

O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Organizadoras:

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Solange Aparecida Serrano

Ivy Gonçalves de Almeida

SOBRE AS AUTORAS

Carolina Gobato Buffa - Psicóloga, formada pela FFCLRP-USP. Atua como psicóloga pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social pela Prefeitura de São Carlos. E.mail: carolgbuffa@yahoo.com

Fernanda Lacerda Silva - Psicóloga, mestranda em Psicologia do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. É membro do CINDEDI e GIAAA, desde 2006, realizando pesquisas sobre o processo de reintegração familiar de crianças que vivenciaram acolhimento institucional. E.mail: flacerda25@yahoo.com.br

Helenita Sommerhalder-Miike - Jornalista, educomunicadora e mestre em Ciências pela FFCLRP-USP. Participou da elaboração do roteiro e da realização dos vídeos/DVDs que compõe a série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: "QUE CASA É ESSA?", "DELICADA ESCOLHA" e "DIFERENTES ADOÇÕES". Atualmente desenvolve projetos de educomunicação na Escola Arte do Museu, em Ribeirão Preto. E.mail: helenitasommer@hotmail.com

Ivy Gonçalves de Almeida - Psicóloga pela UNESP/Bauru (2002). Aprimoramento Profissional em Psicologia Clínica pelo Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto/USP (2004). Doutoranda e mestre (2009) em Psicologia pela FFCLRP/USP, com pesquisas destinadas a conhecer a perspectiva da criança acolhida institucionalmente sobre rede social e relacionamento entre irmãos, além de práticas de acolhimento. Atuou como psicóloga em abrigo institucional de crianças vitimizadas. Atualmente é membro atuante do CINDEDI e facilitadora em programas de formação de profissionais de acolhimento institucional, sob coordenação da pedagoga Maria Lúcia Gulassa. E.mail: ivy.almeida@uol.com.br

Lilian de Almeida Guimarães - Psicóloga, mestre em Psicologia pela FFCLRP-USP, terapeuta de casal e família pelo Instituto Familiae. Co-fundadora do Programa de Acompanhamento Pré e Pós-Adoção (PAPPA) em Ribeirão Preto, SP. Docente do Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). E.mail: liliandealmeidaguimaraes@yahoo.com.br

Lorena Barbosa Fraga Freiria - Psicóloga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP- USP). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação da FFCLRP - USP. Atua como psicóloga clínica em Batatais e Ribeirão Preto. E.mail: lofraga@yahoo.com.br

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira - Psicóloga Clínica pelo Sedes Sapientiae-SP e Doutora em Psicologia pela University of London. Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto e coordenadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-

USP-RP). Projetos de pesquisa e atuação sobre apego e desenvolvimento de relações afetivas, inserção de bebês em creche, promoção de qualidade na educação coletiva de crianças pequenas, acolhimento familiar, acolhimento institucional e adoção. Coordenou a equipe de elaboração e produção dos vídeos/DVDs e encartes que compõem a série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: "QUE CASA É ESSA?", "DELICADA ESCOLHA", "DIFERENTES ADOÇÕES", A GENTE VOLTA PRA CASA?" E.mail: mcrferre@usp.br

Mariana Cappello Garzella - Psicóloga pela Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, atua como psicóloga em CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do Município de Americana, é membro da Comissão Intersetorial de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária do Município de Americana, pós-graduanda em Políticas Públicas no contexto do SUAS (Sistemas Único de Assistência Social) e psicóloga clínica. E.mail: marigarzella@hotmail.com

Nina Rosa do Amaral Costa - Psicóloga, mestre em Educação pela UNICAMP, doutora e pós-doutora em Psicologia pela USP, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento. Como membro do CINDEDI tem se dedicado a investigação sobre o acolhimento de crianças privadas dos cuidados parentais. E.mail: nracosta@uol.com.br

Regina Helena Lima Caldana - Mestre e Doutora em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar, com pesquisas na área de práticas educativas familiares sob perspectiva histórica. Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, tendo supervisionado estágios na área de saúde mental e atendimento psicológico a crianças vitimizadas. E.mail: rhlcalda@ffclrp.usp.br

Solange Aparecida Serrano - Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista-UNESP-Bauru. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação da FFCLRP – USP-Ribeirão Preto. Especialista em Psicologia Jurídica pelo CFP-Conselho Federal de Psicologia. Especialista em Desenvolvimento Infantil pela UNICAMP. Especialista em Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente pela USP-SP. Docente Universitária do Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Atua como psicóloga do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo, Fórum de Ribeirão Preto. É membro do CINDEDI-USP-RP. Participou da elaboração e produção dos vídeos/DVDs e encartes que compõem a série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: "Que casa é essa?", "Delicada escolha", "Diferentes adoções" e "A gente volta pra casa?". E.mail: solserrano@ibest.com.br

Sueli Cristina de Pauli Teixeira - Psicóloga, mestre e doutora em psicologia pela FFCLRP-USP. Atualmente, é coordenadora e professora de cursos de pós-graduaçao *lato sensu* do Centro Universitário Barão de Mauá e professora substituta do Departamento de Psicologia da UFSCAR-São Carlos-SP, proferindo aulas de Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento junto aos cursos de licenciatura do campus. E.mail: scpauli@ig.com.br

AGRADECIMENTOS

À FAPESP, CAPES e CNPq, pelo apoio de nossas pesquisas;

Aos integrantes do GIAAA, pesquisadores, psicólogos e assistentes sociais da equipe interprofissional da Vara da Infância e Juventude do Fórum de Ribeirão Preto, pelas trocas e interlocuções;

Aos profissionais (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores e demais funcionários) dos serviços de acolhimento institucional, que partilharam conosco suas experiências;

Às famílias das crianças em acolhimento institucional;

E especialmente,
Às crianças e adolescentes em acolhimento institucional, participantes das pesquisas, nosso agradecimento mais carinhoso, pelos inesquecíveis encontros, onde delicadamente aprendemos muito!

EPÍGRAFE

Ê criança presa ê, brinquedos de trapaças
Quase sem história pra contar
Você criança tão liberta me tire dessa peça,
E assim ter história pra contar

(Benito di Paula)

PREFÁCIO

[Nós, crianças] somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco.
Janusz Korczak[1]

Este livro contém itinerários de pesquisa de diferentes autores cujo solo comum é a escuta cuidadosa das crianças e uma teoria que vem sendo construída pela equipe do CINDEDI da USP de Ribeirão Preto com inúmeros colaboradores de peso sob a inspiração da Profa. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira: a rede de significações - RedSig. Os diferentes artigos nos farão conhecer algumas crianças que vivem fora do ambiente sociofamiliar de origem, acolhidos em abrigos. Revelam-nos sua interação com este ambiente e o movimento de construção de sua subjetividade, com as marcas e os significados que emergem em diferentes momentos do caminho complexo de seu desenvolvimento pessoal e social.

Crescer e desenvolver-se em ambientes coletivos tem sido um eixo fecundo deste debate acadêmico na busca de indicadores que possam fertilizar novas práticas. Os artigos aqui descritos mergulham nesta realidade buscando principalmente conhecê-la, analisá-la, significá-la, estabelecendo com ela um diálogo e colocando luz nestes espaços tão escondidos e obscurecidos.

Os autores reafirmam aqui a crença na potencialidade educativa do abrigo animando a busca de conhecimento sobre as possibilidades, limites e desafios do acolhimento institucional que, embora legitimado pelos parâmetros legais, ainda se enreda numa trama de expectativas e resistências que exigem mais do que a força de lei para operar mudanças. A aposta no avanço em direção ao profissionalismo no cuidado e na educação de crianças marcadas pela experiência precoce da insegurança ou do abandono afetivo mostra que as interações humanas intensas deste cotidiano institucional devem se basear em conhecimento, planejamento, mas também na emoção e na aceitação do inusitado. A observação atenta dos pequenos eventos do dia aponta para as possíveis transformações.

A fala da criança está aqui presente e nos remete à lembrança daquela tão bem representada por Korczak em seu livro “Quando eu voltar a ser

[1] Quando eu voltar a ser criança . Janusz Korczak. Summus Editorial. S. Paulo:1981

criança" como uma memória que pode iluminar nossa reflexão. As abordagens que leremos constroem e abrem canais para entender e confiar na criança, aceitando seu ponto de vista e identificando-se com ela. Para as crianças e adolescentes que vivem em ambientes coletivos de cuidado a escuta atenciosa e sem julgamentos oferece continência e segurança. Portanto, esta abertura para a comunicação e a interação com as crianças é uma importante estratégia metodológica das pesquisas aqui relatadas que as elegem como sujeitos que tem voz e vida própria.

Em reforço à valorização que este livro dá à escuta das crianças lembramos que no plano internacional a ONU, com a intenção de assegurar a implementação das normas de direitos humanos e especialmente dos dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Criança, vem elaborando um projeto de diretrizes[2] para melhorar as condições de cuidados alternativos oferecidos às crianças, onde se lê que "as crianças sob cuidados alternativos devem ter acesso a uma pessoa de confiança com quem elas possam se abrir em absoluta confidencialidade". Em razão disto, diversas organizações em todo o mundo têm dado especial atenção ao direito da criança expressar suas opiniões, ser ouvida e ter sua palavra respeitada.

A exigência de um Plano de Atendimento Individual e Familiar[3] que consta do documento "Orientações Técnicas" do Ministério do Desenvolvimento Social traz explícita a necessidade de se conhecer a criança, sua circunstância e sua singularidade, suas potencialidades e necessidades para então definir o trabalho de intervenção e as estratégias e encaminhamentos para conduzi-la a um retorno seguro ao ambiente familiar. Se isto for realizado com a participação maior da própria criança se estará cumprindo um dos requisitos de qualidade mais importantes para que a criança ou o adolescente sejam agentes mais ativos na construção de sua própria proteção e desenvolvimento.

Mas esta é certamente uma tarefa complexa que se cobra de educadores que muitas vezes só têm como recurso pedagógico, em qualquer circunstância ou crise, a memória das mesmas atitudes e procedimentos que aprenderam em seu próprio convívio familiar, em que os métodos de "correção de comportamentos" eram, como se pode constatar em um dos artigos deste livro, autoritários e punitivos. Sem um plano de ação e um projeto pedagógico

[2] Projeto de Diretrizes Das Nações Unidas Sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças.
[3] Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. MDS. 2009, pg.26

comum para o trabalho coletivo que forneça um novo código de interpretações, o cotidiano se agarra ao conhecimento do senso comum.

Portanto, esta coletânea de artigos responde também a um pedido insistente, ora inflamado, ora silencioso, dos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes que precisam ver resgatada sua identidade profissional mais positiva. Seus profissionais, mergulhados numa realidade dinâmica, com demandas intensas e profundas, sentem-se solitários em suas decisões diárias sobre pequenas atenções e esquecimentos no emaranhado das tarefas exigidas pelo grupo de crianças: “a onipotência alternando-se com a impotência” como mostra um artigo que capta a voz de educadoras de um abrigo.

Como instituição de proteção especial, o abrigo entra na pauta da discussão nacional ainda carregando a carga histórica de ser um lugar inadequado para crianças e jovens se desenvolverem e construírem subjetividade. Ao longo da história, crianças que precisaram de acolhimento institucional receberam vários adjetivos: o de desvalidos- os que não têm valor- o de abandonados – os “Joãos” e “Marias” deixados à sua própria sorte na floresta do mundo; o de órfãos – os que não tinham pais ou mães vivos; o de carentes – os que foram maltratados pela miséria e pela ausência de condições básicas para uma vida digna. A relação da sociedade com eles oscilava em sentimentos de pena, culpa, vergonha ou rejeição. Durante séculos a sociedade considerou como método educativo adequado a estas crianças o isolamento social em grandes instituições, quase sempre alegando protegê-las, educá-las, moldá-las para uma vida adulta de subalternidade, em que pudessem sobreviver no limiar da condição de pobreza, sem perturbar a ordem publica.

Um grande passo à frente está sendo dado atualmente quando esta população de pequenos e jovens tem seus direitos assegurados e começa a ser conhecida e caracterizada na profundeza da sua humanidade manchada por muitas perdas e abandonos. Já se podem conhecer algumas experiências em que eles começam a sair do anonimato, da falta de dados sobre si próprios e da ausência de identidade. Começam a sair de um lugar de quem “não consta”. O Conselho Nacional de Justiça tem insistido em que os operadores do direito visitem a exijam o resgate e a atualização das informações sobre a criança e a família para que a justiça possa promover com mais presteza seu retorno à vida familiar e comunitária mais segura.

Ao se desvelar as características desta população e as concepções presentes no atendimento, é preciso que se evite repetir os perigos de um novo abandono. As necessidades dos educadores se mesclam às das crianças e assim vamos tirando também o véu de sua solidão, da ausência de proposta, de filosofia, de metodologia, de instrumentais para lidar com esta profunda e delicada demanda.

Felizmente, hoje contamos com novas diretrizes para o trabalho social e educativo com crianças e adolescentes que precisam de proteção especial e temos um quadro legal garantidor de seus direitos. Novas políticas, novas leis, orientações técnicas, grupos de trabalho, o país se movimenta. É um momento privilegiado. Mas isto só não basta. Como nos adverte Korczak "as quatro paredes de uma casa,de uma escola, de um internato encobrem sombrios segredos. Às vezes, um escândalo os desvenda por um minuto. E depois as sobras voltam"[4].

Korczak nos mostra que às vezes a criança precisa do silêncio, mas há também os silenciamentos impostos pelo sistema escolar ou pelo ambiente institucional que é fecundo em mensagens. Na trama das relações, o silêncio pode significar um momento de privacidade ou uma reação de temor ou subordinação. Pode significar uma pequena insegurança ou uma dor mais profunda.

Gostaríamos de ver sempre as crianças e adolescentes acolhidas divertindo-se e cooperando uns com os outros, mas sabemos bem que os Billys, Elmas e Esperanças são portadores de histórias diferentes e precisam de uma ação socioeducativa intencional que possa ocupar-se de seu desenvolvimento humano integral e de sua singularidade, como pretendem os parâmetros normativos vigentes.

Se ao longo da história não faltaram denúncias sobre a inadequação do atendimento nos abrigos, eles ainda hoje são espaços necessários e legalmente reconhecidos porque muitas crianças e adolescentes lá estão, às vezes por muito tempo, a espera de um futuro mais estável e definitivo. Em muitos casos há decepções e nada acontece. Como comentam os autores deste livro, vivemos hoje um período no Brasil de reconhecimento e conscientização das tensões entre o velho e o novo, "de (co)existência de tendências inovadoras com concepções tradicionais".

[4] Korczak. J. Como amar uma criança. Paz e Terra.RJ. 1997, pg. 196.

Na busca de um espaço de maior qualidade e de novos conteúdos esta instituição, rebatizada de "acolhimento institucional" pretende fazer juz ao que já estava definido desde 1990 no ECA. Uma outra concepção implica uma mudança cultural do modelo institucional e do projeto pedagógico de atendimento que, como sabemos vem se dando do modo bastante lento, como vimos em alguns relatos aqui registrados. Ambientes menores, pequenos grupos de crianças e tentativas de individualização nem sempre representam mudança nas relações: a essência da ação educativa. Porém, como bem apontam os autores da RedSig, é preciso acreditar que "o complexo sistema de circunscritores presente numa situação de desenvolvimento não elimina o reconhecimento e a possibilidade de criação por parte da pessoa"[5].

Heller[6] nos lembra que a contingência inicial nas sociedades pré-modernas era uma espécie de "fado" com limitações dadas pela condição de nascimento dos sujeitos. Porém, nas sociedades modernas "o que antes era um fado agora se torna um contexto" em que as oportunidades estão disponíveis, mas o destino (como possibilidade) depende da relação do individuo com seu ambiente, o que implica dizer da relação pessoa-meio. Quando as crianças acolhidas nas instituições são fadadas ao fracasso escolar ou à exclusão social, como é comum percebermos na expressão de professores e educadores, a contingência se consolida como fado e não como destino. Um fado produz um estigma que marca seu desenvolvimento na escola e na vida.

É importante perceber nas reflexões que afluíram na imersão dos pesquisadores no universo das crianças uma perspectiva de que o abrigo se consolide como uma instituição educacional, um contexto de desenvolvimento e aprendizagem em que cada caso merece uma atenção e uma escuta especial. Em outras palavras, que seja visto como uma "comunidade de acolhida e socioeducação"[7]. Estas duas perspectivas: a do cuidado, respeito e compreensão da criança e a da educação social, como aprendizagem da convivência social é amarrada pela trama de vínculos e por diferentes redes de significados. Um ambiente em que a vida é o momento presente no qual, apesar dos muitos "circunscritores" da história de vida das crianças, não raro

[5] Rossetti- Ferreira M.C. et alli. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Artmed.2004, pg 218.
[6] Heller. Agnes. A condição política pos-moderna. Ed. Civilização Brasileira. RJ. 1998. pg.31.
[7] Guará, Isa M.F.R. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. NECA; Inst. Fazendo História;Inst. Camargo Correa.; SEDH. 2010. pg.63. Disponível na Internet: http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/abrigo-miolo.pdf

associados a episódios de violência e sofrimento, se pode ajudá-las a construir destinos e a desejar novos projetos de convivência, em sua própria rede familiar e comunitária, com seus grupos de pares ou numa família substituta como aconteceu com Billy, um dos casos narrados neste livro.

Crianças abrigadas podem estar temporariamente mais protegidas e descobrir novos pontos de apoio para seu desenvolvimento quando seu ambiente de proteção primária, a família, não puder responder às suas necessidades e assegurar seu crescimento humano saudável. É notável como algumas iniciativas educativas com as crianças acolhidas contribuem para uma significativa melhora em sua auto-estima, seja numa oficina de vídeo, seja num grupo de discussão ou num encontro especial face a face. O cotidiano pode ser intencionalmente planejado para promover convívio coletivo cooperativo, desenvolvimento de competências e espaço para cada história particular e ainda oferecer saídas para as contingências do ambiente, minimizando o peso das restrições naturais do atendimento institucional.

Acreditando que mudança é processo construído coletivamente passo a passo, com constância, perseverança, abertura e muita reflexão, consideramos que esta publicação é uma rica contribuição para os leitores que se engajam nesta transformação. Ela certamente será um estímulo instigante para novas perguntas que se impõem sobre eventuais negligências do sistema de garantia de direitos, sobre a fragilidade das redes sociais de proteção e sobre a participação da criança na definição de sua vida.

Com os autores deste livro, acreditamos que o acolhimento institucional poderá ser um lugar de esperança no presente e de encorajamento para a construção de novos futuros para as crianças brasileiras que estão longe de seu ambiente familiar.

Isa Maria F.R.Guará

Maria Lucia Gulassa

APRESENTAÇÃO

O acolhimento institucional vem sofrendo um intenso processo de mudanças no Brasil, o qual se espelha na contínua mudança de nomes: de orfanato ou centro de adoção a acolhimento e abrigo institucional.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não apenas propôs um novo paradigma de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, como desenhou algumas estruturas e definiu procedimentos para efetivá-los. Entretanto, trata-se de algo bastante novo, que exige aprendizado e experiência, pois pressupõe a participação da comunidade nos vários conselhos e um trabalho articulado em rede, ao qual não estamos culturalmente acostumados. Ademais, a cruel desigualdade social brasileira persiste, agravando a situação de pobreza e exclusão de uma série de famílias. Os governos, por sua vez, em seus vários níveis, com raras exceções, mostram-se inábeis em implementar políticas públicas que possibilitem enfrentá-las de forma mais efetiva.

Por outro lado, novos estudos, leis, normativas e orientações técnicas entram em vigor nos últimos anos, definindo mais mudanças no acolhimento de crianças e adolescentes. Neste momento, os abrigos institucionais, impregnados por uma identidade negativa, ainda se consideram como “algo que não deveria existir”. Simultaneamente se defrontam com exigências de adequação às novas normas, que seus dirigentes e profissionais muitas vezes não tiveram oportunidade de conhecer ou enfrentam grandes dificuldades para atendê-las. Desta forma, o desafio e os esforços atuais são para que estas instituições se constituam, verdadeiramente, como espaços coletivos de cuidado e educação de crianças e adolescentes, conquistando assim a legitimidade de um serviço promotor de desenvolvimento, mesmo que em carater excepcional e provisório.

É neste contexto complexo e cambiante que surgiu este livro, fruto de um rico encontro entre docentes e pesquisadores do CINDEDI-USP (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) e profissionais da equipe interdisciplinar da Vara da Infância e Juventude do Fórum de Ribeirão Preto, que vem se reunindo quinzenalmente desde 2003. Neste encontro foi formado um subgrupo de pesquisa e intervenção no

CINDEDI-USP, ao qual denominamos GIAAA (Grupo de Investigação sobre Abrigamento, Acolhimento Familiar e Adoção).

O GIAAA tem estudado, investigado e discutido as várias medidas, denominadas de ”alta complexidade” pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), necessárias para assegurar proteção a crianças e adolescentes que têm seus direitos de alguma forma ameaçados. Dentre elas destacamos o acolhimento familiar, institucional e adoção, com um foco especial na criança pequena, dada nossa extensa experiência na Educação Infantil. O objetivo do grupo é compreender melhor essas medidas e suas várias implicações, de forma a poder ajudar tanto na construção e implementação de políticas públicas mais efetivas para resolver esses problemas, como para fornecer materiais de apoio para a formação e capacitação de profissionais envolvidos.

O primeiro fruto conjunto do GIAAA foi a produção de uma série sobre Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, composta de quatro vídeos/DVDs com os respectivos textos-encarte, os quais têm por objetivo oferecer material de apoio aos profissionais e pessoas envolvidas nessas situações[8].

Fizemos também um relato sucinto do coletivo das pesquisas que desenvolvemos nesse campo (Rossetti-Ferreira et al, no prelo). Entretanto, percebemos a necessidade de disponibilizar esses dados de maneira mais aprofundada, embora não acadêmica, para os profissionais que trabalham na área. Os trabalhos eram muitos, por isso decidimos reuni-los em volumes diversos, iniciando com um sobre acolhimento institucional.

Notamos então que, na maioria dos nossos capítulos sobre abrigos institucionais, as pesquisas haviam sido feitas com um material empírico construído com as próprias crianças: conversando com elas e oferecendo-lhes

[8] **Disponíveis em:**
Vídeos e os respectivos encartes: Site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo
http://www.tj.sp.gov.br/corregedoria/infanciajuventude.aspx
Vídeos: youtube (Série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente disponibilizada pelo CNJ – Conselho Nacional de Justiça)
Que casa é essa? - http://www.youtube.com/cnj?gl=BR&hl=pt#p/u/6/Kla7LmFDleE
Delicada escolha - http://www.youtube.com/cnj?gl=BR&hl=pt#p/u/4/PBXcUHiuljE
Diferentes adoções - http://www.youtube.com/cnj?gl=BR&hl=pt#p/u/5/GXSp4W09vcQ
A gente volta pra casa? - http://www.youtube.com/cnj?gl=BR&hl=pt#p/u/7/13BGN0jLRdY

diferentes possibilidades de expressão, seja através de palavras, desenhos, brincadeiras, fotografias ou propiciando-lhes uma oficina de TV, por exemplo.

Nossa experiência em conversar, observar e ouvir crianças, aliás, já vem de longa data, fundamentada no trabalho que desenvolvemos com várias colegas sobre a educação coletiva de bebês e crianças pequenas em creches (Rossetti-Ferreira et al, 1998, Rossetti-Ferreira, et al, 2007)

Cabe acrescentar que essa delicada arte de conversa e escuta com a criança de certa maneira está na moda, com vários livros sendo lançados a respeito (Corsaro, 2011; Cruz, 2008; Muller & Carvalho, 2009, dentre outros). Porém, relatos de pesquisa desse tipo realizados em abrigos institucionais são quase inexistentes. Decidimos então ampliar o escopo do livro, falando do acolhimento institucional a partir da perspectiva da criança.

Assim, no capítulo um, Solange Aparecida Serrano, Ivy Gonçalves de Almeida e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira buscam contextualizar esse campo em transformação, falando a respeito da história da assistência à infância pobre no Brasil e a cultura da institucionalização. A partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, discutem algumas práticas dos serviços de acolhimento institucional e parâmetros de atendimento propostos nas leis e normativas lançadas nos últimos anos e esclarecem o complexo caminho de um processo de acolhimento institucional. O capítulo finaliza falando sobre a delicada arte da conversa e da escuta de crianças.

No capítulo dois, partindo da idéia de que os serviços de acolhimento institucional constituem contextos onde as pessoas também se desenvolvem, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano e Nina Rosa do Amaral Costa falam sobre esse processo de desenvolvimento e sobre a perspectiva da Rede de Significações para o estudo do desenvolvimento humano, a qual norteou as investigações apresentadas neste livro. Ademais, discutem alguns elementos da chamada “crônica da psicopatologia anunciada”, que demarca a visão sobre o desenvolvimento das crianças em acolhimento, agravando o processo de exclusão a que essas crianças são submetidas.

No capítulo três, Solange Aparecida Serrano apresenta uma caracterização dos abrigos institucionais do município de Ribeirão Preto que

realizam atendimento para a faixa etária de zero a seis anos de idade, procurando conhecer as características das crianças acolhidas no período de 2003 a 2005 e de suas famílias, além de suas trajetórias de acolhimento.

No capítulo quatro, a partir da perspectiva de crianças acolhidas institucionalmente, Ivy Gonçalves de Almeida, Nívea Passos Maehara e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira apresentam quem são aqueles que compõem suas redes sociais e que funções exercem, destacando quem são as pessoas mais importantes em suas vidas. E buscam, em especial, conhecer como os irmãos aparecem nessas redes.

Na seqüência, temos o capítulo de Carolina Gobato Buffa e Sueli de Pauli, que conduziram um estudo a partir da perspectiva de crianças e técnicos de um abrigo, tendo por objetivo investigar como a condição de acolhimento perpassa as vivências e relações destas crianças no contexto escolar.

No capítulo seis, Mariana Capello Garzella e Solange Aparecida Serrano buscaram compreender como as crianças vivenciam o contexto do abrigo institucional, a partir de seu próprio ponto de vista, desenvolvendo um trabalho inovador, com produção de fotografias, entrevistas e grupos de conversa.

Fernanda Lacerda Silva e Lilian de Almeida Guimarães estudaram a perspectiva da criança sobre seu processo de acolhimento, buscando conhecer a trajetória de acolhimento institucional de Billy, um menino de sete anos que estava morando com a família adotante há 11 meses.

O capítulo oito de Helenita Sommerhalder Miike e Regina Helena Lima Caldana traz um estudo de caso de uma criança abrigada e a produção de uma oficina de TV, enquanto uma prática educomunicativa, mostrando a transformação da menina nas interações com os outros nesse processo.

No capítulo nove, Lorena Barbosa Fraga Freiria e Regina Helena Lima Caldana pesquisaram as concepções de educadoras de um serviço de acolhimento institucional sobre infância e seu ideal, infância abrigada e família.

No fechamento do livro, apresentamos uma discussão geral sobre os trabalhos, dando relevo e discutindo alguns dos principais resultados das pesquisas e refletindo sobre como estes podem contribuir para o reordenamento do acolhimento institucional de forma a oferecer um atendimento de maior qualidade às crianças e adolescentes.

Antes que o leitor inicie a leitura desses capítulos, uma consideração importante a ser feita diz respeito à postura ética que norteou todas nossas pesquisas. Ela implicou muito mais do que cumprir as exigências formais de um Comitê de Pesquisa, na medida em que cada participante da pesquisa foi considerado como sujeito, não no sentido passivo, mas sim, ativo, como co-construtor da pesquisa. A forma de estabelecer os contatos com as instituições, a consulta a todos os participantes, especialmente as crianças, e o respeito à vontade de cada um de participar ou não, foram sempre realizados de forma cuidadosa e responsável. Preocupamo-nos também, em preparar uma espécie de "devolutiva", que variou desde um livrinho contendo alguns desenhos ou fotos que as crianças tiraram, para elas guardarem como lembrança dessa experiência, até reuniões com técnicos e educadores, onde apresentávamos e discutíamos os resultados obtidos, procurando auxiliá-los a planejar maneiras de melhorar a qualidade do atendimento na instituição, inclusive repensando seu papel de educadores junto a essas crianças e adolescentes.

Mesmo assim, é importante registrar que em todas as pesquisas foram observadas as normas éticas estipuladas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde sobre Pesquisas com Seres Humanos. Ademais, todos os trabalhos apresentados neste livro foram submetidos ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP e receberam aprovação.

Cada pesquisa contou também com autorizações especificas, quando necessário, tais como do Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Ribeirão Preto-SP e dos responsáveis pelos serviços de acolhimento institucional. Para a realização de entrevistas com educadores e profissionais dos serviços de acolhimento institucional, dos Conselhos Tutelares, pais ou responsáveis e com as crianças e adolescentes utilizou-se o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". As normas éticas do Poder Judiciário foram respeitadas nas pesquisas que envolveram autos judiciais, quanto ao segredo de justiça, garantindo o sigilo quanto à identificação das crianças, adolescentes e suas famílias, sendo que todos os nomes dos participantes das pesquisas neste livro são fictícios.

Enfim, esperamos que as discussões trazidas neste livro auxiliem os profissionais da rede de proteção integral à criança e ao adolescente a repensarem seu papel de educadores (somos todos educadores, independente do cargo ou função que exercemos), encorajando-os a investirem na qualidade do relacionamento que constróem com a população que acolhem (crianças, adolescentes e suas famílias), bem como na qualidade das instituições em que trabalham. E, acima de tudo, desejamos que cada leitor sinta-se motivado e decidido a se dispor a ouvir o que as crianças e adolescentes têm a nos dizer, seja por meio das palavras, dos silêncios, dos desenhos, das histórias, das brincadeiras, das fotografias, dos choros e/ou das risadas.

Assim, convidamos a você, leitor, profissional ou estudioso da área, a conhecer estes trabalhos que desenvolvemos com tanto prazer.

Boa leitura!

Clotilde, Solange e Ivy

SUMÁRIO

Capítulo 1 - A criança e o adolescente enquanto sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada... 20
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Ivy Gonçalves de Almeida

Capítulo 2 - Reflexões sobre desenvolvimento humano e o contexto institucional.....46
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Nina Rosa do Amaral Costa

Capítulo 3 - Quem são as crianças institucionalizadas e suas famílias? Refletindo sobre os indicadores de abrigamento em Ribeirão Preto.....68
Solange Aparecida Serrano

Capítulo 4 - A perspectiva da criança em acolhimento institucional sobre sua rede social: a importância do relacionamento entre irmãos.....98
Ivy Gonçalves de Almeida
Nívea Passos Maehara
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Capítulo 5 - Crianças que moram em abrigos e a escola: o universo das corujinhas.....139
Carolina Gobato Buffa
Sueli Cristina de Pauli Teixeira

Capítulo 6 - O abrigo sob as lentes da criança: olhares e vozes sobre a convivência na instituição.....161
Mariana Capello Garzella
Solange aparecida Serrano

Capítulo 7 - "Assistir Robocop lá é chato!" Conversando com crianças sobre suas vivências no abrigo institucional.....193
Fernanda Lacerda Silva
Lilian de Almeida Guimarães

Capítulo 8 - Desenvolvendo potencialidades em crianças abrigadas.....223
Helenita Sommerhalder-Miike
Regina Helena Lima Caldana

Capítulo 9 - Crianças e seu cuidado no acolhimento institucional: da infância das educadoras às práticas adotadas.....255
Lorena Barbosa Fraga Freiria
Regina Helena Lima Caldana

Capítulo 10 - Desafios e perspectivas para o acolhimento institucional.....299
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Ivy Gonçalves de Almeida

Capítulo 1

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE ENQUANTO SUJEITO ATIVO E DE DIREITOS NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA LONGA HISTÓRIA AINDA INACABADA...

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Ivy Gonçalves de Almeida

Um campo em transformação: de orfanato a abrigo e de abrigo a acolhimento institucional

O tema acolhimento institucional de crianças e adolescentes é bastante complexo e vem ganhando importantes espaços de discussão no campo do desenvolvimento de políticas públicas, no meio jurídico, científico e acadêmico. Essas discussões no cenário nacional têm buscado estabelecer diretrizes de atendimento nas instituições que realizam o acolhimento e que garantam o direito à convivência familiar e comunitária. Da mesma forma, no cenário internacional, atualmente existe um movimento que visa a qualidade no atendimento em cuidado alternativo da criança e do adolescente que estão desprovidos do cuidado familiar, como podemos observar através da recente Conferência Internacional "Quality in Alternative Care", realizada em Praga[9]. Outro exemplo dessa discussão no cenário internacional é a publicação do documento Quality4Children - Normas para o Acolhimento de Crianças fora de sua Família Biológica na Europa (2006)[10], que foi desenvolvido com objetivo de garantir e melhorar a situação e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e jovens em acolhimento. As normas foram construídas com a participação de pessoas com experiência de acolhimento, envolvendo tanto as famílias de origem, crianças, adolescentes, como as famílias acolhedoras e os profissionais.

No contexto brasileiro, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990), que inaugura uma nova visão dos abrigos

[9] Conferência internacional realizada entre os dias 04 a 06 de abril/2011, organizada pela SOS Children´s Villages Internacional. É possível obter o conteúdo das apresentações no site http://www.quality-care-conference.org/Results/Conference-Newspaper/Pages/default.aspx

[10] Para acessar o documento, consulte o site http://www.quality4children.info/navigation/show.php3?id=2&_language=en

enquanto uma medida de proteção provisória e excepcional até a Lei 12.010 (2009), que institui o termo acolhimento institucional e modifica diversas práticas na atuação dos atores envolvidos nesse campo, muitas transformações aconteceram e ainda estão acontecendo. Estamos falando assim, de um campo em plena efervescência, reconfigurações, o que exige dos profissionais, reflexão sobre suas práticas e revisão de seus posicionamentos.

A própria definição do contexto institucional e as formas de se referirem a ele têm passado por várias mudanças: de orfanato a abrigo, de abrigo a acolhimento institucional. Apesar dessas mudanças, observa-se que o novo discurso das novas leis e normativas convive com velhas práticas, heranças históricas da filantropia e assistencialismo que tanto marcaram e ainda marcam este campo.

Mudanças nas leis e normativas, juntamente com os movimentos sociais, as ações dos profissionais envolvidos, as pesquisas realizadas, dentre outros, tem contribuído para a produção de novas práticas sociais, alterando papéis e funções dos atores sociais envolvidos no acolhimento de crianças e adolescentes fora do contexto de suas famílias de origem.

Cabe destacar também o surgimento de novos espaços e instituições – CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Conselhos Tutelares, equipes interdisciplinares dos Fóruns, CRAS (Centro de Referência de Assistência social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), implicando novas posições e exigências profissionais. Diversas práticas, modos de atuar e intervir dos profissionais e instituições permeiam todo esse processo de transformação, fortemente marcado por resistências a um necessário trabalho transdisciplinar em rede para o efetivo enfrentamento dos problemas.

As leis e normativas enfatizam que o acolhimento institucional tem por objetivo principal a proteção de crianças e adolescentes quando estes sofrem violações de seus direitos, conforme prevê o artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990). No entanto, constitui uma medida de proteção provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para o retorno da criança à família de origem ou, quando isso não é possível, para a colocação em família substituta (Parágrafo Único do artigo 101 do ECA). Apesar de ter sido criado para proteger as crianças e adolescentes apenas provisoriamente,

o abrigo deve fornecer a garantia de bem estar à criança e a possibilidade de construção de novos vínculos e de desenvolvimento de projetos de vida, independentemente do tempo de acolhimento.

Dentre os documentos mais recentes, as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA, CNAS, 2009) traz parâmetros para o chamado reordenamento dos abrigos, buscando contribuir para o aprimoramento dos serviços de acolhimento institucional. As Orientações Técnicas têm por finalidade subsidiar a regulamentação dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, definida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. O documento contém os princípios, as orientações metodológicas e os parâmetros de funcionamento para as diversas modalidades de serviço de acolhimento que deverão nortear o funcionamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes.

A Lei 12.010 (2009) também introduziu modificações nas práticas do abrigar e dos serviços de acolhimento institucional. Destaca-se que deve haver a reavaliação da situação de toda criança ou adolescente a cada seis meses; estabeleceu-se uma fixação do tempo máximo de dois anos para o acolhimento e a obrigatoriedade de justificativa quando esse prazo for ultrapassado; definiu-se a prioridade da manutenção ou reintegração da criança ou adolescente em sua família de origem; definiu-se também que o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar passa a ser competência exclusiva da autoridade judiciária; passou a ser exigido um plano individual de atendimento (PIA) para toda criança e adolescente em acolhimento institucional; e foi criado o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes onde devem ser registrados todos os casos que estão em sistema de acolhimento institucional, dentre outras mudanças.

É nesse sentido que se pode pensar o quanto este campo encontra-se numa constante transformação, com mudanças e reconfigurações constantes, especialmente nos últimos anos. Isso é importante e necessário, considerando a forte cultura de institucionalização presente na história da assistência à infância no país, especialmente a proveniente de famílias empobrecidas. A prática de retirar crianças de suas famílias, de forma recorrente e enviá-las para instituições, onde passavam quase toda sua infância e adolescência,

segregados do convívio familiar e comunitário deixou-nos uma herança histórica e cultural, a qual ainda exerce influência na atualidade.

Dessa forma, conhecer elementos dessa história, o que iremos destacar a seguir, ajuda-nos a compreender como a infância foi tratada em nosso país, especialmente essa infância pobre, alvo das intervenções institucionais.

Considerações sobre a história da assistência à infância pobre no Brasil e a cultura da institucionalização

No decorrer da história, a infância foi tratada de diversas maneiras. As relações sociais com a família, Igreja, Estado e outras instituições perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus respectivos papéis. Prevaleceu no Brasil "a necessidade" do controle social, mantendo-se o abismo entre as infâncias privilegiadas e "menores marginalizados" (Pilotti & Rizzini, 1995). A antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura de institucionalização profundamente enraizada nas formas de "assistência ao menor" que, de diferentes formas, perdura até hoje. No passado, o tipo de institucionalização praticado era marcado pela segregação do meio social, o confinamento, o controle do tempo, a submissão à autoridade.

As primeiras formas de assistência à criança no Brasil foram determinadas por Portugal, bem como a prática de expor, abandonar e violentar os filhos foram trazidos pelos *"colonizadores*". No Brasil Colônia, muitas crianças indígenas foram deliberadamente afastadas de suas tribos. Entre 1550 e 1553, foram criadas as Casas de Muchachos para meninos indígenas, filhos de mestiços e órfãos de Portugal, com objetivo de ensinar princípios morais da educação portuguesa e colaborar na pregação cristã, servindo de intérpretes para os jesuítas (Baptista, 2006). Por três séculos e meio, a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, as iniciativas em relação à criança foram quase todas de caráter religioso (Pillotti & Rizzini, 1995).

Na visão de Marcilio (1998) a assistência à infância brasileira é caracterizada pela existência de três fases na que se justapõem: a primeira fase, de caráter *caritativo,* chega até meados do século XIX; a segunda, de

caráter *filantrópico,* presente até 1960, e a terceira, a do *Estado do Bem-Estar Social ou Estado-Protetor,* nas últimas décadas do século XX. Entretanto, apesar de "demarcadas", as fases da assistência à infância também se influenciam e se justapõem e não devem ser compreendidas numa lógica linear, mas influenciando e sendo influenciadas mutuamente, re-configurando e sendo re-configuradas por novos contextos, conforme propõe Kuhlmann Jr. (1998), quando apresenta o histórico da educação infantil no Brasil, alertando que a história não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas.

Segundo Marcilio (1998), a *fase caritativa* durou do período colonial até meados do século XIX, quando os mais ricos e poderosos procuravam "diminuir" o sofrimento dos desfavorecidos. Existiram três formas básicas, sendo duas formais e uma informal. Dentre as formais, as Câmaras Municipais que, através de convênios, repassavam às Santas Casas de Misericórdia a "criação das crianças"; e o sistema da Roda[11] (modelo vindo da Europa) e Casa dos Expostos, onde, até os três anos de idade, as crianças viviam com as amas-de-leite pagas[12] e depois eram devolvidas à Casa, que buscavam formas de colocá-las em famílias ou enviá-las para outras instituições que iriam assumi-las (para as meninas, deveria haver preparação para o trabalho doméstico, caso conseguissem a doação de dotes para se casarem e, para os meninos, casas de aprendizes ou Arsenais da Marinha, marcados pela disciplina rígida, onde deveriam aprender algum tipo de trabalho). E a maneira informal - que se estendeu por toda a história do Brasil – seria quando as crianças eram colocadas em famílias e "criadas"[13] por elas, ainda que muitas vezes pudessem ser usadas como mão-de-obra, desde muito pequenas, quando mostravam-se capazes de exercer algum trabalho.

---

[11] O nome *Roda* - dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. Na parte externa, o bebê era colocado e a roda era girada, concomitante com o toque da sineta, avisando que o bebê havia sido deixado, enquanto o abandonante se retirava, garantindo o anonimato.

[12] As amas-de-leite eram o pilar do sistema de assistência aos expostos. Existiam as amas internas, que cuidavam das crianças até o momento em que eram distribuídas para as amas externas, que passavam a receber salários por essa atividade, até que a criança atingisse determinada idade, quando então, as devolveriam à Roda – ou em algumas exceções continuavam com as mesmas.

[13] Marcílio (1998) explica que daí advém a vulgarização do termo *criada*, para designar as crianças expostas criadas em casas de famílias, prestando em troca, serviços domésticos.

Denúncias foram se intensificando sobre o sistema da Roda[14], como as de senhores que expunham seus filhos para depois recolhê-los na idade de trabalhar. Além disso, as altas taxas de mortalidade infantil contribuíram para um movimento de racionalização da assistência pela filantropia com a participação dos médicos-higienistas (Pilotti & Rizzini, 1995). Após a independência do Brasil em 1822, ocorreram mudanças significativas na assistência às crianças pobres, com a ampliação e diversificação de instituições de atendimento: asilos de órfãos, escolas industriais e agrícolas, entre outras. A defesa de uma assistência calcada na racionalidade científica toma corpo no início do século XIX, buscando implantar um modelo de atendimento aos menores abandonados, desvalidos e delinqüentes, com metas, métodos e resultados, como a formação de trabalhadores conscientes de seus deveres para com a pátria. A internação permaneceu como o principal dispositivo de assistência à infância, uma vez que cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era "salvar a nação". O movimento que se constituiu com o objetivo de salvar a criança baseava-se na crença de que a herança e meios deletérios transformavam em monstros crianças já marcadas por inclinações inatas, acarretando conseqüências ruins para a sociedade. Salvar essa criança era uma missão de dimensão política de controle (Rizzini, 1997). As proposições legislativas e jurídico-sociais destinadas a dar encaminhamentos aos problemas da infância material e moralmente abandonada eram compatíveis tendo em vista o projeto civilizatório brasileiro.

Houve nesse período um grande crescimento demográfico no país e um aumento da pobreza, que se tornou mais visível nos centros urbanos. Couto e Melo (1998) apontam que as famílias pobres eram responsabilizadas pelo aumento da criminalidade e do abandono infantil. Segundo Rizzini (1997) através do estabelecimento de uma concepção higienista e saneadora da sociedade, buscava-se atuar sobre os focos da doença e da desordem, portanto, sobre o universo da pobreza, moralizando-o. Os pobres eram classificados em dois estágios: pobres dignos - para os quais se propunha incutir valores morais na educação dos filhos - e pobres viciosos - principal alvo de intervenção, cujos filhos precisavam ser salvos da influência perniciosa que

[14] Cabe lembrar que somente em 1948 ocorreu o fechamento da última Roda de Expostos no Brasil, localizada no município de São Paulo (PILOTTI e RIZZINI, 1995).

os envolvia. Historicamente os pobres são classificados através de uma pauta de carências: não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não tem patrimônio básico para sua sobrevivência; não possuem educação formal e qualificação profissional, dentre outros. Vale destacar a persistência atual destes estereótipos, que por vezes influenciam a visão dos profissionais, identificando "problemas" nas famílias, a partir de algumas características avaliadas como negativas.

A designação da infância também era diferente: *"criança"* era para o filho das famílias de poder e dinheiro e *"menor"* era o termo usado para a infância dita *desfavorecida, delinqüente, carente e abandonada*. Rizzini (1997) aborda a visão ambivalente em relação à criança – em perigo versus perigosa. Do referencial jurídico associado ao problema, constrói-se a categoria especifica do menor, a qual divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou "em perigo de o ser"; pervertida ou "em perigo de o ser".

Nas primeiras décadas do século XX a preocupação com a infância como problema social refletia a preocupação com o futuro do país. A proteção já não é mais predominantemente caritativa/religiosa no sentido de amparar, mas sim, ambivalente e judicializada – defender, preservar do mal a criança e a sociedade. Rizzini e Rizzini (2004) ressaltam a construção de ideologias que justificavam a prática de internação, calcadas nas ciências humanas e sociais, emergentes no país.

A criação em 1923 do primeiro Juízo de Menores do país inaugurou uma nova era na assistência social. Em 1927, a aprovação do Código de Menores (Melo Matos) definiu um novo projeto institucional para "*os menores*", articulado a uma tentativa de reorganização da assistência prestada, tornando-a mais ampla, sistemática e organizada de forma mais científica. Acreditava-se que as condutas "anti-sociais" eram adquiridas hereditariamente e que o meio social faria com que se instalassem, com um discurso aliando pobreza à criminalidade e incapacidade de cuidar dos filhos. Os chamados *"menores"* estavam tipificados em "*vadios, mendigos e libertinos"*. O Juizado consolidou um modelo de classificação e intervenção sobre o menor, herdado da ação policial que, através das delegacias, identificava, encaminhava, transferia e

desligava das instituições aqueles designados como menores (Rizzini & Rizzini, 2004).

Em 1941, a assistência centralizada é implantada pelo governo Vargas, com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com as funções de organizar os serviços de assistência, fazer o estudo e ministrar o tratamento "aos menores", antes tarefas exclusivas dos Juízos (Pilotti & Rizzini, 1995). Há denúncias das condições precárias de várias instituições nessa época, tais como corrupção, clientelismo, maus-tratos às crianças, precariedade. Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que foi em relação aos chamados *transviados* que o SAM fez fama; no imaginário popular transformou-se em uma instituição para prisão e *escola do crime.* A passagem pelo local tornava o rapaz temido e marcado. A imprensa teve papel relevante na construção dessa imagem, pois, ao mesmo tempo em que denunciava os abusos, ressaltava o grau de periculosidade dos que passavam pelos chamados reformatórios[15]. O SAM se tornou um escândalo público; autoridades públicas, políticos e até seus diretores o condenavam e propunham a criação de um novo instituto.

Durante a ditadura militar, em 1964, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que se propõe a ser o anti-SAM, porém, ao herdar as locações, os profissionais e os internos do SAM, em quase nada se modificou. A FUNABEM tornou-se um organismo nacional e o problema "do menor" passou a ser percebido como uma questão de segurança nacional. Na prática favoreceu ações cada vez mais amplas de internamento, sobretudo através das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Com base em levantamentos estatísticos da FUNABEM, sabe-se que as famílias também exerciam uma pressão para o internamento dos filhos por enfrentarem dificuldades em suprir suas necessidades de educação, alimentação e vestuário. Segundo Rizzini e Rizzini (2004), a legislação menorista confirmava e reforçava a concepção da incapacidade das famílias pobres em educar os filhos. Embora, em termos de discurso houvesse um aparente combate à internação, de fato houve um crescimento do número de instituições.

Em 1979, entra em vigor o novo Código de Menores, com a "doutrina da

[15] Chamamos a atenção para o significado da palavra enquanto um estabelecimento mantido pelos poderes públicos para reeducação de "menores transviados".

situação irregular", que concentrava nas mãos dos juízes praticamente todo o poder de decisão sobre os "menores em situação irregular", incluindo aqui, tanto os "carentes" como os "autores de infração". E ambos, sem distinção, eram enviados para as mesmas instituições, geralmente denominadas de internatos e que tinham uma conotação de isolamento e fechamento. Essas instituições, que poderiam ser definidas a partir do conceito de instituições totais, tal como proposto por Goffman (1974) caracterizavam-se por ser um local de residência fechado e formalmente administrado, com uma estrutura hierárquica autoritária e significativa perda de autonomia das crianças e adolescentes que aí residiam.

Outro aspecto a ser destacado neste Código é sua ênfase como sendo juridicamente possíveis as intervenções do Estado nas famílias. A tutelarização das famílias pelo Estado, por vias jurídicas, assumiu uma dimensão monopolizadora de autoridade e controle (Rizzini, 1997). A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, o sistema justificava a colocação dos filhos em instituições, mantendo a cultura de internação de crianças como prática recorrente.

A partir dos anos 70, começam a surgir movimentos de redirecionamento da política de atenção à criança e ao adolescente. Embora forças conservadoras se esforçassem para manter as estruturas que sustentavam o modelo de instituição fechada do tipo assistencial/repressivo, movimentos de mudança (agentes e movimentos sociais) passaram a exigir modificações neste sistema de atendimento. Acompanhando o movimento de abertura política que ocorre nos anos 80 e culmina com a nova Constituição de 88, surgem movimentos sociais pelos direitos da criança, e entidades não governamentais prestadoras de atendimento se articulam e se somam ao movimento constituinte[16]. Uma manifestação importante foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, cujo surgimento está associado ao Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, que

[16] "Em 1987, a criança é tema da Campanha da Fraternidade promovida pela CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. No processo constituinte, os movimentos sociais se articularam na defesa dos direitos da criança e do adolescente priorizando duas bandeiras de luta: Criança-Constituinte (set/ 86) e Criança-Prioridade Absoluta (jun/ 87)". (CBIA/SP e IEE/PUC-SP, 1993).

incentivava a análise sobre o fenômeno e a busca de metodologias de ação (Rizzini & Rizzini, 2004).

O momento histórico de transição política rumo ao processo de redemocratização do país trouxe, em relação à institucionalização, contribuições para conscientização da necessidade de mudança, impulsionadas por fatores como: presença de movimentos sociais organizados, com manifestação e participação popular no período pós-ditadura; estudos e debates que ressaltavam as conseqüências da institucionalização sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes; elevados custos para manutenção dos internatos, dentre outros. Firma-se uma posição internacional claramente oposta à institucionalização de crianças, acompanhando a Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança e o movimento que eclodiu em diversos países pela desinstitucionalização de pacientes psiquiátricos (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, Rizzini, Naiff & Baptista, 2006).

Na nova constituição aprovada em 1988 no país, o artigo 227 estabelece prioritariamente os direitos da criança e do adolescente. Define como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é promulgado, trazendo a doutrina da “proteção integral”. Representa, assim, uma importante mudança de paradigma nas questões da criança e do adolescente, que passam a ser considerados como sujeitos de direitos e seres em condição peculiar de desenvolvimento. Porém, ainda existe uma distância profunda entre a lei, o discurso jurídico e a realidade brasileira e as práticas sociais vigentes. A situação de exclusão e de exploração de parte considerável da infância brasileira precisa ainda ser modificada. Este é um desafio a ser enfrentado pelo país. A aprovação de uma lei não é suficiente para mudar uma concepção tão arraigada na nossa sociedade, porém, espera-se que ela seja capaz de oferecer instrumentos para a mudança (Serrano, 2008).

O ECA institui modificações em relação à institucionalização, dependendo da natureza da medida aplicada: o abrigo como uma medida de proteção, de caráter provisório e excepcional, para crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade; e a internação de adolescentes em instituições, como uma medida sócio-educativa de privação de liberdade. Em ambos os casos, a lei buscará prever mecanismos de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Rizzini e Rizzini (2004) apontam que a nova denominação de abrigo prevista no ECA teve por objetivo rever e recriar diretrizes e posturas no atendimento à criança e ao adolescente, ou seja, provocar uma ruptura com práticas de internação anteriormente instauradas e profundamente enraizadas. Atualmente Rizzini et al. (2006) optam por utilizar o termo acolhimento institucional para se referirem às experiências de cuidados prestados a crianças e adolescentes fora de sua casa, em caráter temporário e excepcional, marcando a diferença entre as práticas e a cultura de institucionalização predominantes no passado. Este termo também é adotado nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) e na Lei 12.010 (2009).

Importante destacar que coexistiu na história do atendimento da criança dita “pobre” uma outra prática, a “circulação de crianças”, estudada e descrita por Fonseca (1995), que ilustra como a delegação de cuidados de crianças precisa ser entendida em suas várias dimensões e contextos. Em uma pesquisa antropológica em bairros populares de Porto Alegre, a autora investigou formas possíveis e alternativas de organização vinculadas a uma determinada cultura popular urbana, buscando entender como se dão estes processos sociais. Este estudo contextualizou-se a partir de relatos sobre crianças que haviam “circulado” entre inúmeras casas, sem nunca terem sido legalmente adotadas pelas famílias com quem viviam. E conforme a autora, esta circulação de crianças não estaria limitada somente às condições históricas do Sul do Brasil, mas podem ocorrer em inúmeras famílias urbanas de baixa renda de todo o país, que assumem ou entregam alguma criança para outra família criar, mantendo-se ainda o vínculo entre elas.

Assim, verifica-se que o Brasil é um país com tradição de atendimento institucional a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tradição

essa historicamente forjada pela desqualificação da parcela da população a que pertencem, em sua grande maioria pobre e procedente de etnias não-brancas. Instituições religiosas e filantrópicas e, mais tarde, a própria ação estatal esforçaram-se para promover a adaptação dessa população aos padrões considerados “aceitáveis”. Porém, essa estratégia não conferiu a essas pessoas condições de igualdade e inclusão; pelo contrário, reforçou a idéia de sua pré-concebida incapacidade para a plena inserção na sociedade, o que, de certa forma, tornava natural a sua condição de subalternidade.

Vários documentos legais e normativas, tanto no cenário nacional quanto internacional, vêm reconfigurando o campo do direito da infância e as práticas da assistência. Dentre eles, destacam-se:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069 (1990)
- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) - Lei Federal 8.742 (1993)
- Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (2004)
- Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006)
- Quality4Children - Normas para o Acolhimento de Crianças fora de sua Família Biológica na Europa (2006)
- Guidelines for the Alternative Care of Children, (Organização das Nações Unidas, 2009)
- Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA e CNAS, 2009)
- Lei Federal 12.010 (2009)
- Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009)

Analisando o contexto mais recente no cenário brasileiro, dos últimos vinte anos pós ECA, observamos muitas mudanças no campo das medidas de proteção à infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social.

Quais mudanças foram trazidas com estes documentos, especialmente com estes últimos? Como tem sido o caminho de um acolhimento institucional?

O que se recomenda em termos de parâmetros de atendimento nos serviços de acolhimento? Quais as atribuições dos atores que integram a rede?

Mudanças no cenário atual: entendendo o caminho de um processo de acolhimento institucional

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu artigo 101º determina a aplicação das medidas de proteção, quando alguma criança ou adolescente sofrer violação de seus direitos, tanto por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, como pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável. O ECA estabelece medidas protetivas que incluem não somente a criança, mas a sua família (orientação, apoio e acompanhamento temporários, inclusão em programas comunitários de auxílio à família, tratamentos, entre outros). E como medida excepcional e provisória, estabelece o abrigo.

O artigo 101º do ECA (1990) estabelece que diante das hipóteses previstas no artigo 98º, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

> I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
> II – orientação, apoio e acompanhamento temporários;
> III – matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
> IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
> V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
> VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
> VII – abrigo em entidade;
> VIII – colocação em família substituta.
> Parágrafo único: O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

De forma geral, o percurso de uma criança nesses casos é complexo. Diante de alguma ameaça ou violação de seus direitos, que pode ser uma violência grave (nas diversas modalidades - física, sexual, psicológica, negligência), o Conselho Tutelar, verificando prejuízos significativos para a criança e o adolescente, poderá aplicar medidas de proteção que possam favorecer mudanças na situação familiar. Entretanto, caso a violação de direitos persista, ou se avalie que a criança ou adolescente esteja numa situação que implique algum risco para sua vida e saúde, se for necessário, o

Conselho Tutelar deve encaminhar o caso para o Ministério Público e ao Poder Judiciário para que se efetue o abrigamento, ou nos novos termos, o acolhimento institucional ou familiar[17]. Para solicitar o acolhimento da criança ou do adolescente, que deve ser sempre uma medida excepcional, o Conselho Tutelar deve fazê-lo através de uma comunicação e solicitação ao Ministério Público, e demonstrar de forma fundamentada, que esgotou anteriormente todas as opções de alternativas protetivas.

A partir de 04/11/09 entrou em vigor a Lei nº 12.010 (2009) de 29/07/09 (também chamada de Nova Lei de Adoção) determinando no art. 101º, § 2º que, sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para proteção de vitimas de violência ou abuso sexual, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária. Esta questão tem despertado debates entre os profissionais da área, que ainda manifestam posições diversas a esse respeito e de como isso deve ocorrer na prática.

Por um lado, discute-se que essa mudança poderia indicar certo retrocesso histórico, uma tendência a "judicializar" a decisão do abrigamento e a manter este controle centralizado na figura do juiz, como nos tempos do Código de Menores, em que esta decisão era do Poder Judiciário. Com o advento do ECA, a competência de abrigar passou a ser centralizada pelos Conselhos Tutelares. Por outro lado, discute-se que em muitas circunstâncias, houve uma prática desenfreada de abrigamento por parte dos Conselhos Tutelares, inclusive pela falta de capacitação, dificuldades em suas condições de trabalho, falta de supervisão e assessoria técnica, além de desconhecimento de critérios mais claros sobre reconhecer a necessidade de se efetuar um abrigamento. Essas questões permeiam o campo na atualidade, considerando que são práticas que estão sendo construídas após a Lei 12.010 (2009), configurando diversidades de ações e entendimentos.

Continuando, após a solicitação de acolhimento feita pelo Conselho Tutelar ao Ministério Público, é feita uma apreciação e encaminhamento ao

[17] Conforme as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), o acolhimento familiar consiste na inclusão de criança/adolescentes, por meio de medida protetiva, em residências de famílias acolhedoras cadastradas, selecionadas, capacitadas e acompanhadas pela equipe profissional do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, de forma temporária até a reintegração da criança à família ou seu encaminhamento para família substituta.

Poder Judiciário, que pode decidir pelo acolhimento ou não. Quando é definido que o acolhimento deve ser realizado, a retirada da criança e do adolescente da sua casa é feita pelo conselheiro tutelar (sabe-se que em alguns municípios está sendo feita por oficial de justiça). Há situações de urgência e emergência em que excepcionalmente o Conselho Tutelar também pode efetuar a retirada da criança e seu acolhimento. Nesses casos, deverá comunicar ao Poder Judiciário em 24 horas e este, após ouvido o Ministério Público, decidirá sobre seu acolhimento ou não. Conforme o artigo 93 da Lei 12010 (2009) o serviço de acolhimento tem o prazo de 24 horas para comunicar ao Poder Judiciário sobre o acolhimento realizado em caráter de urgência.

Toda criança ou adolescente em acolhimento deve ter um auto processual no Poder Judiciário – Fórum, sendo que o Ministério Público deve entrar com uma ação de acolhimento institucional, ou de destituição de poder familiar posteriormente, quando for necessário.Há uma circulação destes autos, entre o cartório da infância e juventude, o Ministério Público, o gabinete do juiz, o setor de serviço social e psicologia da Vara da Infância e Juventude. A família pode constituir um advogado para se defender, pronunciar-se nos autos e manifestar seu posicionamento. Deverão ser cumpridos os despachos do juiz, e dentre eles, pode ser solicitada a realização de estudo social e psicológico do caso pela equipe interprofissional do serviço de acolhimento ou do Fórum. A Lei 12.010 (2009) prevê que toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento terá sua situação reavaliada no máximo a cada seis meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado pela equipe interprofissional decidir sobre a situação. Essa medida é extremamente importante, no sentido de garantir um acompanhamento dos casos e evitar o prolongamento da permanência da criança em acolhimento de forma desnecessária. Sabe-se que ao longo do tempo, muitas crianças foram praticamente “esquecidas” dentro das instituições, pois sequer tinham processo no fórum, o que por vezes, dificultava uma reavaliação de seu caso.

A situação da criança ou adolescente deverá ser avaliada e deve ser tentado o trabalho de reintegração familiar. Este deve ser um processo gradativo, planejado e acompanhado pela equipe interprofissional do serviço de acolhimento (institucional ou familiar) com o objetivo de fortalecer as relações familiares e as redes sociais de apoio da família. Métodos e técnicas como

visitas domiciliares e entrevistas, grupos de mães, pais e famílias, encontros entre a família e a criança ou o adolescente, estudos de caso, entre outros, podem ser utilizados. Além das intervenções realizadas pela equipe técnica do serviço de acolhimento institucional, deve ser realizado encaminhamento da família para a rede de serviços local, segundo as demandas identificadas.

No processo de reintegração familiar é necessário haver uma articulação do trabalho em rede entre os atores envolvidos – serviços de Saúde e Educação, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Justiça da Infância e da Juventude, dentre outros – no atendimento aos direitos e no acompanhamento da família, como também um envolvimento de pessoas da família ou da comunidade que possam ser referência e apoio para a família que está vulnerável. Esse trabalho articulado em rede é fundamental e um grande desafio a ser alcançado.

Guará e Gonçalves (2010) discutem que articular-se significa sobretudo fazer contato, cada um mantendo sua essência, mas abrindo-se a novos conhecimentos, à circulação das idéias e pospostas que podem forjar uma ação coletiva concreta na direção do bem comum.

O novo modelo de rede supõe relações mais horizontalizadas, exige disposição para uma articulação socioeducativa que: 1) abre-se para acolher a participação de várias políticas públicas setoriais; 2) derruba limites de serviços que agem isoladamente; 3) inclui a participação da sociedade, comunidade, famílias; 4) acolhe o território onde se localizam as crianças e os adolescentes (Guará & Gonçalves, 2010).

Assim, a idéia é que se tente fazer o trabalho de reintegração familiar, esgotando todas as possibilidades junto à família de origem. Caso seja possível, deve ser feito o retorno da criança ou adolescente para sua família que pode ser tanto para o grupo onde ela vivia anteriormente, como para a família extensa. Outros familiares poderão assumir a guarda ou tutela da criança, desde que tenham motivação e reúnam condições para isso. Caso não seja possível o retorno para a família de origem, e em último caso, a criança ou adolescente poderá ser encaminhado para colocação em família substituta através de adoção, após determinação do Poder Judiciário. O Ministério Público ou quem tenha legítimo interesse, deverá ingressar com ação de

Destituição do Poder Familiar, o prazo máximo para conclusão do procedimento será de 120 (cento e vinte) dias.

Novos parâmetros, olhares e fazeres: o acolhimento institucional em transformação.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), aprovado em dezembro de 2006 foi elaborado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Tem estratégias, objetivos e diretrizes fundamentadas primordialmente na prevenção ao rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento (reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional e na implementação dos Programas de Famílias Acolhedoras), com ênfase na excepcionalidade e provisoriedade destas medidas, no investimento para o retorno ao convívio com a família de origem, no papel das políticas públicas de apoio sócio-familiar, e no encaminhamento para família substituta, depois de esgotadas todas as possibilidades de permanência na família biológica. Nesse sentido, este documento tem uma importância significativa, na medida em que a fundamentação para sua elaboração se justificou pela necessidade de uma política de Estado. O conjunto de ações propostas no Plano propõe sua implantação no horizonte de nove anos, entre 2007 e 2015, com ações de curto, médio e longo prazo, além das ações permanentes, envolvendo os governos municipais, estaduais e federal.

Uma idéia central no Plano é a de mudança do olhar e do fazer, não apenas das políticas públicas focalizadas na infância, na adolescência e na juventude, mas extensivos aos demais atores sociais do Sistema de Garantia de Direitos, implicando a capacidade de ver essas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e inseridos em seu contexto sóciofamiliar e comunitário. Resgata a noção de que crianças e adolescentes têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo

Estado. Nas situações de risco e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio sócio-econômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar.

Já em 2009, destacamos as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA e CNAS, 2009). Como dito anteriormente, este documento contém os princípios, as orientações metodológicas e os parâmetros de funcionamento para as diversas modalidades de serviço de acolhimento que deverão nortear o funcionamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes. Para garantir a oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes acolhidos, os serviços de acolhimento institucional deverão elaborar um projeto político-pedagógico que contemple os seguintes aspectos: infra-estrutura física que garanta espaços privados e adequados ao desenvolvimento da criança e do adolescente; ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento; atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada da criança/adolescente, durante o processo de adaptação e durante sua permanência; não-desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco; relação afetiva e individualizada com cuidadores; condições de trabalho e capacitação dos educadores; organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança/adolescente; preservação e fortalecimento da convivência comunitária; desligamento gradativo; atividades lúdicas; recursos humanos adequados e capacitados; trabalho com a família de origem visando a reintegração familiar; e a integração e a articulação da rede de atendimento

Também em 2009, a Lei 12.010 (2009) trouxe modificações nas práticas do abrigar e dos serviços de acolhimento institucional. Dentre as alterações que já citamos no inicio deste texto, queremos enfatizar a exigência da elaboração do PIA (plano individual de atendimento) para toda criança e adolescente em acolhimento institucional.

Qual o impacto do PIA? Quais as ações dos profissionais são necessárias? O que isso traz de importante?

A elaboração do PIA deverá partir das situações identificadas no estudo prévio que embasou o afastamento do convívio familiar da criança ou do

adolescente. O PIA pode ser pensado como o plano das estratégias e ações a serem desenvolvidas no caso, fazendo-se necessária a realização de um Estudo de caso. Este estudo deve levantar as particularidades, potencialidades e necessidades singulares da criança e do adolescente, incluindo a avaliação das condições da família, seus recursos e suas dificuldades. Segundo a Lei 12010 (2009) deve ser elaborado imediatamente após o acolhimento, isto é, no momento em que a criança chega ao acolhimento institucional, sendo que o objetivo a ser alcançado é a sua saída. Isso não significa, entretanto, um apressamento da situação ou um atendimento desqualificado por intencionar ser breve.

É importante também garantir a participação da criança e do adolescente, respeitando seu estágio de desenvolvimento e sua capacidade de compreensão da situação na elaboração de seu PIA. E também a participação da família, com o esclarecimento dos objetivos do trabalho a ser realizado visando a reintegração familiar.

Para conseguir contemplar todos esses aspectos, necessariamente se demanda um tempo, inclusive para a construção de um vínculo de confiança entre a criança e o adolescente acolhido com a equipe interprofissional e os educadores que farão a sua abordagem. Entretanto, a idéia é que a elaboração do PIA se inicie imediatamente após o acolhimento, sendo construído processualmente e possa ser reformulado, se necessário.

O PIA deve ser elaborado em parceria pela equipe interprofissional do serviço de acolhimento, da equipe interprofissional da Vara da Infância e Juventude, com o CREAS, CRAS e Conselho Tutelar. É importante que para sua elaboração se realize a observação da criança e do adolescente; visitas domiciliares; entrevistas com a criança, adolescente e com a família; avaliação da situação da criança e do adolescente quanto a sua saúde, escolarização e outros aspectos desenvolvimentais; visitas institucionais; levantamento dos serviços da rede; discussão do caso, dentre outros. O PIA deve ser reavaliado a cada seis meses, procurando verificar o andamento do trabalho e efetuar readequações que forem necessárias.

Uma nova situação que também podemos destacar que se iniciou em 2010 é a realização das audiências concentradas. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabeleceu como meta a realização de audiências para revisão

da situação de crianças e adolescentes em programas de acolhimento em todo o país, semestralmente, a exemplo do que já ocorria no estado do Rio de Janeiro e em algumas localidades do país.

No estado de São Paulo, as audiências concentradas iniciaram-se em 2010, nas várias cidades do estado. Foram designadas audiências concentradas para análise e aprovação do plano individual de atendimento, intimando-se o programa de acolhimento a apresentar o plano com antecedência acordada previamente com o juízo. Também foram intimados para a audiência a criança ou adolescente, familiares, o programa de acolhimento, a equipe interprofissional do fórum, CREAS, Conselho Tutelar, representante do Ministério Público, Defensor da criança ou do adolescente, Defensor da família e outros programas interessados (habitação, saúde, educação, conforme o caso)

A idéia da situação de audiência é verificar o respeito ao direito à informação e participação da criança, adolescente e família, corrigir eventuais falhas de atendimento, conferir ações, prazos, resultados esperados e formalizar os compromissos. Ainda não se tem a divulgação exata dos dados, mas muitas crianças e adolescentes foram reintegrados as suas famílias de origem e outros encaminhados para família substituta nesses contextos das audiências.

Obviamente, cabe novamente uma reflexão para que essa situação não caracterize um apressamento no andamento do caso, no sentido de “se querer esvaziar os serviços de acolhimento institucional”, forjando situações em que ainda não se tem condições que garantam uma reintegração de qualidade. Tais práticas podem acabar colocando a criança e o adolescente novamente em situação de vulnerabilidade e por vezes, ocorrer necessidade de novos acolhimentos futuramente.

Considerando todas essas questões apresentadas, podemos novamente afirmar que este campo está um em movimento de transformação intensa, o que exige novos olhares e novos fazeres dos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, a concepção de criança e a forma de realizar seu atendimento, sua abordagem, sua escuta são pontos fundamentais, a exigirem reflexões sobre as práticas profissionais, o que iremos discutir na sequência.

A criança reconhecida como sujeito de direitos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente

A partir do artigo 15 do ECA, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, o que significa, como afirma Sêda (1998), que ela não é mais vista como “menor” ou em “situação irregular”, mas sim como sujeito de direitos, independentemente da relação com os pais e com o Estado. Nesta visão, portanto, meninos e meninas devem ter assegurados os direitos à saúde, esporte, cultura, lazer, segurança pública, justiça, não por vontade dos pais, responsáveis ou do Estado, mas porque “têm uma vontade própria que podem manifestar, e têm um sentimento pessoal do mundo” (Sêda, 1998, p.12).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) completou 21 anos em 2010. Tido como uma das leis mais avançadas do Brasil, o ECA atinge sua “maioridade” tendo à frente grandes desafios, mas já registrando importantes avanços na garantia dos direitos desta parcela da população.

A lei tem como base o princípio da criança e do adolescente como “prioridade absoluta” e representa uma mudança de paradigma em relação ao Código de Menores, pois estabelece a doutrina da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento. O ECA (1990) institui ainda a corresponsabilidade de toda a sociedade civil e do poder público em garantir o direito a uma vida saudável às crianças e adolescentes de todo o País.

Por isso, deve haver espaços de convivência que possibilitem que as crianças vivam suas infâncias de maneira plena. Há uma série de princípios apontados no Artigo 92 do ECA (1990), que o serviço de acolhimento institucional deve seguir a fim de garantir um ambiente adequado para as crianças e adolescentes, dentre os quais destacam-se a preservação dos vínculos familiares, o atendimento personalizado e em pequenos grupos, a não separação de grupos de irmãos e a participação na comunidade local.

Cabe destacar que muitas vezes a aplicação das medidas de proteção, em especial, a retirada da criança de seu núcleo familiar e encaminhamento para um acolhimento institucional constituem uma situação difícil para a criança, que pode ser percebida por ela como uma significativa ruptura e violação de seus direitos. Ficar separada de sua família, estar numa instituição

que não consiga efetivamente acolher, ser separada de seus irmãos por estarem em abrigos diferentes são vivências que podem se tornar angustiantes para as crianças e adolescentes que ingressam no chamado “sistema de garantia de direitos”. Assim, é que às vezes, sob o pretexto de proteger, se desprotege.

Oferecer possibilidades de expressão de seus sentimentos, desejos e angústias, respeitando seu nível de desenvolvimento e singularidade, através de diferentes formas e procedimentos, é de fato, colocar a criança numa posição de sujeito de direitos. É nesse sentido que os trabalhos apresentados neste livro desenvolvem sua abordagem.

Sujeito de direitos e de sua própria história: a voz e a vez da criança

Crianças, até bem pouco tempo, eram silenciadas, suas vozes não eram ouvidas e suas experiências desconsideradas (Thorne, 2002). No campo da pesquisa, as crianças sempre estiveram presentes, porém eram consideradas como objeto de estudo. Hoje, porém, se considera a criança como colaboradora de pesquisa, enquanto uma pessoa ou sujeito com direito à voz (Christensen & Prout, 2002; Elbers, 2004; Rossetti-Ferreira, Sólon & Almeida, 2010). Se antes, para se coletar informações sobre elas, os adultos eram ouvidos, agora se acredita que uma das melhores formas de conhecer mais sobre a criança é falar diretamente com ela (Docherty & Sandelowski, 1999; Mayall, 2000).

Pode-se dizer que esta mudança no posicionamento da criança em pesquisas e estudos, é reflexo das transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade como um todo. Na medida em que a criança passa a ser vista como um sujeito de diretos, a voz dela passa a ter um “peso”, uma importância até então inexistente.

Em conformidade com o parágrafo 1º do Art. 12º da Convenção dos Direitos da Criança (1990), todos os assuntos que afetam a vida da criança devem levar em conta sua opinião, “levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”. Esta proposição promove a idéia de que as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas e ouvidas. Com esta nova diretriz, elas deixaram de ser vistas como objetos assujeitados à ação/decisão de terceiros (adultos) e começam a

ser reconhecidas não só como sujeitos de direitos, mas também como sujeitos de suas próprias histórias.

Todavia, para que as crianças ocupem verdadeiramente esse lugar – de sujeitos de suas próprias histórias – é preciso que adultos o legitimem, ou seja, reconheçam e possibilitem a ocupação desse lugar por crianças, inclusive, as muito pequenas. Por isso, é importante que profissionais das diferentes áreas, que lidam diretamente com crianças, questionem-se continuamente: como fazer isso? Como promover a participação ativa de crianças? Como torná-las sujeitos de suas próprias histórias?

Estes questionamentos são relevantes por, pelo menos, três razões (Punch, 2002). Em primeiro lugar, vivemos numa sociedade que, embora em transformação, é centrada no adulto, estando a criança ainda marginalizada. Como tal, ela vivencia relações desiguais de poder com o adulto, tendo grande parte de sua vida limitada e controlada por ele. Assim, a criança não costuma expressar seus pontos de vista livremente ou ser levada a sério por eles. Cabe, então, ao adulto na relação com a criança conseguir quebrar esses paradigmas. Em segundo lugar, o fato do adulto perceber a criança como diferente, ou seja, suas próprias suposições a respeito do posicionamento da criança na sociedade, afetará a escolha de como se relacionará com ela. E, em terceiro lugar, existem diferenças inerentes entre adultos e crianças, principalmente no que se refere à apropriação e uso da linguagem, o que requer certa flexibilidade por parte dos primeiros.

Em outras palavras, a voz da criança não é “naturalmente” ouvida e considerada em nossa sociedade e cultura. É preciso estar atento, disposto e disponível para ouví-la.

Em nosso grupo de pesquisa e, consequentemente, nas pesquisas que deram origem a este livro, partimos do pressuposto de que a melhor forma de ouvir as crianças é através de “conversas”, independente do contexto em que elas aconteçam: na escola, no abrigo institucional, no posto de saúde, em casa, no Fórum ou em qualquer outro espaço de interação e relação com crianças.

Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2010), ao conversar embarca-se numa relação dialógica com a criança, em que ela também é um interlocutor. Nesta relação, há espaço para perguntar, colocar-se e, assim, adulto e criança

constroem juntos o percurso da conversa. Esta conversa envolve também uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades variadas, muitas vezes, propostas pela própria criança (Delfos, 2001; Mayall, 2000).

Sob esta perspectiva, a intenção de “ouvir” deve ser acompanhada de um engajamento em uma conversação com cada criança, de maneira a estimular narrativas diversas e, a partir disso, conhecer alguns significados que estariam sendo construídos naquele momento. A criança (ou qualquer pessoa) é, então, colocada numa posição de reflexão sobre a sua vida, num desdobrar-se sobre si. Esta situação expressa um duplo processo: ser sujeito de si e ser seu próprio objeto de investigação (Rossetti-Ferreira et al., 2010).

As autoras argumentam que aqueles que se propõem a conversar com crianças não podem limitar-se a apenas um tipo de narrativa. É preciso saber que a criança expressa seu modo particular de pensamento através de diversas modalidades de comunicação: ela pode contar, cantar, imaginar, brincar, imitar, repetir, dançar, entre outras possibilidades. Assim, destacam que para acessar as diferentes formas de linguagens e narrativas das crianças é preciso ter abertura e flexibilidade nos processos conversacionais.

No processo de conversa com crianças é preciso, então, oferecer diferentes possibilidades de expressão. A conversa pode, desta maneira, ser mediada pelo: uso e construção de histórias (Buffa & de Pauli, capítulo 6 deste livro; Francischini & Campos, 2008); realização de pinturas e bricolage (Francischini & Campos, 2008); uso de material de apoio como, por exemplo, famílias de bonecos, casinha de boneca, material para desenho, entre outros (Sólon, Costa & Rossetti-Ferreira, 2008; Almeida, Maehara & Rossetti-Ferreira, capítulo 4 deste livro); criação de textos livres e diários (Delgado & Müller, 2005; Punch, 2002); uso de jogos e brinquedos (Arfouilloux, 1976; Campos, 2005); tirar fotografia (Punch, 2002; Garzella & Serrano, capítulo 6 deste livro); realizar vídeo-gravações (Sommerhalder-Miike & Caldana, capítulo 8 deste livro) e desenhos (Arfouilloux, 1976; Campos, 2005; Delgado & Müller, 2005; Francischini & Campos, 2008; Almeida, Maehara & Rossetti-Ferreira, capítulo 4 deste livro).

Para se estabelecer uma boa comunicação entre adultos e crianças, Delfos (2001) propõe também que se tenham alguns cuidados, dentre eles:

colocar-se na altura (visual) da criança; olhar para a criança enquanto se fala; fazer com que a criança se sinta confortável; escutar o que a criança diz; intercalar a conversa com jogos; entre outros. Além disso, é de fundamental importância que o entrevistador evidencie o objetivo da conversa para a criança, deixando claro o que se espera dela (Delfos, 2001; Elbers, 2004). É importante esclarecer que o adulto deseja conhecer a opinião sincera da criança e que pode, caso prefira, não falar sobre algo que não queira (Delfos, 2001). Acolher e ouvir o silêncio é tão importante quanto acolher e ouvir a palavra. Enfatizamos, inclusive, que toda criança tem o direito de ser ouvida, mas falar sobre si e/ou sobre qualquer outra coisa não pode ser considerado um dever dela. A criança fala e se comunica quando, se, como e com quem quiser.

Destaca-se, ainda, que no processo conversacional, seja com uma criança ou um adulto, a construção de algum vínculo se faz necessária. Dificilmente fala-se sobre algo significativo, aleatoriamente, para qualquer um. As pessoas, inclusive as crianças, usualmente dizem algo para alguém. Portanto, se o objetivo é conversar com uma criança é fundamental que haja algum investimento na relação com ela. O que e de quanto será este investimento variará conforme cada encontro específico, entre adulto e criança. Em um determinado encontro bastará que o adulto se mostre disponível para conversar e passar algum tempo com a criança. Em outro, será preciso percorrer um longo caminho até a criança sentir que é possível conversar com aquele adulto, sem que isso se volte contra ela.

Por isso, Rossetti-Ferreira et al. (2010, p. 4) ressaltam a necessidade de refletir sobre o motivo de se buscar a voz da criança e sobre o que será feito com o que ela diz. Para as autoras, o objetivo das conversas não deve ser somente o de avaliar, nem comparar e muito menos enquadrá-las em padrões pré-estabelecidos. Isso porque as autoras acreditam que, no momento em que conversamos com crianças e adolescentes, eles podem estar aprendendo sobre si e construindo suas histórias:

> [...] as crianças constroem, através de experiências narrativas com o outro, no dia a dia, seus próprios significados sobre o mundo e sobre si e se relacionam com o mundo a partir desses significados. E essas narrativas não

são homogêneas, pois a criança as cria na interação com diferentes parceiros em diferentes contextos. E, portanto, não podem ser consideradas como revelando uma “verdade”. Por isso, é importante ressaltar que as conversas com as crianças não devem servir para estabelecer sentidos de verdade, nem tão pouco, sentidos passíveis de generalização. [...] A ilusão de uma única verdade sobre a história da criança desconhece a multiplicidade de sentidos que se constrói com relação ao passado e a identidade, a cada momento da vida, com diferentes interlocutores e em cada contexto [...].

Embora o foco deste livro seja a criança acolhida institucionalmente, espera-se que a forma, aqui abordada, de conceber a arte da conversa e da escuta de crianças extrapolem e se ampliem para outros contextos. Todavia, para que isso seja possível é fundamental que os adultos estejam e/ou se preparem para esta tarefa. Ouvir e conversar com a intencionalidade proposta, ou seja, com a intenção de legitimar o posicionamento da criança como sujeito de sua própria história, pode não ser tão simples assim. É preciso haver investimento significativo na formação e qualificação dos profissionais.

Chamamos atenção para isso, pois partimos do pressuposto de que se deve assegurar que toda criança e adolescente tenha acesso a contextos de desenvolvimento – instituições de acolhimento, creches, escolas ou quaisquer outros contextos - que se caracterizem por ser um lugar de acolhimento, conversas e afetividade, independente do tempo que ali permaneçam. No entanto, isso só é possível quando tais características estão previstas no Projeto Político-Pedagógico das instituições e, principalmente, quando estas instituições dispõem de adultos/profissionais preparados para materializar esses aspectos na relação com cada criança.

Portanto, como já dissemos anteriormente, é preciso estar atento, disposto e disponível para conversar e ouvir, palavras e silêncios. Entretanto, mais do que isso, é preciso também estar preparado e qualificado. Não podemos esquecer que é na interação com os outros, não só, mas inclusive através de conversas, que construímos relacionamentos, afetos e a nós mesmos enquanto sujeitos.

Capítulo 2

REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E O CONTEXTO INSTITUCIONAL

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Nina Rosa do Amaral Costa

Um capítulo sobre desenvolvimento humano num livro sobre acolhimento institucional? Talvez o leitor pergunte qual seria a importância disso.

Quando pesquisas revelam que em torno de oitenta mil crianças e adolescentes brasileiros estão vivendo em abrigos e, possivelmente, já passaram e/ou passarão vários anos de sua infância nessas instituições (Silva, 2004), torna-se evidente a necessidade de um diálogo entre teoria, pesquisa e prática sobre as condições de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

Dessa forma, este capítulo foi elaborado considerando um pressuposto que entendemos ser fundamental: os serviços de acolhimento institucional são espaços de desenvolvimento de crianças e adolescentes, independente do tempo que ai permanecem, seja um dia, um mês ou um ano. Essas pessoas estão em pleno processo de desenvolvimento, conseqüentemente, a instituição de acolhida faz parte do contexto em que se desenvolverão.

Reside ai nossa justificativa para compor um capítulo com reflexões sobre este processo complexo, de forma a auxiliar os profissionais que atuam na área de acolhimento a compreenderem a criança e o adolescente em processo de desenvolvimento, e a repensarem seu papel de educadores/cuidadores em relação a eles. Com isto pretende-se, também, oferecer subsídios teóricos para a elaboração e cumprimento de um projeto político-pedagógico, o qual crie condições propicias para um desenvolvimento de qualidade.

De que lugar falamos? Com qual visão de criança e de desenvolvimento?

Com a imersão no campo da proteção integral à criança e ao adolescente, pensamos que o saber construído no CINDEDI sobre Educação Infantil poderia auxiliar na reflexão sobre a instituição de acolhimento como um espaço de desenvolvimento, como também na construção de projetos políticos e psico-pedagógicos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento dos serviços de acolhimento institucional.

Nosso grupo acumulou, ao longo dos seus 30 anos de atuação em pesquisa e intervenção junto à Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, um importante conhecimento acerca do processo de integração de bebês, crianças e suas famílias ao novo contexto da creche. Concebeu esse espaço de educação coletiva como um contexto de desenvolvimento de crianças pequenas e de formação de educadores. Agregaram-se a esse conhecimento, dez anos de pesquisa sobre adoção, acolhimento institucional e familiar, que nos possibilitaram compreender esse processo de integração em outros contextos, como os abrigos e as famílias.

Entendemos que a criança inserida nos mais diferentes ambientes, através da interação com parceiros diversos, vai ter o mundo a sua volta organizado por regras e códigos simbólicos, diretamente ligados a um determinado momento e contexto sócio-histórico e aos recursos de que dispõe.

Em nossa concepção, o desenvolvimento não resulta apenas de características individuais, maturacionalmente emergentes e passíveis de serem detectadas em avaliações. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esse indivíduo com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados (ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Essas interações ocorrem em ambientes organizados e modificados pelo grupo social imediato, conforme as concepções sobre desenvolvimento próprias da cultura desse grupo. Cada pessoa interage com a criança e organiza seus ambientes conforme as representações e expectativas que tem sobre aquela criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu próprio papel com relação a ela. Essas representações e expectativas são construídas pelas experiências de vida em um meio cultural particular, pelo processo de socialização; portanto, o processo de construção da identidade, da subjetividade, do conhecimento, da linguagem, tem as marcas do contexto sócio-histórico em que ocorre.

Nesse sentido, o acolhimento institucional é constituído como um contexto de desenvolvimento organizado pelos adultos com regras, práticas e rotinas, por vezes, mais ou menos estruturadas, com seus profissionais, mais ou menos preparados para este papel de educador/cuidador. Na nossa visão, o serviço de acolhimento institucional é uma comunidade socioeducativa, conforme proposto por Guará (2006), um contexto de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e social, que deve ter uma proposta pedagógica especifica, contribuindo, assim, para a formação de novas relações e aprendizagens. Por essa razão, entendemos ser importante pensarmos sobre alguns aspectos do desenvolvimento, a partir de uma perspectiva ou abordagem sobre o desenvolvimento humano que considere a sua complexidade.

Para tanto, apresentaremos a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, que vem sendo elaborada como ferramenta para compreender e investigar os processos de desenvolvimento humano, articulando a complexidade de níveis de contextos e pessoas em relações recíprocas.

Rede de Significações: uma perspectiva teórico-metodológica para enfrentar o desafio da complexidade em estudos sobre o desenvolvimento humano.

A Rede de Significações (*RedSig*) vem sendo elaborada por pesquisadores do CINDEDI, de forma a constituir-se em uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação, como na compreensão do processo de desenvolvimento humano. Trata-se de uma perspectiva que se propõe a investigar fenômenos complexos, levando em conta os vários aspectos dessa complexidade em suas dinâmicas interações. Seus principais pilares teóricos encontram-se em autores sócio-históricos como Vygotsky, Wallon, Valsiner, Bakhtin e também em autores da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social, como Bronfenbrenner, Bruner e Spink (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004).

No referencial da *RedSig* entende-se que o tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os

outros e com o mundo, em certo momento e contexto sócio-histórico, a pessoa constrói seus significados, suas relações e a si própria enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptados pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os captura, que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, lhe atribuem determinados papéis e posicionamentos, tem para com ela determinadas expectativas, constroem para ela determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo, assim como constituem o mundo para ela. E, nesse processo também se ressignificam e se desenvolvem, reciprocamente.

Ademais, concebemos o confronto e o conflito como centrais e constitutivos da pessoa humana, criticando e opondo-nos à idéia funcionalista/sistêmica de que a pessoa seria um todo harmoniosamente integrado, que se desequilibra por uma disfunção, compensada de forma que uma nova harmonia seja atingida.

Dois pressupostos básicos fundamentam as formulações da *RedSig* sobre desenvolvimento humano: a complexidade desse processo e a constituição semiótica de sujeito.

A metáfora de rede permite considerar diversas ordens macro e micro-contextuais, pessoais, relacionais, materiais e simbólicas, na análise dos processos complexos de desenvolvimento humano. Nas interações sociais, pela dinâmica segmentação e integração de fragmentos de experiências passadas em situações presentes, através dos processos de imitação de modelos (fusão) e do confronto (diferenciação) das necessidades, sentidos e representações, cada pessoa negocia os significados que atribuem a si mesmos, ao outro e à situação como um todo. Nos vários estudos realizados pelo CINDEDI, os desafios e a busca de unidades de análise capazes de abarcar tal complexidade foram nos apontando o caráter central das relações e interações, principalmente em sua qualidade processual (Rossetti-Ferreira, 2004).

Na perspectiva da *RedSig* faz-se necessário ir além do levantamento e identificação dos diferentes elementos presentes no desenvolvimento, buscando-se apreender as diferentes interconexões e associações entre eles, suas relações de proximidade e subordinações, seus entrelaçamentos.

Dessa forma, podemos pensar na complexidade da situação do acolhimento institucional, que envolve a passagem e interação de vários cenários e atores envolvidos – criança, família, profissionais dos abrigos, fórum, Conselho Tutelar, dos serviços públicos de atendimento -, imersos numa matriz sócio-histórica que permeia todo o processo, circunscrevendo os limites e possibilidades de percursos que as interações e as pessoas poderão tomar[18].

Um conceito importante que nos ajuda a pensar alguns aspectos do contexto do acolhimento institucional é o da matriz sócio-histórica[19], entendida como possuindo concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, contextuais e interativos, sendo que a sua materialidade se revela na organização dos espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto. Nesse sentido, pode-se pensar nos elementos do abrigamento, em suas dimensões sociais, históricas e culturais. (Serrano, 2008) Quais são os significados culturalmente atribuídos aos acolhidos, a suas famílias, ao abrigo, aos educadores/cuidadores? Que sentidos tornam-se presentes na relação com as famílias dos acolhidos? Quais são as dificuldades vividas por essas famílias? Quais as práticas e rotinas dos serviços de acolhimento institucional? Que visões de criança e de desenvolvimento prevalecem e como isso influencia a elaboração de projetos político-pedagógicos?

Entendemos que a perspectiva da RedSig pode nos ajudar a mapear elementos envolvidos no processo de acolhimento, como as configurações das redes de significações e de posições dos atores sociais presentes que permeiam as práticas do abrigar, aspectos da matriz sócio-histórica, os quais se encontram dialeticamente inter-relacionados.

---

[18] É importante compreender que no processo de co-construção da pessoa, ocorre um constante estabelecimento/rompimento de limites/possibilidades, constituindo um sistema de *circunscritores* que atua como organizador da trajetória desenvolvimental. Este impulsiona a pessoa em determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que a distancia de outras, delimitando-se, dessa forma, zonas de possibilidades de desenvolvimento. Assim, o sistema de *circunscritores* permite pensar as ações no tempo presente e suas implicações futuras, de modo a manter a imprevisibilidade no curso do desenvolvimento, uma vez que é somente a direção em orientação a um futuro e não a própria trajetória que é previsível. Esse conceito é apresentado por Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004) e explorado por Rossetti-Ferreira e Costa (no prelo) ao abordar a construção de vínculos em contextos adversos.

[19] Para um aprofundamento no conceito de matriz sócio-histórica consultar o capítulo “A matriz sócio-histórica” de Amorim e Rossetti-Ferreira (2004).

Sobre o desenvolvimento infantil: o olhar da complexidade

Considerando a idéia predominante de que uma vivência institucional pode ser prejudicial à criança, propomo-nos a discutir algumas questões centrais. Embora tal idéia decorra de algumas perspectivas teóricas, ela contribui para construir realidades sociais, que podem influir, modificar e até restringir o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas institucionalizadas, muitas vezes inserindo-as em um movimento de exclusão. As teorias consolidam formas não só de compreender e estudar os processos desenvolvimentais, como também de constituir as relações que lhes darão suporte e as práticas profissionais que sobre elas incidirão. Nesse contexto, retomamos alguns aspectos da Rede de Significações.

Nos estudos sobre acolhimento familiar, abrigamento e adoção, o foco se amplia para além da pessoa e das díades, as quais se encontram em interações sempre situadas em determinados contextos, permeadas por uma matriz sócio-histórica, que se concretiza e se transforma a cada momento, no aqui e agora das situações.

Ao propor sua teoria ecológica de desenvolvimento humano, Uri Bronfenbrenner (1979, 1986) apontou, a partir de extensa revisão bibliográfica, que tem havido na Psicologia do Desenvolvimento uma predominância histórica do estudo dos processos desenvolvimentais com **foco no indivíduo** (geralmente na criança). O **foco na díade adulto-criança** surge posteriormente e prioriza a díade mãe-criança. Apesar das intensas mudanças desde o levantamento de Bronfenbrenner, outras análises revelam que esses focos ainda prevalecem nas investigações e intervenções dos psicólogos (Cairns, 1983; Horowitz, 1987).

A maioria dos Manuais de Psicologia do Desenvolvimento reflete bem essa dominância de uma visão linear, fragmentada e descontextualizada prevalente na área. Fala-se no **desenvolvimento linear do indivíduo**, agrupando os fatos do desenvolvimento em estágios, etapas ou fases. Associado a isto, muitas destas pesquisas fundamentam-se em um conceito de desenvolvimento que define, a priori, quais *fatores protegem* indivíduos do sofrimento e quais *fatores induzem sofrimento* e descompensações de toda ordem. Para o caso de proteção, abordam a noção de resiliência como habilidade de resistir ao stress, a qual se desenvolve em crianças que crescem

em condições desfavoráveis, e que as induz a se desenvolver como adultos com alto grau de bem-estar (Rutter, 1987).

Luthar e Zigler (1991) argumentam que três pontos atuam como *fatores protetivos*, aumentando a resiliência frente à adversidade: a) características de personalidade como autonomia, auto-estima e orientação social positiva; b) harmonia e afeto familiar, com ausência de desavenças; c) disponibilidade de um sistema de suporte externo que encoraja e reforça os esforços de enfrentamento. Um outro alicerce teórico deste tipo de pesquisa é o conceito de *período sensível*, segundo o qual, o desenvolvimento da pessoa não está determinado por um encadeamento de fases rígidas, mas em seu caminho há momentos em que determinadas influências têm maior peso.

Cabe apontar que, entre os diferentes autores que têm trabalhado com a concepção de estágios e fases, há diferenças importantes, traduzindo concepções de estágios muito diversas e até mesmo opostas. Apesar disso, os autores esforçam-se por definir os estágios e sua sucessão, por discutir o problema da passagem de um estágio a outro e ainda por colocar a questão sobre a continuidade / descontinuidade do desenvolvimento. Como Horowitz (1987) frisa, três têm sido as características centrais da busca nessa linha: 1) apesar das aparentes amplas variações nos ambientes nos quais as crianças crescem e se desenvolvem, entende-se que há uma grande correspondência entre crianças normais com respeito a comportamentos e capacidades gerais; 2) o surgimento e transformação daquelas habilidades são vistas como tendendo a ocorrer ao longo de um plano e seqüência muito semelhante na maioria das crianças; 3) há uma tendência a que os desvios e deflexões do curso normal de desenvolvimento sejam curtos e de influência temporária com respeito à trajetória desenvolvimental.

Um outro aspecto marcante nessa linha é de que, até cerca de duas décadas atrás, esse desenvolvimento (e suas fases) incluía apenas a primeira infância, a idade escolar e a adolescência. Após essas fases, compreendia-se que era atingida a maturidade, à qual se seguia o declínio, a decadência. Tanto que a área por muito tempo foi denominada de Psicologia da Criança. Entretanto, a pressão do crescimento demográfico da população idosa nos países de primeiro mundo impôs uma revisão desses conceitos (como em

Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999), já prenunciada por autores como Jung e Erikson, passando-se a incluir os indivíduos na idade adulta e velhice como em desenvolvimento.

Em anos recentes, no entanto, a perspectiva de estágios tem sofrido uma série de questionamentos. Uma das críticas refere-se ao fato de que as seqüências relativamente estáveis relacionadas à inteligência e ao desenvolvimento da linguagem têm sido identificadas apenas em um número limitado de crianças. A maior evidência de seqüência tem sido mais claramente observada no desenvolvimento motor. No entanto, apesar da seqüência ser um critério necessário para o estabelecimento de estágios, em si ela não seria um critério suficiente.

Não há dúvidas de que uma ordem de natureza seqüencial exista. Permanecem, todavia, vários questionamentos: o estágio realmente existe ou representa apenas um suporte organizador que contribui para pesquisadores e profissionais pensarem sobre o desenvolvimento? Os estágios, apesar de darem a aparência de um progresso na organização comportamental, não representam um recurso teoricamente simplificador, já que, como conceitos organizacionais, eles não permitem que se diga qualquer coisa sobre a natureza dos fatores que delimitam e/ou impulsionam o desenvolvimento comportamental humano? Será que o estágio não é útil apenas como princípio descritivo, porém não enquanto um conceito teórico?

Esse posicionamento, no entanto, não implica que não se considere os aspectos evolutivos e filogenéticos, mas que se deva olhar para eles, considerando-se as especificidades que têm no ser humano. Nesse sentido, Horowitz (1987) refere que o desenvolvimento comportamental humano através de elementos de organização de estágios dentro da história evolucionária teria se rompido e se dispersado no repertório comportamental no curso da evolução, deixando como dominante uma maior plasticidade comportamental que é vantajosa para a sobrevivência humana. Assim, evolucionariamente, a maior flexibilidade que caracteriza o funcionamento do organismo humano poderia se contrapor à noção da organização de estágios mais rígida, particularmente no campo do comportamento.

De acordo com Maturana (1994) e Maturana e Varela (1984), embora a constituição genética, a anatomia e a fisiologia sejam humanas, o aspecto

orgânico por si não é capaz de estabelecer as seqüências e os percursos de desenvolvimento e, muito menos, de humanizar o bebê, a partir do nascimento. O que se coloca é a necessidade de estar atento ao lugar do “outro social”, não como podendo modificar o curso e percurso do desenvolvimento geneticamente programado, mas como inerentemente constituindo aquele desenvolvimento, a partir de uma interação intrínseca pessoa-meio.

Traz-se, assim, à Psicologia do Desenvolvimento, a necessidade de incorporar a noção de que, para que o desenvolvimento promova a humanização, o aspecto biológico deva ser considerado de maneira integrada com os aspectos relacional, contextual e cultural. Para Pino (2003), compreender o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural não se trata de mera questão terminológica, mas fundamentalmente epistemológica, a qual, em relação à tradição psicológica, representa certamente um novo paradigma.

Por que é necessário refletir sobre essas questões teóricas relativas ao processo de desenvolvimento? Porque a visão tradicional que privilegia o indivíduo e sua trajetória é uma das interpretações possíveis para o desenvolvimento humano, um paradigma, mas não o único e, sob essa perspectiva, talvez, as vivências em instituições de acolhimento sejam algo muito disruptivo para o desenvolvimento.

Muitos autores têm buscado incorporar o outro e o contexto nos estudos e práxis da área. No entanto, numa abordagem simplista, na visão prevalente, as outras pessoas e o contexto são entendidos como influências ou “variáveis” que podem vir a modular o processo de desenvolvimento da pessoa. Os estágios podem ser adiantados ou atrasados de acordo com o ambiente cultural ou educacional da criança. Mas, o próprio fato de que os estágios parecem seguir a mesma ordem seqüencial é suficiente para mostrar que não se considera que o ambiente social pode ser responsável pelo processo. As influências só podem ter efeito se a pessoa é capaz de assimilá-las e ela só pode fazer isso se já possui os instrumentos ou estruturas adequadas.

Mais do que isso, a plena **acepção de ciclo vital** enquanto um conjunto de pessoas que se desenvolve reciprocamente foi emergindo pouco a pouco, reforçada pelas teorias sistêmicas de família (Hinde, 1997), embora esta noção

ainda permaneça fora da maioria dos manuais e provavelmente da mentalidade de muitos psicólogos.

Nessa **visão sistêmica**, o desenvolvimento de cada pessoa é visto em sua relação com as outras com quem convive. Assim, ao nascer uma criança, nascem e se desenvolvem também uma mãe, um pai, uma avó, um tio ou irmão... A saída dos filhos de casa para irem estudar fora, em geral, promove novo desenvolvimento após um período de crise, não só nos filhos, mas também na mãe, que pode se sentir destituída do papel rotineiro de mãe que cuida diariamente dos filhos, passando a se questionar qual será o seu papel dali para frente, reconfigurando sua identidade. Essa crise atinge também o pai e pode ser modificada pela presença de outros filhos ou de avós em outras fases de desenvolvimento, com demandas e necessidades desenvolvimentais diversas. O mesmo pode ser pensado em relação ao abrigamento de um dos filhos, fato que mobiliza toda a dinâmica familiar.

Outro aspecto presente nas tradicionais formas de compreender os processos desenvolvimentais é o que os manuais revelam ao subdividirem as áreas de desenvolvimento em desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social, moral, uma fragmentação que dificulta apreender a pessoa concreta em desenvolvimento através de ações e interações situadas em determinados contextos.

As avaliações do desenvolvimento da criança refletem essa visão, focando o desempenho da criança em situações controladas, seja em escalas de desenvolvimento ou em testes, como o da Situação Estranha de Ainsworth (Ainsworth *et al*., 1978). Este último, particularmente, propõe-se a avaliar a relação de apego da criança com relação à mãe, mas ao fazê-lo focaliza apenas o comportamento da criança em uma situação artificial de exacerbação das respostas de apego. Analisa-se assim, através do desempenho da criança nessas situações de avaliação, o suposto produto de um processo de desenvolvimento no qual grande parte da responsabilidade é atribuída à mãe.

Entretanto, podemos pensar que o desenvolvimento não resulta apenas de características individuais, maturacionalmente emergentes e passíveis de serem detectadas em avaliações. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas pela pessoa com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados.

Nesse sentido, as visões acerca de criança e do adolescente em processo de acolhimento institucional, e também de suas famílias, irão auxiliar o planejamento e a implementação dos ambientes e atividades que lhes propiciam, influenciando as ações e interações entre eles, os profissionais e as instituições, num processo de construção social de competências e deficiências, de inclusão e exclusão.

Ampliando-se o foco do indivíduo para apreender a complexidade

O foco dos estudos no indivíduo foi se abrindo primeiro para a díade, a partir das décadas de 50-60, privilegiando em especial a díade mãe-criança. Esta tinha e tem um status único tanto no imaginário popular como na Psicologia do Desenvolvimento e esse status advém, em parte, de características próprias da espécie humana.

Dentre os animais, o ser humano é aquele que, ao nascer, apresenta a maior imperícia, imaturidade e incompletude, sendo incapaz de sobreviver sozinho. Evolucionariamente, essa incompletude o teria constituído como uma espécie biologicamente social (Wallon, 1959a). Isso impõe ao bebê a necessidade íntima do outro social, de sua assistência constante, sendo-lhe assim vital uma relação próxima e constante com um parceiro da mesma espécie. Por favorecer essa relação que garante sua sobrevivência, sua evolução filogenética possivelmente otimizou seu potencial para estabelecer e manter um contato precoce com o outro, através de uma grande expressividade emocional, tanto facial, como postural e gestual. O bebê nasce assim dotado de um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, que favorece seu intercâmbio com outras pessoas. Nesse intercâmbio, a emoção revela-se como constitutiva do vínculo com o outro (Fogel, 1993; Carvalho, 1998; Bussab & Ribeiro, 1998).

Essa competência do recém-nascido, no entanto, só tem relevância porque os outros são capazes de ser mobilizados e de (re)agir à emoção, no interior das relações estabelecidas. Entende-se, assim, que a díade bebê-outro tenha evoluído filogeneticamente como um sistema interativo (Carvalho, 1983).

No âmago da construção das relações bebê-outro, esse *outro* social passa a inserir a criança em contextos ou posições sociais, agindo como seu mediador. É esse *outro* que complementa e interpreta o bebê para o mundo e o

mundo para ele. É por meio do *outro* e dos movimentos desse *outro* que suas primeiras atitudes tomam forma (Wallon, 1959b). Conforme já apresentado, os familiares e as pessoas que cuidam da criança interagem com ela e organizam seu ambiente de acordo com suas expectativas sobre o desenvolvimento daquela criança e sobre seu próprio papel em relação a ela, adquirido através de suas experiências de vida naquela cultura. E isso vai ter conseqüências sobre o desenvolvimento da criança.

Particularmente, a Teoria do Apego de Bowlby (1969) e a avaliação do apego através do teste da Situação Estranha (Ainsworth *et al*., 1978), de inspiração psicanalítica, afirmam que, pelo menos nos primeiros anos de vida, esse outro social teria de ser preferencialmente a mãe. Assim, atribuem especial relevo ao papel fundamental dessa relação para o desenvolvimento psicológico saudável da criança no decorrer da vida, enfatizando os riscos do não estabelecimento ou rompimento desse vínculo.

Mas será que esse outro, pelo menos nos primeiros anos de vida, tem de ser a mãe? Relatos históricos mostram que a família nuclear e, particularmente, o cuidado exclusivo da criança pequena pela mãe constitui um fenômeno recente e não generalizado no mundo (Ariès, 1981; Poster, 1979). Isso não quer dizer que o passado foi melhor que o presente. Porem, analisar o passado nos faz pensar que não apenas os pais são “outros significativos” e sustentadores para as crianças e adolescentes.

Como aponta Lamb (2005), vários estudos têm extensamente documentado que seres humanos se desenvolvem em grupos mais complexos e diversificados que a díade mãe-criança. Nas complexas sociedades contemporâneas têm se multiplicado diversas formas de estruturação e reestruturação familiar, com crianças frequentemente convivendo com pais separados, com seus novos companheiros e com irmãos de outras uniões. Ademais, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, aumentou significativamente o número de mães com crianças pequenas que trabalham por longos períodos diários fora de casa, fazendo com que haja um cuidado compartilhado das crianças, mesmo das bem pequenas.

Embora tenha estimulado muita pesquisa e construído conhecimento sobre desenvolvimento afetivo nos primeiros anos de vida, e mesmo em períodos posteriores, a Teoria de Apego introduziu uma série de idéias que

prevalecem no imaginário popular. Ademais, introduziu sérias restrições à análise dos relacionamentos com múltiplos outros significativos, como o pai, avós, irmãos, tios, outras crianças, educadoras, os quais exercem um papel crucial no cuidado, proteção, socialização, ensino de bebês e crianças pequenas.

Para a Psicologia tornou-se então necessário romper com o foco no indivíduo (ainda mais quando centrado exclusivamente na criança) e na díade mãe-criança, procurando investigar para além dessa díade. Mais do que isso, torna-se fundamental e emergente reconhecer e buscar compreender as situações desenvolvimentais dentro de um **paradigma da complexidade**, abrindo-se à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis. Esta busca constitui uma tendência atual, não apenas das ciências humanas e sociais, mas também das exatas e biológicas.

Na Psicologia, a preocupação mais evidente refere-se a apreender e analisar fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva, em uma visão geralmente referida como sistêmica. Os usos e interpretações da abordagem sistêmica, entretanto, variam muito. No entanto, alguns pontos razoavelmente consensuais podem ser apontados:

- o foco inicial no indivíduo amplia-se para as pessoas em interação;

- a tendência de olhar sob uma perspectiva apenas unidirecional a influência de uma pessoa sobre a outra é superada pelo reconhecimento da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade e do sinergismo entre elas;

- a preferência pelo estudo do sujeito em situações de laboratório, tendo em vista assegurar um maior controle de variáveis, é substituída por uma visão ecológica, a qual requer uma investigação do desenvolvimento situado, em contexto. Nela, a interdependência e a mútua e contínua constituição e transformação da pessoa e do seu ambiente devem ser levadas em conta.

Conforme já exposto anteriormente, o autor que melhor representa essa visão ecológica e sistêmica na Psicologia do Desenvolvimento é *Urie Bronfenbrenner* (1979, 1986), que propôs o conceito de *Ecologia do Desenvolvimento Humano* e formulou um modelo que concebe os contextos de desenvolvimento das pessoas como sistemas de estruturas interdependentes e em recíproca interação. Nele são abrangidas desde a família até estruturas

econômicas e políticas, permitindo uma articulação entre quatro níveis de relações, que seriam:

- O *microsistema:* o contexto em que a pessoa vive diariamente, onde se dão as interações face a face, como por exemplo, a família, vizinhança, creche, escola, o serviço de acolhimento institucional.
- O *mesosistema:* refere-se a relações entre microsistemas ou conexões entre contextos. Indica relações entre experiências na família e na escola ou na família e no abrigo, ou na igreja que freqüentam. Uma criança ser acolhida em um serviço de acolhimento institucional provoca alterações tanto nas rotinas de vários membros da família como em suas relações.
- O *exosistema (exo = exterior, externo):* compreende estruturas sociais particulares, tanto formais como informais, que não fazem parte do contexto imediato da criança, por exemplo, o trabalho da mãe ou do pai, mas podem influenciar as experiências da criança em casa ou na instituição de acolhimento. Inclui também instituições e políticas públicas que influenciam a vida cotidiana dos cidadãos. Por exemplo, as alterações na Lei 12010/2009 que estabelecem a obrigatoriedade da confecção do PIA – plano individual de atendimento - da criança e ações para o atendimento de suas necessidades e de sua família, visando à reintegração familiar.[20]
- *O macrosistema:* refere-se aos padrões institucionais existentes na cultura, como o sistema econômico, educacional, legal, político, que se manifestam concretamente nos outros três sistemas. Estes padrões variam de um país ou região para outra, mas dentro deles também há grandes variações conforme o nível socioeconômico, a religião, o grupo étnico a que pertencem, dentre outros.

O acolhimento institucional como contexto de desenvolvimento

Conforme já apresentamos, prevalece no imaginário social, como uma significação fortemente construída, a idéia de que o desenvolvimento normal de uma criança e adolescente deve ser na família, a partir de um modelo ideal nuclear, composto por pai, mãe e filho(s). Nessa perspectiva, entretanto, desconsidera-se que ao longo da história crianças e adolescentes têm sido

[20] Vide uma descrição desse procedimento no Capitulo de Introdução deste livro.

criados longe de seus pais, junto a outros parentes ou em instituições, em uma diversidade de configurações familiares, que coexistem com a família nuclear. Configurações que permitem também o estabelecimento e manutenção de relações afetivas significativas. A partir dessa constatação, cabe perguntar se contextos tão diversos podem favorecer um desenvolvimento de qualidade. Especificamente para o tema que nos propomos discutir aqui, pergunta-se: o acolhimento institucional pode ser um contexto de desenvolvimento de qualidade? Promotor de mudanças e continuidades significativas para os sujeitos?

Há um discurso recorrente de que ao ser encaminhada para um acolhimento (seja institucional ou familiar), a criança sofre uma ruptura afetiva e esta pode causar um trauma, com efeitos negativos no seu desenvolvimento. Deixa-se quase uma marca, um modo de olhar e significar muito particular para essas crianças. Os efeitos de um período de institucionalização prolongado têm sido apontados como nocivos na literatura, especialmente, por esses estudos associarem a institucionalização com dificuldades de sociabilidade e de manutenção de vínculos afetivos na vida adulta, em pessoas que foram acolhidas ou viveram em instituições.

Tendo como objetivo analisar as diferentes concepções presentes na literatura especializada acerca dos efeitos das rupturas de vínculos afetivos e do abrigamento em crianças, com ênfase nas implicações provenientes da Teoria do Apego, Barros et al. (2007), realizaram um levantamento sobre o tema, utilizando-se não apenas artigos da literatura científica indexada, mas textos de profissionais que atuavam e/ou pesquisavam o assunto. Este trabalho verificou que os diversos autores pesquisados tanto em âmbito nacional quanto internacional, assinalam, de um modo geral, vários prejuízos em crianças com história de ruptura de vínculos (danos físicos, cognitivos, sociais e emocionais; dificuldade de estabelecer relações de apego seguro; comportamento indiscriminado), mas divergem quanto à (ir)reversibilidade destas conseqüências, encontrando-se então duas vertentes: os “deterministas” – que se mostram mais pessimistas a este respeito - e os “contextualistas” – que apontam para as possibilidades de reconstrução dos vínculos e da história de vida das crianças, a partir de aspectos contextuais que envolvem o meio-ambiente, a rede de relações e os recursos da própria criança.

Também existe certo consenso entre os pesquisadores e profissionais da área de que o ambiente institucional não se constitui no melhor ambiente de desenvolvimento, pois o atendimento padronizado, o alto índice de crianças por cuidador, a falta de atividades planejadas, o afastamento da família de origem são alguns dos aspectos relacionados aos prejuízos que a vivência institucional pode operar no indivíduo.

No entanto, há também uma compreensão de que o afastamento, a ruptura, com ambientes muito violentos é necessário e benéfico para a criança ou adolescente. Então, o que se coloca em pauta parece ser a idéia de que o melhor para a criança/adolescente não seria nem a instituição, nem a sua família e sim uma família afetuosa, continente, onde se estabelecessem relações promotoras de uma vida psíquica saudável. Essa família, no entanto, está no campo ideal, no nosso imaginário, no nosso desejo, tendo pouca relação com as famílias concretas dos acolhidos e mesmo com várias das famílias com quem convivemos no nosso dia a dia.

É nesse sentido que entendemos que o serviço de acolhimento pode se repensar e encontrar sua identidade como um lugar importante e necessário, de referência na vida de muitas crianças, adolescentes e suas famílias. Pode sim prover o atendimento das necessidades das crianças e adolescentes acolhidos (inclusive as emocionais), propiciar-lhes espaços e oportunidades para interações e atividades interessantes, promovendo uma organização de rotinas de atenção, cuidado e educação que lhes ofereça condições para um desenvolvimento saudável.

A interação da criança com seus parceiros sociais também os constitui em seus papéis em relação a ela, construindo novos aspectos da identidade desses parceiros e do meio em que convivem. Não se pode falar em desenvolvimento no sentido individual e linear, de uma só pessoa, pois nesse processo estão envolvidos múltiplos atores, com suas características e necessidades próprias, todos participando ativamente do processo. Isto significa que não basta que a criança tenha uma família ideal, ou que o ambiente do serviço de acolhimento seja perfeito, porque ela não é uma semente que irá se desenvolver se tiver os elementos materiais necessários. Significa que nós nos constituímos através das relações, somos significados por elas, mudamos e influenciamos o outro nesse interagir, por isso a

instituição de acolhimento pode ser importante mesmo que a criança passe apenas um dia nela, que dirá um ano ou mais.

Para Marmelsztejn (2006), a família não é a única referência estruturante para uma criança. O modelo familiar é um dos muitos sistemas de cuidado possíveis, não garantindo *a priori* que a criança se beneficiará desse cuidado e se transformará num indivíduo seguro e autônomo. Por outro lado, o fato da criança ser criada longe de sua família de origem, também não significa, por si só, que haverá prejuízos em seu desenvolvimento. Muito mais importante que o sistema de cuidados oferecido a essa criança (família biológica, família substituta, instituição, etc.) é como esse sistema opera para dar conta dos cuidados necessários e o quanto ele se mantém estável ao longo do tempo.

Essa forte idéia de que se uma criança for privada deste convívio e passar a viver numa instituição em acolhimento institucional pode desenvolver patologias é bastante reforçada na ideologia de forma geral. Trabalhos tradicionais na área da Psicologia do Desenvolvimento ou da Criança ratificam isso. Porém, não é apenas a falta da figura de referência materna que pode trazer impactos para o desenvolvimento da criança, mas também, as condições institucionais, tais como precariedade dos cuidados físicos e da alimentação, falta de estimulação, quantidade de cuidadores por número de crianças, o que permite ou não relações mais individualizadas e de qualidade.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) ao discutirem aspectos decisivos para o desenvolvimento de crianças pequenas em contexto de institucionalização ressaltam a importância de se evitar a rotatividade de cuidadores imposta pelo sistema de turnos de trabalho e as práticas de cuidado coletivo marcadas pela impessoalidade. Discutem ainda que entre algumas conseqüências negativas que a institucionalização precoce e prolongada pode trazer à criança, destacam-se a ameaça real de ruptura dos vínculos com a família de origem e as dificuldades existentes para a formação de novos laços afetivos, inclusive no próprio espaço do abrigo. Ressaltam que em razão da existência de mecanismos mais eficazes de controle da sociedade sobre os ambientes coletivos de cuidado destinados à primeira infância, quando a criança permanece sob a guarda do abrigo, costuma receber cuidados físicos relativamente adequados (preocupação com a alimentação, a higiene e o trato de doenças comuns), mas emocionalmente indiferentes (atendimento

impessoal, massificado, burocratizado) e o contato entre adultos e crianças tende a ser pouco afetuoso.

As crianças sob acolhimento institucional provisoriamente não contam com a presença de seus adultos de referência, mas sim, de educadores/cuidadores, irmãos, pares, que podem já ser ou se tornarem outras figuras de referência. O vínculo entre educadores e crianças é importante, porém, deve-se refletir com cuidado a respeito de situações de posse e mistura de papéis.

Torna-se assim fundamental que se façam reflexões no sentido de que as instituições de acolhimento institucional possam planejar um atendimento de qualidade que consiga atender as necessidades de bebês, crianças e adolescentes que estão privadas do convívio familiar, especialmente daqueles que sofreram experiências de violência e rupturas.

Arrematando nossas discussões: a crônica de uma psicopatologia anunciada atravessa o campo do acolhimento

Nossas pesquisas, práticas e a literatura brasileira sobre o assunto (Rizzini, 2010; Sarti, 2007; Guimarães e Almeida, 2007) têm claramente apontado que, no Brasil, as sérias condições socioeconômicas enfrentadas por um grande número de famílias com crianças pequenas, a violência doméstica freqüentemente observada em vários lares, e a ausência, escassez, precariedade e fragmentação das políticas públicas sociais (emprego, moradia, saúde e educação) adequadas para apoiar a família em seu esforço para responder às necessidades das crianças, ainda mantém um grande número de famílias e crianças que requerem ou são obrigadas a aceitar algum tipo de apoio em termos de família ou instituição que as acolha por um certo período de tempo, até que possam se reequilibrar com seus próprios recursos.

Nossa experiência anterior com Educação Infantil deixa entrever que a simples disponibilidade de vagas em tempo integral para todos os filhos pequenos, em creches e escolas de primeiro grau de boa qualidade, já proveria algum apoio que possibilitaria à maioria dessas famílias empobrecidas poderem lidar e equilibrar-se mesmo em situações difíceis.

O diálogo entre teoria, pesquisa e prática e o mergulho na literatura especializada revelou-nos que a área de proteção à infância e juventude trata-

se de uma área densa em conflitos e controvérsias, agravada pela falta de dados de pesquisa e de pessoal com experiência, onde opiniões opostas podem ser defendidas com igual convicção e, muitas vezes, com o respaldo em observações fundamentadas em casos clínicos.

A supremacia dos laços consangüíneos para o cuidado de crianças é, sem dúvida, uma ideologia dominante em nossa sociedade. Em parte, é desta idéia que emana a concepção hegemônica encontrada em diversas tendências teóricas da pré-destinação à psicopatologia das crianças separadas da família biológica. Seus históricos de vida, às vezes marcados por aquilo que a literatura clássica do desenvolvimento humano considera estressores psicossociais de diversas ordens, aos quais se somam vivências institucionais, são vistos a partir de uma conotação negativa, idéia predominante que se espraia em diferentes âmbitos da vida social, permeando tanto os discursos de senso comum como os do meio científico sobre o acolhimento e a adoção. O estigma do abandono e da carência funciona, então, como uma tatuagem nestas crianças, especialmente quando são institucionalizadas por algum tempo (Guirado, 1986) e/ou adotadas tardiamente, fatos vistos como *fatores de vulnerabilidade* que comprometem seu processo adaptativo. Como se esses eventos tivessem o mesmo sentido para todos que os vivenciam, como se fosse impossível a essa pessoa estabelecer novos vínculos de apego, interagir significativamente com outras pessoas que não os progenitores, que por alguma razão, não podem cuidar deles. Esse acontecimento é encarado como um marco traumático.

A preocupação com os riscos do não estabelecimento ou rompimento do vínculo com a mãe, para o desenvolvimento psicológico saudável da criança no decorrer da vida, cria, muitas vezes, preconceitos que prejudicam ainda mais o desenvolvimento dessas crianças a necessitar urgentemente de medidas de proteção. Eles ajudam a construir exatamente aquela realidade concreta que se teme que venha a ocorrer.

Conforme comentado anteriormente, o bebê necessita de uma relação íntima com outros seres humanos para sobreviver e desenvolver-se. E esses outros não são facilmente substituíveis, pois se estabelecem entre eles vínculos afetivos, que dão segurança e servem de modelo à criança. Rompimentos desses vínculos trazem sofrimento a crianças e adultos. No

entanto, há possibilidade de construção de novas relações e de reconstituição das anteriores, se houver suporte para isso.

A idéia de que ser abrigado desde pequeno, sobretudo por longos períodos de tempo, constitui um sério risco para o desenvolvimento da criança vem sendo levantada por vários teóricos e por alguns estudos empíricos importantes. O grande estudo longitudinal coordenado por Rutter e discutido em O'Connor e Rutter (2001) e Rutter e Thomas (2004) tem apontado algumas dificuldades cognitivas e um comportamento de apego indiscriminado em uma proporção significativa de crianças que foram adotadas após alguns anos de internação em orfanatos romenos (os quais ofereciam uma péssima qualidade de atendimento). Entretanto, os autores além de ressaltarem que o apego indiscriminado poderia ter uma função adaptativa para essas crianças que não contavam com o apoio de figuras de apego exclusivas (o que já não traz uma conotação negativa para a categoria "apego indiscriminado"), mostram também que os problemas constatados obtêm intensa melhora após a inserção da criança em uma família adotiva. Embora a quantidade e intensidade dos problemas observados e sua recuperação dependa da idade de adoção e das condições iniciais da criança, os resultados pontuam que as seqüelas, apesar de existirem (nas pessoas pesquisadas), podem ser "praticamente" superadas se o novo ambiente for de qualidade. Isso mostra a força que tem para o desenvolvimento o momento atual, em contraste a um passado tido como preponderante.

No entanto, tais dados têm ajudado a construir a idéia de que essas instituições de acolhimento não deveriam existir de forma alguma. Várias alternativas vêm sendo pensadas para um acolhimento adequado para essas crianças, tanto no Brasil, como revela o Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), como no exterior (Amorós & Palacios, 2005). Gostaríamos de alertar que, por serem considerados inadequados, os abrigos tornam-se cada vez mais lugares de exclusão. Não há interesse em se investir em contextos considerados inadequados ao desenvolvimento da criança pequena. No entanto, inúmeras crianças brasileiras passam dias, meses, anos e até grande parte de sua infância neles, conforme apontado pelos dados do IPEA (Silva, 2004), muitas delas saindo apenas quando atingem a maioridade. Essas

crianças não podem esperar a longa elaboração e implantação de novos programas. Elas precisam de um contexto de desenvolvimento adequado para agora.

Novamente, nossa experiência com educação infantil nos diz ser possível investir nos serviços de acolhimento institucional e melhorar sua qualidade, formando profissionais abertos também para investir todo o esforço em uma boa parceria com as famílias dessas crianças.

Em nosso ponto de vista, a situação que envolve indivíduos abrigados ou adotivos, por ser complexa, multideterminada e contextual, necessita de análises que ultrapassem a fronteira do individual. As considerações referentes ao processo desenvolvimental da criança que passa pelo processo de abrigamento vai muito além da perspectiva da criança, sem, no entanto perdê-la de vista. Ao olhar para ela, devem-se considerar como fundantes os processos que envolvem os familiares (biológicos e adotivos), a organização social e política, além das instituições sociais de suporte; as concepções sobre a criança institucionalizada que permeiam, não só o cotidiano das pessoas, como o próprio campo da Psicologia e do Serviço Social e que estão contribuindo para constituir as relações das pessoas com essas crianças. Não é possível pensar nos processos restringindo-nos à criança individualmente, ou à ruptura da díade mãe-criança biológica.

Como profissionais podemos contribuir para o desenvolvimento da criança e, mais ainda, podemos romper com a crônica de uma patologia anunciada. Para tanto é preciso que a situação seja vista e trabalhada considerando a complexidade em que está inserida. Para a construção de uma nova biografia da criança é preciso que haja novas perspectivas de atuação junto a ela.

Arrematando nossas discussões, nossas últimas palavras sobre Desenvolvimento

Nossa experiência tem revelado que múltiplos podem ser os percursos de desenvolvimento. No entanto, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, essa multiplicidade tem sido contraposta com uma forma fragmentada e descontextualizada de considerar os processos, apontando para poucos caminhos, bastante delimitados e restritivos. No caso de desvios nos caminhos

considerados ideais ou de modificações na forma de ocorrerem, há uma predição de um percurso visto como “desviado”, onde a saúde mental, emocional, cognitiva e social da criança pode ser prejudicada. Tais concepções estruturam-se na forma de relacionar-se e atuar junto a essas crianças e suas famílias, contribuindo fortemente para constituir o percurso anunciado.

Devemos, porém, relembrar que todo discurso científico sempre fala de algum lugar, para alguém, dentro de uma determinada época e contexto, a partir de certas perguntas, tendo como base determinadas abordagens teórico-metodológicas. E, que esses discursos orientam certas formas de recorte do fluxo dos fenômenos (e não outras), certas ações e intervenções (e não outras), e conseqüentemente certos percursos desenvolvimentais (e não outros).

Quando se assume um compromisso ético dialógico (Spink, 2000) com nossos sujeitos, torna-se fundamental uma mudança, um afastamento da postura tradicional. Tem-se que ir além da criança, além da pessoa que se desenvolve e apreendê-la dentro das redes de relações e significações em que se encontra inserida. Deve-se buscar identificar as várias relações estabelecidas nos diversos contextos, de modo a compreender o seu ser e estar no mundo. Deve-se buscar identificar os vários elementos sócio-econômicos, políticos, históricos e culturais que atravessam seus processos de desenvolvimento e acreditar que é possível construir novas histórias. Somente assim estaremos considerando a complexidade do fenômeno em que se encontram as crianças, adolescentes e famílias envolvidas e seremos capazes de interpretar e atuar condignamente na rede de pessoas e instituições significativas à situação. Caso contrário, nossa atuação permanecerá fragmentada e restrita. Uma atuação que, no máximo, poderá remediar o imediato. Sem dar conta do processo mais amplo, não será possível modificarmos e ajudarmos a construir outros percursos, que os levem de fato a uma situação de saúde e a múltiplas e ricas oportunidades de desenvolvimento.

Capítulo 3

QUEM SÃO AS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E SUAS FAMÍLIAS? REFLETINDO SOBRE OS INDICADORES DE ABRIGAMENTO EM RIBEIRÃO PRETO

Solange Aparecida Serrano

> "Quando é um bebê, é tranqüilo, fazemos os cuidados com a saúde. Para uma criança maior, alguém da equipe apresenta a casa, as pessoas, o espaço. Algumas chegam bravas, levam dias para que a gente consiga se aproximar, então naquele momento, você não consegue fazer isso. Mas tem criança que chega bem, quando ela chega bem, a gente consegue mostrar o abrigo, conversar. Mostrar a cama onde ela vai dormir, o armarinho onde ela vai por o kit dela de higiene. Se ela chega bem, você consegue, se ela chega brava, leva dias para você fazer esse processo". (Entrevista com coordenadora de abrigo).

> Então por exemplo, uma mãe tá sem emprego, ai a cabeça começa zugizugizugizugi, então você requisita...com esse zugizugi a cabeça começa a fervilhar...ai você requisita um programa de saúde mental, porque a mãe vendo que hoje não tem comida, que hoje ela tem, amanhã não tem, que o filho tá indo mal na escola, a diretora só chama pra dar bronca, é enlouquecedor, o marido vai embora, ou descobre que tá doente, aquela confusão e, você não tem a saúde mental disponível. Então vem no conselho tutelar, porque chega um dia a cabeça tá louca, ela bate em todo mundo e aí assim o mecanismo de entrada é o conselho. Ai a vizinha diz ... "ah porque tá batendo..." Ai chega lá você percebe que é um conflito, a mãe arrependida, piora ainda a situação, e vira aquela confusão...você percebe que essa mãe tá perdida do ponto de vista da saúde mental, ai você requisita o programa de saúde mental. Já viu qual é o serviço de saúde mental em Ribeirão Preto?? É enlouquecedor. E então assim o quê que você tem? Ai ela vai pro posto de saúde...Quem está preparado para atender uma emergência de saúde mental? (Entrevista com Conselheiro Tutelar).

Bebês, crianças em idade escolar, adolescentes... eles chegam aos serviços de acolhimento institucional em diversas idades, em situações as mais variadas.

Suas famílias... vivem dificuldades de ordem financeira, de acesso aos serviços públicos, em situações de conflito que podem se materializar em violência contra os filhos.

Mas, quem são elas? Quem são essas crianças? Que idade têm? Quem são suas famílias? Elas visitam seus filhos? Por que essas crianças chegaram ao abrigo? Quanto tempo permanecem? Para onde vão depois?

A ausência de dados e estudos sistematizados sobre as instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em regime de abrigo encobre uma realidade que permanece oculta e dispersa. Entretanto, algumas pesquisas importantes na área vêm investigando os abrigos e as características das crianças, adolescentes e suas famílias, como a pesquisa feita no município de São Paulo (AASPTJ-SP et al., 2004), o Levantamento Nacional sobre Abrigos do IPEA (Silva, 2004), a pesquisa sobre os abrigos em Porto Alegre (Fonseca et al., 2006) e a pesquisa realizada no município de Belém-PA (Cavalcante; Magalhães e Pontes, 2007), dentre outras. Todas descreveram diversas dificuldades quanto a sua realização, uma vez que os registros mostraram-se esparsos e incompletos. Dentre alguns elementos comuns, estas pesquisas apontaram uma predominância de meninos, afrodescendentes e famílias pobres, em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA e CNAS, 2009), a implantação desses serviços deve basear-se em um diagnóstico local que busque identificar a existência ou não de demandas por tais serviços no município e quais deles são mais adequados para seu atendimento.

Assim, com a intenção de conhecer de forma mais efetiva indicadores dos abrigos no município de Ribeirão Preto, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar a situação do abrigamento de crianças de zero a seis anos (Serrano, 2008). Procurou-se caracterizar o perfil dessas crianças, de suas famílias e da trajetória do abrigamento (indicadores que retratam as informações mais significativas envolvendo a entrada, a permanência e a saída das crianças nos abrigos: motivo do abrigamento, tempo de permanência, transferências, re-abrigamentos, existência de processos no Fórum e encaminhamento final do caso, contemplando se a criança voltou para a família de origem, foi para uma família substituta ou permaneceu no abrigo).

Este capítulo terá como foco apresentar um recorte dos principais resultados e discussões mais significativas da pesquisa realizada.

Sobre princípios e definições do acolhimento institucional

A Constituição Federal (1988) aprovada em 1988 no país, em seu artigo 227 estabelece direitos da criança e do adolescente. Define como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) é promulgado e inova ao trazer a doutrina da “proteção integral”. Ele representa uma mudança de paradigma, sendo que crianças e adolescentes passam a ser considerados como sujeitos de direitos e seres em condição peculiar de desenvolvimento. Entretanto, a criação da lei não garante a integralidade das ações, uma vez que existe um profundo abismo entre a previsão legal e a realidade concreta de várias crianças e adolescentes no país.

Essas mudanças são relativamente recentes, pois, observa-se que ao longo da história no Brasil, crianças e adolescentes viveram em instituições parte de suas vidas. Inicialmente, isso nos remete a pensar nos múltiplos e possíveis conceitos de institucionalização. Goffman (1961, p.11) define instituição total “como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Bleger (1995, p.94) utiliza a palavra instituição como o conjunto de normas, padrões e atividades agrupadas em torno de valores e funções sociais. E complementa “(...) instituição também se define como organização, no sentido de uma distribuição hierárquica de funções que se realizam geralmente dentro de um edifício, área ou espaço delimitado (...)”.

A própria definição do contexto institucional de acolhimento de crianças e adolescentes e as formas de se referirem a ele têm passado por várias mudanças ao longo dos anos: de orfanato (visão prevalente no Código de Menores) a abrigo, de abrigo (previsto no ECA) a acolhimento institucional. Apesar dessas mudanças, observa-se que o novo discurso das novas leis e normativas convive com velhas práticas, heranças históricas da filantropia e

assistencialismo que tanto marcaram este campo.

O termo acolhimento institucional é utilizado no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006) para designar os programas de abrigo em entidade, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, medida essa que deve ser aplicada de forma provisória e excepcional. O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades tais como Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem.

Anteriormente, o termo utilizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) era Abrigo, conforme previsto no artigo 101, tendo como objetivo a proteção da criança e do adolescente.

O Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA/SP) e o Instituto de Estudos Especiais (IEE-PUC/SP, 1993) definem que o abrigo é um lugar que oferece proteção, alternativa de moradia provisória dentro de um clima residencial, com um atendimento personalizado, em pequenas unidades, para pequenos grupos de crianças e adolescentes.

O abrigamento acontece em instituições que oferecem programas de acolhimento e devem atender crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados e que, em razão disso, necessitem ser temporariamente afastados da convivência com suas famílias. Funcionam como moradia alternativa até o retorno à família de origem ou até a colocação em família substituta. (Silva, 2004).

As definições trazem especificidades, que nos fazem refletir sobre a multiplicidade de discursos, significados e práticas. Abrigos são heterogêneos e não podemos falar de *“um abrigo”*, mas sim, de *“muitos abrigos”,* inseridos e situados em contextos diferentes, que delimitam e são delimitados por suas concepções, valores e ações.

Observa-se, por um lado, certa predominância de discursos que enfatizam aspectos negativos do abrigo, visto como um local de exclusão, que recebe crianças e adolescentes privados do cuidado parental e que viveram

experiências de ruptura, de abandono ou violência, conforme aponta Gulassa (no prelo).

Por outro lado, Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) assinalam que a literatura mais recente salienta que não se pode deixar de reconhecer o abrigo como parte integrante da rede de apoio social e afetivo que a criança oriunda de ambiente familiar exposto a vários tipos de privações pode dispor. Apesar das críticas existentes, pois muitas vezes o abrigo reproduz situações de privação vividas na família, essa instituição pode apresentar aspectos positivos em termos das oportunidades de desenvolvimento colocadas à criança sob seus cuidados.

Nesse sentido, o abrigo, ou de acordo com a nova nomeação, o serviço de acolhimento institucional, ao acolher crianças e adolescentes sob medida de proteção, constituirá um espaço de permanência, de períodos a princípio indefinidos e variáveis e pode ser considerado um contexto de desenvolvimento.

Arola (2000) em seu trabalho onde discute condições do funcionamento dos abrigos, entende-os como contextos de desenvolvimento e considera-os como um ambiente que complementa os que já fazem parte da vida da criança e do adolescente, podendo se configurar com viés educativo e terapêutico.Para o autor, o abrigo configura sua identidade como contexto a partir de sua relação com a família, a escola, a rede de proteção e com a comunidade.

Desse modo, o serviço de acolhimento institucional constitui-se então, para algumas crianças e adolescentes, durante um certo período, como um contexto de desenvolvimento. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva (2000), a perspectiva da Rede de Significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Buscam então, compreender quais e como os vários elementos (interacionais, pessoais, contextuais) participam desses processos.

Dessa forma, podemos pensar o contexto de desenvolvimento para além do espaço físico, considerando também a importância das relações no desenvolvimento social. No caso dos serviços de acolhimento institucional,

esse contexto ganha especial relevância, uma vez que se a criança irá permanecer um tempo no local, seja quanto for, um dia, um mês, ou anos, é fundamental que se promovam condições ambientais e relacionais que sejam propiciadoras de acolhimento, afeto, estimulação, interações entre pares e entre educadores e crianças.

Siqueira e Dell´Aglio (2006) destacam que a instituição de abrigo consiste em um ambiente ecológico de extrema importância para crianças e adolescentes institucionalizados, configurando o microssistema onde eles realizam um grande número de atividades, funções e interações, como também um ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto.

O serviço de acolhimento institucional deve constitui-se então como um espaço de proteção e um contexto educativo. A forma como organizará suas rotinas, práticas, os modos de cuidado e atenção às crianças, a partir de seu projeto político-pedagógico, também influencia como estas perceberão o serviço de acolhimento institucional e o significado que lhe será atribuído.

Como está a situação de abrigamento de crianças pequenas no município de Ribeirão Preto? Quem são as crianças abrigadas? Quanto tempo permanecem na instituição? Quais os motivos do seu abrigamento? Os grupos de irmãos foram separados ou privilegiou-se a convivência? Quem são suas famílias? Quais são suas dificuldades?

Convidamos agora o leitor a percorrer o caminho dessas respostas e a conhecer alguns desses indicadores sobre o contexto do abrigamento, fundamentais para uma reflexão sobre essa realidade.

O caminho e os passos de nossa pesquisa

Quem fez parte?

A pesquisa considerada de caracterização sócio-demógrafica contemplou quatro abrigos que recebem crianças de zero a seis anos em Ribeirão Preto, sendo um deles um abrigo público municipal e os demais, organizações não-governamentais. O período de abrigamento das crianças

estudado foi de abril/03 a abril/05.

Como foi feita a pesquisa? O que foi utilizado?

Foram utilizadas duas fichas para coleta dos dados, uma para as crianças e a outra para as famílias, elaboradas para a pesquisa. As fichas foram testadas previamente, em um estudo piloto, no qual se coletou dados de algumas crianças, e a partir disso, foram efetuadas algumas re-adaptações, incluindo-se outros indicadores necessários.

A coleta de dados foi feita nos quatro abrigos, nos documentos existentes nos arquivos, pastas e prontuários das crianças abrigadas e no Fórum de Ribeirão Preto, onde foram efetuados levantamentos junto aos autos na Vara da Infância e Juventude, a fim de complementar as informações buscadas. Isso se fez necessário para que fosse possível a obtenção do perfil o mais completo possível.

Para o armazenamento dos dados e sua posterior análise, utilizou-se o aplicativo que permite a criação de um banco de dados, denominado Access (Microsoft Access). Foi criado um banco de dados adaptado para a pesquisa, nos quais as fichas eram digitadas e os dados foram sendo armazenados, permitindo posterior consulta e tabulação das informações.

Cadê as informações? Um silenciamento: a presença de uma invisibilidade na ausência dos indicadores

O primeiro aspecto que chama a atenção nos resultados é a falta de dados. Em todos os itens da pesquisa, tanto sobre a criança, mas principalmente sobre a família de origem, constatamos que muitas informações não foram registradas nos documentos pesquisados, em uma grande quantidade de casos. Para evidenciar essa ausência de dados, a tabela a seguir reúne alguns dos “não consta”, situação bastante presente nesses indicadores.

Tabela 1 - Percentual de “Não Consta” encontrados nos indicadores de caracterização

Indicador	Criança - %	Mãe - %	Pai - %
Cor	16	59	68
Quem fez Registro Nascimento?	46	----	----
Ter outros parentes	34	----	----
Ter visitas dos familiares	21	----	----
Freqüência visitas familiares	37	----	----
Escolarização	61	71	81
Procedência Municipal	20	----	----
Abrigamentos anteriores	73	----	----
Idade	----	66	74
Estado Civil	----	54	59
Habitação	----	59	64
Profissão	----	56	63
Renda	----	78	80
Ser usuário subst. entorpecente	----	77	83
Intervenções/Acompanhamentos	----	52	75

Apresentadas juntas, as ausências de informações impressionam. Para a mãe e o pai, predominam em mais da metade dos casos e para as crianças também ocorreram grandes omissões. Essa ausência de informações, que formaram grandes lacunas no conjunto dos dados, nos remete a pensar sobre esse “silêncio”.

É preciso entender as condições nas quais ele foi produzido e compreender o seu sentido. Há uma significativa heterogeneidade nas formas dos serviços de acolhimento institucional (não) fazerem o registro das informações. Em cada um deles são diferentes os profissionais responsáveis por esta tarefa, bem como os tipos de documentos e informações coletadas e armazenadas. Mesmo em relatório técnico sobre o caso, este pode ser mais resumido, detalhado, conter uma informação e não outra, dependendo da ótica e formação do profissional responsável. Os abrigos possuem histórias, condições de fundação e práticas diferentes, coordenadores com variados posicionamentos, atravessados por discursos que também são diferentes.

Orlandi (1992) afirma que há um sentido no silêncio; a autora liga o não-dizer à história e à ideologia. O silêncio tem uma significância própria e sempre se diz a partir dele. Como compreender o silêncio, é uma questão pontuada pela mesma, que depois procura respondê-la, afirmando que é preciso conhecer os processos de significação que esse silêncio põe em jogo.

O "não-dado" é um dado. A pobreza de dados pode ser bastante reveladora. Diante de uma situação na qual a informação não é registrada é preciso levantar hipóteses a respeito, tentando "desvelar" o significado desse não registro, o que neste caso nos remete a refletir sobre o "lugar" que a infância economicamente desfavorecida ocupou e ocupa no cenário nacional.

Historicamente falando, o "lugar" que a infância pobre e a família "tida como carente e desestruturada" ocupou foi influenciado por condições sociais, culturais, econômicas, e em muitos momentos, houve um silenciamento sobre o atendimento que lhes era destinado e as instituições, vistas como um lugar do "não ser".

É bastante recente a criação de procedimentos oficiais padronizados para um mapeamento efetivo e continuado sobre o abrigamento de crianças. Nesse sentido, surge uma questão: para quem interessava fazer o registro de crianças supostamente pobres e excluídas de suas famílias?

Foi somente com a promulgação da Lei 12010 de 2009, conhecida como Lei de Adoção que se estabeleceu um procedimento oficial de registro e controle de crianças e adolescentes em acolhimento institucional

> § 11. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um cadastro contendo informações atualizadas sobre as crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar e institucional sob sua responsabilidade, com informações pormenorizadas sobre a situação jurídica de cada um, bem como as providências tomadas para sua reintegração familiar ou colocação em família substituta, em qualquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

França (2008) defende que os abrigos façam registro de cada criança, no qual a cuidadora registre diversos aspectos, desde as aquisições no desenvolvimento, rotina, relacionamento, dentre outros. E também que seja elaborado um relatório descritivo sobre as várias dimensões da vida da criança pelos profissionais do local, cuidando para que história dela não se perca.

Outro aspecto relevante é a necessidade da realização de um diagnóstico da situação da criança e da família para que sejam planejadas intervenções que favoreçam a reintegração familiar. Cabe então um questionamento sobre quais bases esse diagnóstico tem sido feito. Os registros contribuem para que a história da criança fique documentada e possa ser consultada, uma vez que o caso pode retornar às instituições e quando não se conhecem quais foram as situações anteriores vividas pelas crianças e famílias, corre-se o risco de efetuar intervenções desconectadas, sobrepostas, distantes do que a família necessita.

Deve-se evitar assim, que as crianças e suas famílias fiquem anônimas, pois à medida que pouco se sabe sobre elas, podem-se perder numa invisibilidade que as afasta do seu lócus: protagonistas do abrigamento. Em nome delas, instituições e profissionais fazem discussão, propõem e realizam intervenções, mas, muitas vezes, se esquecendo que elas precisam estar no centro das ações e serem de alguma forma, informadas a respeito delas.

Primeiro, são as crianças! Será mesmo? Conhecendo as crianças institucionalizadas

O número total de crianças de zero a seis anos de idade que passou pelos abrigos em Ribeirão Preto durante abril/2003 a abril/2005 foi de 258 crianças.

Constatou-se nesta pesquisa uma predominância de meninos, 59%, em

relação às meninas, 41%. Outras pesquisas também encontraram esse dado: em São Paulo, na pesquisa da AASPTJ-SP et al. (2004) há 57% de meninos; na pesquisa nacional do IPEA (Silva, 2004) há 58,5% meninos e em Porto Alegre (Fonseca et al., 2006) 60% de meninos. Esse dado faz pensar: por que o abrigamento “é mais masculino?”

Para essa faixa etária pesquisada, uma das hipóteses seria de que há uma preferência pela adoção do sexo feminino. Cassin (2000) analisou o cadastro de 502 pretendentes à adoção, que procuraram o Setor de Serviço Social e Psicologia, da Comarca de Ribeirão Preto, entre 1986 e 1999 e observou uma preferência para adoção de meninas, sendo que 86% dos pretendentes aceitavam meninas e destes 38% exigiam tal característica. O autor constatou, em relação às características das crianças disponíveis para a adoção na época, que havia mais meninos (58%).

Um aspecto que chama a atenção na pesquisa do IPEA é que a proporção de meninos nos abrigos é sempre maior do que de meninas e esta razão aumenta de acordo com a idade, sendo maior ainda na faixa etária de 16 a 18 anos. Podemos pensar que as meninas têm um papel em casa, frequentemente auxiliam (ou assumem) os trabalhos domésticos, cuidam dos irmãos menores, entre outros. E os meninos, sobretudo na adolescência, podem ser considerados mais difíceis para se lidar, inclusive por causa da força física, e o receio de que possam se envolver com drogas e em atos infracionais. Enfim, são pontos a serem levantados e mostra-se importante que este aspecto seja mais pesquisado e explorado, uma vez que não se tem ainda uma clareza sobre isso.

Com relação à cor das crianças, constatou-se que 33% das crianças são brancas, 32% pardas, 19% negras e em 16% não constam informações. Se somarmos o percentual de crianças pardas e negras teremos que a maioria das crianças abrigadas (51%) são afro-descendentes.

A predominância de crianças afro-descendentes encontrada nesta pesquisa corrobora a pesquisa em São Paulo da AASPTJ-SP et al. (2004) que encontrou 52% de afro-descendentes e a do IPEA, (Silva, 2004) que constatou 63%.

O que se pode pensar sobre esses números? Uma hipótese seria a preferência pela adoção de criança branca, ressaltando o preconceito que tem

raízes históricas na nossa sociedade, o que nos remete a uma reflexão sobre as condições socioeconômicas da população negra, que historicamente tem sido discriminada numa série de direitos.

Outra hipótese para estes dados seria que, ao relacionarmos se a condição socioeconômica contribui para dificuldades nas relações familiares, a chance de uma criança negra ser abrigada é maior do que uma branca, já que a negra geralmente é mais pobre (Silva, 2004).

No tocante à idade das crianças abrigadas (ressaltando que esta pesquisa focou o abrigamento de crianças de zero a seis anos de idade que passaram pelos abrigos em Ribeirão Preto durante abril/2003 a abril/2005) constatou-se que 30% têm de zero a seis meses de idade; 9% de sete a 12 meses; 10% têm entre um a dois anos; 10% entre dois a três anos; 8% têm entre três a quatro anos; 9% têm entre quatro a cinco anos e 24% têm entre cinco a seis anos de idade.

Nota-se assim uma concentração nas faixas etárias de bebês pequenos de zero a seis meses de idade – 30% - e de crianças em idade escolar de cinco a seis anos – 24%. Vale apontar que a entrada e saída de crianças é um processo complexo que depende de vários fatores, tais como a definição da situação da criança, o andamento das tentativas de reintegração familiar e os procedimentos de colocação em família substituta, e que podem influenciar a predominância de determinada faixa etária num certo momento nos abrigos.

A pesquisa do IPEA (Silva, 2004) aponta que mais da metade das crianças e dos adolescentes nos abrigos pesquisados têm entre sete e 15 anos de idade, o que coincide com a faixa recomendada para a freqüência no ensino fundamental. A maior concentração nessa faixa etária pode estar refletindo, entre outros fatores, as maiores dificuldades enfrentadas para o acesso das famílias de baixa renda a equipamentos públicos de apoio às mães e aos pais trabalhadores, que ofereçam proteção e cuidados a crianças a partir dos sete anos, em tempo integral ou no contra-turno escolar.

Outro dado de nossa pesquisa foi sobre as crianças terem ou não pai. Observou-se que 129 crianças têm registrado o pai e quanto aos outros 129 não se têm informações, ou seja, exatamente a metade da população pesquisada. Dentre os casos em que havia a informação sobre o pai,

constatou-se que apenas 81 de fato reconheceram formalmente a paternidade.

Da mesma forma que nossos resultados apontaram uma ausência de dados sobre o pai, na pesquisa da AASPTJ-SP et al. (2004) há o indicativo de 44% de casos em que só figura o nome da mãe. Muitas vezes, esta tem sido a única personagem de um processo de destituição familiar, o que também foi apontado por Fávero et al. (2000) ao pesquisarem processos de destituição do poder familiar em São Paulo, encontrando 58% de casos em que só a mãe havia registrado o filho. A questão de gênero se evidencia quando, na maioria das vezes, a mulher (mãe) é a única personagem do processo de destituição do poder familiar, uma vez que é sobre a mesma que recai a responsabilidade pelo cuidado dos filhos.

Estudos apontam que tem aumentado o número de famílias chefiadas por mulheres (Gueiros, 2003). Qual a relação disso com o dado encontrado? Observa-se que é comum o pai ser uma figura ausente, seja porque não registrou o filho, seja porque não auxilia a mulher nos cuidados e manutenção dos mesmos, ou ainda porque a mulher não o localizou, não o comunicou sobre a gravidez ou não vivem mais juntos. Fica então, a mulher-mãe, como a única responsável pelos cuidados com a prole. Neste contexto, suas dificuldades financeiras são intensificadas, além de freqüentemente não poder contar com uma rede de apoio que a auxilie.

Sobre as crianças abrigadas terem irmãos, constatou-se que 78% dos casos têm irmãos, seguidos de 10% que não tem e de 12% que não se sabe. O número elevado de crianças com irmãos nos indica a necessidade dos abrigos reverem os limites etários de atendimento, a fim de manterem no mesmo local os grupos de irmãos, atendendo assim aos direitos estabelecidos no ECA.

Na questão das visitas dos familiares, obteve-se que em 143 casos ocorrem visitas, ou seja, 55%, enquanto em 62 não ocorrem (24%) e, em 53 casos não se sabe (21%). Percebeu-se uma concentração maior de casos de visitas mais freqüentes (acima de 48 vezes ao ano), em 24% dos casos, enquanto o total das visitas mais esporádicas (abaixo de 24 vezes ao ano) é de 14%, podendo-se dizer que predomina uma visita um pouco mais freqüente, de uma a três vezes por semana, nos casos em que elas ocorrem ou em que foi feito o registro da freqüência.

Assim, podemos observar que nesta pesquisa mais da metade dos casos mantém algum tipo de visita, o que também foi observado nas outras pesquisas: a da AASPTJ-SP et al. (2004), encontrou 66% de visitas e 34% de não visitas; a pesquisa do IPEA, Silva (2004) encontrou 58% de manutenção de vínculo e 22 % sem vínculo constante e apenas 11% sem família; e a pesquisa desenvolvida por Fonseca et al. (2006) constatou que 54% das crianças e adolescentes abrigados mantêm algum tipo de vínculo com a família de origem. Observa-se assim que, em todas as pesquisas, em mais da metade dos casos há algum tipo de manutenção de contato entre criança e família.

Na realidade de Ribeirão Preto, observou-se que de uma forma geral os abrigos possuem dias e horários de visitas delimitados durante a semana, sem permissão para o final de semana, sendo que apenas em um deles pode haver exceção. Há diversidade na forma de efetuar a supervisão e o registro das visitas, sendo que um deles mencionou que a visita acontecia na presença de um vigilante.

A limitação rígida e inflexível das visitas pode gerar grande dificuldade para que elas ocorram, pois a família de origem muitas vezes não consegue conciliar os horários de visitas com compromissos que precisa assumir, tais como trabalho, realização de tratamentos ou atendimentos, inclusive para conseguir se re-organizar para assumir os filhos novamente. Freqüentemente moram em bairros distantes e precisam usar dois ônibus para chegarem ao serviço de acolhimento, depois de horas no percurso.

Por outro lado, há expectativas em relação ao comportamento da família, “tem pais que dão muito trabalho”, conforme afirmou a coordenadora de um dos serviços de acolhimento. Ao mesmo tempo, outras pessoas muitas vezes têm acesso ao abrigo, independentemente de dias e horários, como alguns voluntários, por exemplo. Outro problema também é que as visitas tornam-se, posteriormente, um critério avaliador dos “vínculos”, ou seja, se não ocorreram visitas, isso pode ser interpretado como desinteresse dos familiares, o que poderá ser um argumento importante numa ação de destituição de poder familiar.

Ainda há que se dizer que muitas vezes as visitas podem deixar a criança triste, fazê-la chorar na hora em que os pais vão embora, enfim “alterar” a rotina da instituição e por isso ser significado como algo ruim, que atrapalha. É preciso

que se tenha clareza sobre o que isso significa, ou seja, que os profissionais compreendam que essas situações podem demonstrar a existência de vínculo entre a criança e os pais, o que deve ser respeitado e estimulado. Às vezes, se estabelecem algumas restrições no abrigo que podem contribuir para esse afastamento entre a família e a criança se oficializar, como horários de visitas rígidos que não considerem as necessidades da família. Há que se acolher a criança, mas também há "que se acolher" a sua história e isso implica a história de sua família.

O cerceamento da "visita" dos pais aos filhos que estão nos abrigos (e se pensarmos até na própria palavra visita) traz implícita uma "marca" de que aquela criança já não é mais daquela família, como se a tivessem "perdido". É como se a partir de um dia de abrigamento se perdesse o status legítimo da maternidade e da paternidade. Muitas vezes as visitas dos pais não apenas não são favorecidas e estimuladas, como são prejudicadas pelo funcionamento institucional.

Por que a presença de um vigilante durante as visitas? O que deve ser vigiado? A criança? A família? A interação entre os pais e a criança? Quais os efeitos desse tipo de prática para a família? Será que ela não se sentirá controlada e vigiada? Donzelot (1980) tratou, dentre outros temas, da proliferação dos procedimentos de normalização e controle social das famílias, sobretudo nos segmentos pobres: "(...) apoiando-se uma na outra, a norma estatal e a moralização filantrópica colocam a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos se não quiser ser, ela própria, objeto de uma vigilância e de disciplinarização" (p.81).

Com freqüência, as famílias podem se sentir obrigadas a justificar suas atitudes o tempo todo, quer para os profissionais dos abrigos, quer para as outras instituições, tais como o Poder Judiciário e Conselho Tutelar, o que contribui para que se sintam desacreditadas e impotentes. Podemos pensar que essas instituições muitas vezes se colocam numa posição de superioridade, estabelecendo relação hierárquica com a família de origem da criança.

E no caso dos familiares que trabalham? Fica difícil ter que se ausentar do local de trabalho em um dia da semana para realizar a visita, sob pena de perderem o trabalho, às vezes dificilmente conseguido. Como esta questão é pensada, manejada pelo abrigo? Isso é considerado?

Gulassa (2005) aponta a necessidade das famílias estarem mais próximas de seus filhos. No entanto, nem sempre é simples adequar as necessidades da família às condições de trabalho do abrigo.

É fundamental que na relação família - abrigo não haja posturas extremadas. Por exemplo, funcionários, educadores e equipe técnica que assumem o posicionamento de superioridade frente ao posicionamento de humildade e impotência da família, que se sente ameaçada de perder seu filho. Ao se colocarem neste papel de avaliadores, isso pode gerar ainda mais distanciamento e afastamento da família. Especialmente o serviço de acolhimento institucional não pode perder de vista sua função de acolhimento da criança e do adolescente, e também, de sua família.

Procurou-se conhecer como era o quadro de saúde das crianças institucionalizadas, inclusive de saúde mental. Embora os registros também fossem esparsos neste aspecto, alguns dados foram levantados. Observou-se que 24% das crianças apresentavam algum problema físico de saúde; 4% apresentavam algum problema de saúde mental; 7% eram soro-positivo; e 5% das crianças eram negativadas. Tentou-se levantar quais seriam os principais problemas de saúde registrados, sendo que no caso das crianças portadoras do vírus HIV foram apontados quadros de otite, problemas respiratórios, debilidade física geral e outras infecções gerais, na maioria das vezes apontadas como infecções oportunistas, desenvolvidas mais facilmente pela baixa resistência imunológica. Os problemas físicos de saúde referidos foram: debilidade física geral, baixo peso, problemas respiratórios, refluxo, atrasos gerais no desenvolvimento psico-motor, bronquite, sarna, problemas cardiológicos, anemia, problemas dermatológicos, lesões de violência física, hidrocefalia, problemas endocrinológicos, surdez parcial, nanismo, falta de dedos na mão, paralisia cerebral, síndrome de abstinência, uma síndrome genética rara (não diagnosticada) e verminose grave.

Observou-se que os problemas físicos de saúde que foram registrados parecem estar mais relacionados com possíveis privações que a criança viveu ou vive (desnutrição, falta de cuidados médicos, por exemplo) e com doenças gerais da infância.

Os problemas mentais registrados foram: quatro casos com atraso no

desenvolvimento (não falar, por exemplo), três casos com problemas neurológicos, dois casos com suspeita de autismo, um caso de deficiência mental e um caso de epilepsia.

Com relação aos bairros das crianças abrigadas identificou-se que 51% das crianças moram na zona norte do município; 35% na zona oeste; 10% na zona oeste, 3% na zona sul e 1% no Centro.

Assim, observa-se que há uma concentração de abrigamentos de crianças provenientes nas regiões norte e oeste do município. Essa concentração corrobora os dados de Mariano (2004), que também identificou uma concentração de mães cujos filhos foram adotados provenientes dessas mesmas zonas. São nelas que se concentram os domicílios com chefes de família com as menores rendas (sem rendimento, e entre ½ e dois salários-mínimos), bem como os domicílios cujos chefes apresentam o mais baixo nível de escolarização. (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Censo IBGE, 2000). Sarti (1996) afirma que o espaço físico da cidade materializa as hierarquias do mundo social e a sua utilização responde à condição social dos seus habitantes: na “periferia” estão não apenas os bairros pobres, mas os bairros dos pobres. Segundo a autora, mesmo que os pobres estejam em toda a parte nas cidades, é na periferia que se observa e se identifica mais claramente sua maneira de viver.

E agora, a vez das famílias: caracterização e indicadores

Assim como no caso dos registros das crianças, observou-se que as informações registradas sobre a família eram esparsas, revelando outra grande omissão de informações. Embora protagonista numa situação de abrigamento, a família é também anônima. Essa ausência de dados também foi uma dificuldade encontrada nas demais pesquisas. (AASPTJ-SP et al., 2004; Fonseca et al., 2006).

Em nossa pesquisa, das 258 crianças que passaram pelos abrigos, o total de mães em que havia registro de informações foi de 169 e o de pais 85. Cabe lembrar que a quantidade de mães e pais não seria igual a das crianças, uma vez que há um número importante de grupo de irmãos, mas ainda assim, há que se ressaltar o anonimato envolvendo significativo número de famílias.

Com relação à idade dos pais, constatou-se que apenas para 34% das mães havia o registro da idade e para os pais 26%. A idade de maior prevalência para as mães situou-se entre os 21-30 anos (21 casos-12%) e 31-40 anos (20 casos-11%). Para os pais a prevalência também se situou nessas faixas: 21-30 anos (seis casos-7%) e 31-40 anos (nove casos-10%). Constatou-se ainda 14 mães adolescentes (8%) e um pai na faixa etária entre 12 a 18 anos. Duas mães e três pais tinham entre 41-50 anos e três pais tinham entre 51-60 anos.

Pode-se dizer que, onde foi registrada, a idade predominante dos pais situa-se entre 21 e 40 anos, portanto na faixa da população caracterizada como jovem adulta e adulta. Porém, há que se ressaltar que 14 dessas mães são jovens adolescentes, com idade até 18 anos, sendo que destas, há o registro de que pelo menos seis estiveram abrigadas na sua infância ou adolescência, o que nos leva a refletir sobre o fenômeno geracional de repetição das dificuldades nessas famílias. No município de Ribeirão Preto não há nenhum abrigo para adolescentes serem acolhidas junto com seus filhos e em alguns desses casos, notou-se que houve a separação mãe-criança. Nesse sentido, é fundamental pensar na existência de trabalhos que possam realizar o acolhimento e a inserção social de mães adolescentes e seus filhos, expostos às situações de risco, evitando a sua marginalização e discriminação, bem como a dolorosa e freqüente separação dessas famílias.

No tocante à cor dos pais, verificou-se que em apenas menos da metade dos casos se tinha a informação - 32% dos pais e 41% das mães. Observou-se um maior percentual de afrodescendentes (cor negra e parda), tanto para as mães como para os pais.

Quanto ao estado civil, verificou-se que novamente em mais da metade dos casos não havia informação, tanto dos pais como das mães. As mães apresentaram-se em sua maioria sem um marido e/ou companheiro e apenas 2% casadas. Os pais em maior percentual eram amasiados, seguidos de solteiros, de separados e por último, casados. Novamente, nota-se que a questão de gênero se evidencia recaindo sobre a mãe a responsabilidade pelo cuidado dos filhos.

No tocante à escolaridade, em mais da metade dos casos não se tinha

essa informação sobre os pais. Dentro dos dados obtidos, as informações registradas indicaram uma predominância de baixa escolaridade, conforme se observa na Tabela abaixo:

Tabela 2

Escolaridade dos pais (Número de casos e porcentagem)

Escolaridade	**Mãe**		**Pai**	
	Nº de Casos	**%**	**Nº de Casos**	**%**
Não consta	120	71	69	81
Ensino fund. incompleto	34	20	12	14
Ensino médio incompleto	5	3	0	0
Não alfabetizado	10	6	4	5
Total	169	100	85	100

Quanto às profissões, obteve-se novamente importante ausência de registro. No caso dos pais, em apenas 32 casos (37%) constavam informações. Nos casos em que havia a informação notou-se variedade de atividades citadas, com as seguintes indicações: cinco desempregados; dois aposentados por invalidez; nove pedreiros; quatro catadores de papel; três auxiliares gerais; um açougueiro; um cozinheiro; um funcionário público; um guardador de carro; um jardineiro; um lavrador; um padeiro; um pintor de autos e um “comerciante de drogas”.

Para as mães, em apenas 74 casos (44%) constavam alguma informação. Foram verificados os seguintes registros: 25 desempregadas; 14 donas de casa; 14 profissionais do sexo; nove empregadas domésticas; três coletoras de papel; duas lavradoras; uma auxiliar de serviços; uma balconista; uma carroceira; uma esteticista e uma vendedora ambulante. Ainda dois registros de mulheres que “liam a sorte e faziam venda de objetos”, identificadas como comerciantes ciganas.

No que diz respeito à renda dos pais, apurou-se que em 78% dos casos das mães e 80% dos pais não havia informação. Constatou-se que 13% das mães têm renda menor que um salário mínimo; seguido de 7% sem renda e 1% com renda entre um e três salários mínimos. No caso dos pais, 10% apresentaram renda entre um e três salários mínimos; 6% possuem renda de menos de um salário mínimo e 3% sem renda.

O baixo nível de escolaridade, tanto dos pais como das mães das crianças abrigadas, é semelhante aos achados de pesquisas sobre pais que perderam o poder familiar (Mariano, 2004; Fávero et al., 2000; Oliveira, 2001). Destaca-se que o baixo nível de escolaridade contribui para que as pessoas, quando inseridas no mercado de trabalho formal ou informal, tenham ocupações que geralmente exigem pouca ou nenhuma qualificação e que oferecem baixa remuneração. Como num circulo vicioso, essas pessoas com baixa (ou sem) renda têm mais dificuldade de acesso à educação formal. Nesse sentido, os dados coletados sobre o trabalho ou ocupação dos pais nesta pesquisa apontaram significativo desemprego, exercício de trabalho no mercado informal, em atividades que exigem baixa qualificação e concentração de renda inferior a um salário mínimo ou sem renda alguma.

Com relação aos pais serem usuários de algum tipo de substância entorpecente, os registros obtidos foram que das 169 mães, 39 são usuárias (23%) e 130 (77%) não constava informação. Para os pais, os registros obtidos foram que dos 85 pais, 14 são usuários (17%) e em 71 (83%) não constava informação.

É importante analisar os motivos que levaram esses pais ao uso de álcool e drogas e o que isso desencadeia nas relações familiares, inclusive acentuando as dificuldades para cuidar de si e dos filhos. Minayo e Deslandes (1998) consideram que as variabilidades dos efeitos provocados por cada tipo de substância sugerem a contribuição de fatores sócio-culturais e de personalidade. A violência tem mais chances de ser exercida em determinados segmentos, locais e situações, sob condições especificas. Essas complexidades sugerem que a violência interpessoal que ocorre sob o efeito de substâncias entorpecentes é contextualizada, ou seja, acontece em locais específicos, sob normas e regras específicas de determinados grupos e diante

de expectativas que alimentam e são alimentadas dentro desses grupos.

Por quê? Por quanto tempo? Quem abrigou? Como foi a trajetória do Abrigamento?

Constatou-se que a maioria dos motivos de abrigamento foi por negligência (41%), seguido de falta temporária de condições (23%), abandono (21%) e outros motivos (21%). A soma de motivos ligados à vitimização é de 18%. Houve a entrega da criança para alguma instituição (Conselho Tutelar, Poder Judiciário ou abrigo) em 16 casos e quatro crianças foram devolvidas por família substituta. Importante esclarecer que foram citados mais de um motivo de abrigamento para algumas crianças, sendo que todos foram computados, a fim de se conhecer melhor os motivos que conduziram as crianças ao abrigo. A tabela a seguir apresenta os motivos do abrigamento obtidos nesta pesquisa.

Tabela 3

Motivo do abrigamento (Freqüência e porcentagem)

Motivo	**Freqüência**	**Porcentagem %**
Negligência	106	41
Falta temporária de condições	61	23
Abandono	55	21
Outros motivos	55	21
Vitimização Física	34	13
Entrega	16	6
Vitimização Sexual	8	3
Vitimização Psicológica	5	2

Ressalta-se também que dentre os vários casos de negligência, falta temporária de condições e outros motivos houve a menção de 150 ocorrências que estavam diretamente ligadas à situação de extrema pobreza dos pais, chegando alguns a descreverem que não tinham casa ou alimentação.

Nota-se assim a predominância de negligência e de dificuldades ligadas à pobreza das famílias. Observando as outras pesquisas, em São Paulo, a da AASPTJ-SP et al. (2004) apontou como maiores percentuais abandono e/ou negligência e problemas relacionados à saúde e /ou condições sociais, 22% e 19%, respectivamente. A pesquisa do IPEA, Silva (2004) apontou em maior número a carência de recursos materiais da família (pobreza) em 24% dos casos, seguido de abandono com 19%. Fonseca et al. (2006) apontaram 25% de negligência, 18% de abandono e 8% por carência de recursos da família. Rizzini et al. (2006) salientam que, em sua pesquisa com profissionais que atendem em programas de acolhimento familiar e institucional, estes informaram que a violência e a negligência eram os principais problemas que levam ao afastamento da criança de sua casa. Mas, diante da solicitação para que definissem o que era negligência, a maioria teve dificuldades em fazê-lo.

É fundamental refletir sobre o que se denomina negligência, considerando o elevado percentual de ocorrência do uso deste termo. Inicialmente é importante pontuar que ela pode ser definida de várias formas, conforme diversos autores. Para Guerra e Leme (2001), a negligência se configura quando os pais ou os responsáveis falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos, etc., e quando tal falha não é resultado das condições de vida além do seu controle. Outra definição é quando pais ou outros responsáveis (inclusive institucionais) deixam de prover as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança e do adolescente (Ministério da Saúde, 2002).

Gonçalves (2004) lança o importante questionamento de como diferenciar pobreza e negligência. A autora destaca que embora o Brasil não disponha de dados estatísticos em escala nacional, levantamentos pontuais indicam que a negligência é um dos tipos de violência mais detectados nos diversos serviços

estruturados para lidar com esses casos. Há poucos estudos que avaliem as razões para tal. Uma hipótese a ser levantada é que a desigualdade social possa efetivamente haver colaborado para que o provimento das necessidades das crianças tenha se tornado mais difícil, acentuando suas necessidades insatisfeitas; nessa hipótese, os índices elevados de negligência poderiam estar acobertando a dificuldade da distinção conceitual e prática entre violência e pobreza.

Com relação ao tempo de permanência no abrigo, conforme se pode verificar no gráfico a seguir, das 258 crianças, 29% ficaram abrigadas durante seis meses; 27% ficaram por períodos de até cinco dias (incluem-se aqui, os casos de um, dois, três, quatro, cinco dias e também os de poucas horas); 16% ficaram por 30 dias; 10% dos casos ficaram durante um ano; 8% durante dois anos; 3% ficaram por três anos e 6% ficaram por quatro anos ou mais.

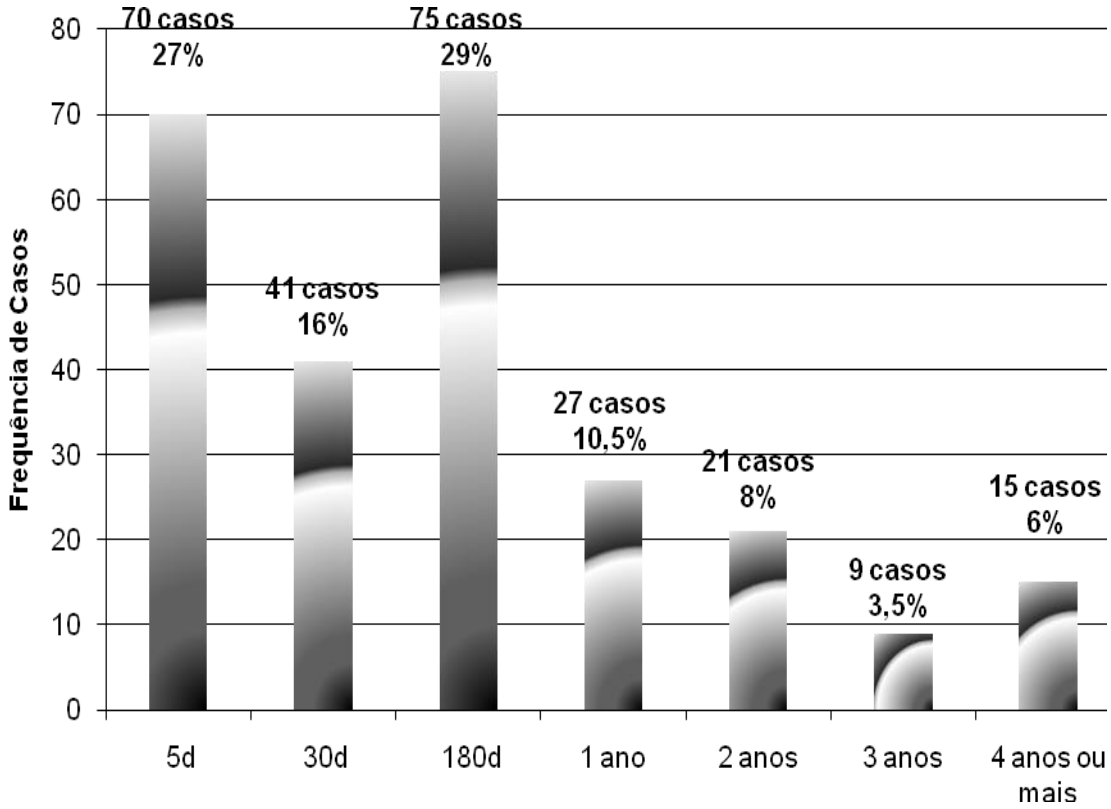


Gráfico 1 – Tempo de permanência nos abrigos

Quanto à reincidência dos abrigamentos, foi registrada a ocorrência de 69 casos (27%), enquanto que em 189 (73%) não constava informação. Aqui cabe esclarecer que o abrigo pode não ter registrado a reincidência ou desconhecer

essa informação, razão pela qual não é possível afirmar que destes 189, alguns outros não tenham tido abrigamentos anteriores. Queremos chamar a atenção para essa situação, uma vez que expressa sucessivas idas e vindas da criança entre o contexto familiar e institucional, e vivências de ruptura e descontinuidade. Considerando que estamos tratando de crianças pequenas, o esforço de adaptação para essas situações pode gerar grandes demandas emocionais e situações de intensa angústia ao experimentarem tantas separações e reencontros sucessivos.

Ao analisar o tempo de permanência, dois aspectos sobressaem, primeiro: 70 casos ficaram até cinco dias nos abrigos, ou seja, abrigamentos curtos, alguns ficaram por algumas horas ou apenas um dia. Cabe um questionamento: será que o abrigamento foi aplicado como medida excepcional de proteção, ou foi aplicado como primeira possibilidade? Não havia alternativa naquele momento? É fundamental pensar no impacto que essa medida pode ter para a criança e sua família: a criança sai de seu conhecido ambiente para outro desconhecido, às vezes de forma abrupta, numa situação de imprevisibilidade para ela; a família se modifica com a ausência do filho, pode sentir-se despossuída do seu poder parental e entra num circuito de contatos com diversas instituições e profissionais e se tornará alvo de intervenções. Não se pode banalizar a medida de abrigamento, como se fosse algo tão simples.

Notou-se que 45 casos estiveram por mais de dois anos nos abrigos, sendo que 15 ficaram por quatro anos ou mais. Considerando-se a população deste estudo, crianças pequenas de zero a seis anos de idade, que estão em importante período de desenvolvimento, algumas delas passaram mais da metade de suas vidas dentro da instituição. Tornam-se intensos o sofrimento e a ansiedade vividos por quem está institucionalizado de forma indefinida, submetidos às relações de poder por parte de quem abriga e desabriga. Um das diretrizes do ECA sobre abrigamento é a provisoriedade dessa medida. Para várias crianças, isso não tem se cumprido.

Sobre a transferência de crianças de um abrigo para outro, o resultado encontrado foi de 12 casos (5%) no universo total. Não foram obtidos muitos detalhes sobre o motivo, mas dentre alguns citados foram: uma criança que veio de um abrigo de outra cidade e foi re-encaminhada; uma foi encaminhada para um abrigo de crianças portadora de necessidades especiais; outra para um abrigo

“tido como de mais tempo de permanência”, já que não se via muita possibilidade de retorno para a família; outro para um abrigo tido como “mais adequado” para atender determinada criança e quatro casos por mudança dos critérios de idade dos abrigos (ampliação do atendimento da faixa etária de um deles).

Considerando a importância da vivência de cada criança nessa situação, observamos que as transferências continuam ocorrendo, algumas para oferecer um atendimento dito “mais especializado”; outros porque os irmãos haviam sido separados e se tentou mantê-los juntos e outros por causa de critérios dos próprios abrigos. Transferir e retornar ao abrigo são formas de permanecer institucionalizado, agravado inclusive pelas separações e mudanças, o que pode trazer maior sofrimento para essas crianças. Embora não tenha sido possível apurar o número de ocorrências de retorno ao abrigo nesses casos citados de re-abrigamento, há referências de algumas crianças do universo desta pesquisa terem sido abrigadas três ou quatro vezes.

Com relação à existência de autos (processo) na Vara da Infância e Juventude, constatou-se que 138 crianças tinham (53%), enquanto 120 (47%) não tinham. Destes autos, levantou-se que 35 já haviam sido arquivados. O conhecimento do abrigamento por parte do Poder Judiciário é importante, na medida em que será esta instituição quem terá a atribuição de autorizar a saída da criança do serviço de acolhimento institucional. É fundamental que a criança não seja esquecida no abrigo, ou seja, depois de um tempo, deve-se procurar verificar quais ações foram feitas, se houve algum resultado, a fim de que sejam tomadas outras providências necessárias para tentar garantir que a criança seja encaminhada para sua família de origem, ou uma família substituta.

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA e CNAS, 2009) estabelecem que durante o período de acolhimento, o serviço deverá encaminhar relatórios para a Justiça da Infância e da Juventude com periodicidade mínima semestral. O objetivo é subsidiar o acompanhamento da situação jurídico-familiar de cada criança/adolescente e a avaliação por parte da Justiça da possibilidade de reintegração familiar ou necessidade de encaminhamento para família substituta, sobretudo nos casos em que o prognóstico de permanência da criança e do adolescente no serviço de acolhimento for de mais de dois anos.

Felizmente essa realidade vem se transformando, na medida em que a legislação e as normativas vêm estabelecendo procedimentos para que seja realizado um trabalho efetivo de acompanhamento das crianças e adolescentes institucionalizados. O Conselho Nacional de Justiça em 2010 realizou reunião com todos os Coordenadores da Infância e da Juventude no país e estabeleceu como meta a realização de audiências para revisão da situação de crianças e adolescentes em programas de acolhimento em todo o país, semestralmente, a exemplo do que ocorria no Rio de Janeiro e em algumas localidades do país.

Quanto ao encaminhamento da criança, na maioria dos casos (63%) houve o retorno para a família de origem; 13% das crianças foram adotadas e 18% ainda permaneciam no abrigo ao final do período pesquisado, indicando que para uma parte dessas crianças ainda não estava sendo viabilizada uma convivência familiar, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 4

Encaminhamento da criança (Freqüência e porcentagem)

Encaminhamento	**Freqüência**	**Porcentagem %**
Retorno para família de origem	163	63
Permanência no abrigo	47	18,5
Encaminhamento para família substituta	34	13,1
Fuga do abrigo	7	2,8
Retorno para abrigo na cidade de origem	4	1,6
Transferência de abrigo	2	0,9
Falecimento da criança	1	0,4
Total	258	100

Nos casos em que houve o retorno para a família de origem, 33% (86 casos) foram entregues para a mãe; 8% (20 casos) para os pais juntos; 7% (17

casos) para o pai; 5% (14 casos) para a avó materna; 5% (13 casos) para os tios maternos; 3% (9 casos) para a avó paterna; 0,8 (2 casos) para os tios paternos; 0,4% (1 caso) para o avô materno e 0,4% (1 caso) para padrinhos (não constava se era um familiar, mas sim pessoa de referência para a criança, ligada a sua origem).

Vale ressaltar que todos os esforços devem ser feitos para um efetivo investimento nas possibilidades de reintegração familiar*:* fortalecimento dos vínculos familiares e das redes sociais de apoio; acompanhamento da família, em parceria com a rede, visando à superação dos motivos que levaram ao acolhimento; potencialização de sua capacidade para o desempenho do papel de cuidado e proteção; gradativa participação nas atividades que envolvam a criança e o adolescente, dentre outras.

Considerações Finais

Retomando os objetivos deste capítulo, ou seja, caracterizar a situação do abrigamento de crianças de zero a seis anos no município de Ribeirão Preto, o primeiro aspecto que chama a atenção nos resultados é a falta de dados. Em todos os itens da pesquisa, tanto sobre a criança, mas principalmente sobre a família biológica, muitas informações não foram registradas em uma grande quantidade de casos.

Pode-se perceber que há “um esgarçamento dos dados”, as informações estão diluídas, esparsas e torna-se difícil juntá-las e tecê-las. Quando isso é feito, evidencia-se o “lugar” ocupado por essas crianças e suas famílias. Entende-se que são indícios de uma realidade que apontam para os vários tipos de exclusão vividos por essas famílias, de forma que ao permanecerem tão silenciadas, quase desaparecem.

Também foram realizadas entrevistas com os conselheiros tutelares nesta pesquisa, sendo possível perceber que algumas práticas estabelecidas, na forma como trocam informações sobre os casos, sobretudo no momento de abrigamento, pode ser um dos “nós” que interferem na dificuldade do abrigo obter dados sobre o caso. Os conselheiros tutelares nos informaram que mantém pastas dos casos em andamento, e em se tratando de crianças que estão no abrigo, a pasta fica em um arquivo de casos em atendimento. Quando a criança

sai do abrigo e o caso é considerado por eles como resolvido, então a pasta vai para o chamado arquivo morto. Por vezes, esse processo de comunicação pode ser truncado, nos fazendo compreender alguns motivos que provavelmente têm relação com uma parte dos “não constam”.

Nesta situação, em nome do sigilo, não existia a prática do envio de relatórios do Conselho Tutelar para o abrigo, esperando-se que o “abrigo faça a sua própria análise”. Por outro lado, as coordenadoras dos abrigos queixaram-se que no momento inicial seria importante a obtenção dos elementos básicos que culminaram na retirada da criança de sua casa, tanto para se ter um ponto de partida, como para que se possa explicar para a mesma o motivo dela estar ali. A falta de comunicação é um aspecto que pode repercutir nas práticas de atendimento.

Pensando na caracterização inicialmente proposta, observou-se em Ribeirão Preto, durante o período pesquisado, que o “abrigamento é masculino, negro e pobre”, ou seja, tem gênero, etnia e classe social, indicadores que se mostraram bastante significativos.

Alguns dos indicadores obtidos e as discussões realizadas nos permitem pensar que o abrigamento por vezes envolve relações carregadas de conflitos e permeadas por questões de gênero (predominância de meninos abrigados, e de mães como as únicas responsáveis pelos filhos); classe social (as famílias predominantemente pertencem às camadas pobres e vivem situações de dificuldades financeiras e de falta de acesso aos bens e serviços) e de poder (no embate das forças, são instituições, instâncias de poder que definem o percurso da criança, ser abrigada, quando sairá, para onde irá, e a família fica sem poder, até mesmo sem voz).

Para algumas crianças (57%), o abrigamento não se deu como uma medida provisória, na medida em que permaneceram mais de seis meses no abrigo, sendo que algumas estiveram mais da metade de suas vidas institucionalizadas.

O alto percentual de irmãos aponta a necessidade de revisão de regras rígidas quanto ao atendimento por faixas etárias, possibilitando assim que os irmãos não sejam separados no momento do abrigamento e posteriormente, quando houver a decisão do encaminhamento do caso.

Outro aspecto que o elevado número de grupos de irmãos nos aponta é

que a quantidade de famílias que vivencia esta situação não é tão alto – neste caso, cerca de 170 casos - ou seja, seria esse o número aproximado de famílias que precisariam ter tido um atendimento diferenciado nesse período, no sentido de um trabalho mais direcionado para suas dificuldades e tentativas de saná-las, visando a reintegração familiar das crianças abrigadas. Será que uma cidade do porte de Ribeirão Preto não teria condições de atender mais pontualmente essa população?

As dificuldades enfrentadas para a não permanência ou a não reintegração familiar apontam para as precárias condições de vida das famílias, bem como a não integração das políticas públicas de atendimento.

Ao finalizarmos este capítulo, apontamos que no momento em que realizamos nossa pesquisa – de 2003 a 2008 – existiam poucas pesquisas sobre esse tema e também não se observava ainda uma maior preocupação com os registros das crianças. Além disso, os dados mostraram situações complexas, como reincidência de abrigamentos, transferências, casos de permanência prolongada ou muito breve (demonstrando divergência de critérios para realização do abrigamento) e acolhimentos ocorrendo por motivos ligados à pobreza. É bastante recente o panorama de mudanças que vem ocorrendo neste campo, dentre as quais destacamos um aumento na produção de pesquisas, novas leis e normativas sendo promulgadas, dentre elas, a Lei 12.010/2009, as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA e CNAS, 2009), a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (CNAS, 2009). Além disso, lembramos que existem as metas colocadas pelo Conselho Nacional de Justiça para a realização de audiências para revisão da situação de crianças e adolescentes em programas de acolhimento em todo o país, tornando assim, a elaboração do PIA – plano individual de atendimento – necessária e obrigatória, o que tem estimulado reuniões das equipes das redes de atendimento para articulação do trabalho. Obviamente essa situação não é heterogênea no país, considerando nossa extensão geográfica e particularidades locais, sendo que em alguns municípios tais práticas estão em implementação e em outros, inúmeros desafios ainda terão que ser superados. Ainda há muito o que se fazer para que todo esse conjunto de orientações técnicas e jurídicas venha a ser implantado como um todo nos serviços de acolhimento no Brasil.

Finalizando, entende-se que na medida em que essas crianças e suas famílias puderam ter um pouco mais de visibilidade, em vários indicadores, seria importante que estes fossem considerados na definição dos atendimentos. Isso poderia refletir em mudanças tanto na proposta pedagógica dos abrigos, considerando os recursos humanos como potenciais educadores, no planejamento da chegada e do desligamento das crianças, na convivência coletiva e atividades cotidianas, como no atendimento das famílias, na articulação dos atendimentos e na formulação local de políticas públicas. Eis a nossa esperança!

Capítulo 4

A PERSPECTIVA DA CRIANÇA EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL SOBRE SUA REDE SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE IRMÃOS

Ivy Gonçalves de Almeida

Nívea Passos Maehara

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Camila: (Começa a cantar)
"Três patinhos foram passear
Na bela montanha para brincar
A mamãe disse quá, quá, quá, quá
Não voltaram nenhum patinho de lá".
Entendeu?
Pesquisadora: E depois?
Tinha uma continuação, não tinha?
Camila: De novo eu vou cantar.
"Três patinhos foram passear
Além da montanha para brincar
A mamãe fez quá, quá, quá, quá
Catando os patinhos de lá".

Camila tem 6 anos de idade e foi uma das participantes de nossas pesquisas. Um dia, espontaneamente, começou a cantar para uma das autoras uma versão de um trecho da música "Cinco patinhos", interpretada pela Xuxa[21]. O trecho, cantado e adaptado por Camila, dizia respeito a três patinhos que saíram para brincar e mesmo com a mãe os chamando, eles não voltaram. Somente depois de uma intervenção da autora, Camila reconstrói a história dando à mãe um papel mais ativo – "a mãe *cata* os patinhos de lá". Coincidência ou não, ela e mais dois irmãos estavam abrigados naquele momento e não viam a mãe desde que foram abrigados há cinco meses.

Queremos começar nosso capítulo chamando atenção para um aspecto que Camila nos mostra através da versão da música que cantou de forma encantadora - a importância de a criança poder contar com alguém que a "cate", que a proteja, que cuide dela, no sentido mais amplo da palavra cuidar. Em outras palavras, a criança precisa saber e sentir que *existem pessoas* em quem pode confiar e para as quais ela é importante. E, destacamos que *existem pessoas* (no plural), porque partimos da premissa de que este tipo de

[21] DVD "Xuxa só para Baixinhos", volume 1 (2001). Música de M Cook, J Fatt, A Field e G Page - Versão: Vanessa Alves, Interpretação: Xuxa.

relação com a criança não é construída, necessariamente, apenas com a mãe ou com quem exerça a função materna. Vamos aprofundar um pouco esta questão que constituiu, na verdade, o ponto de partida para as pesquisas a que nos referiremos neste capítulo.

Temos como base teórico-metodológica a perspectiva da *Rede de Significações (RedSig)* sobre desenvolvimento humano, para a qual o desenvolvimento se dá nas e por meio das múltiplas interações entre pessoas. Desta forma, nascemos imersos em uma rede social, fundamental para garantir nossa sobrevivência e desenvolvimento. As relações que estabelecemos uns com os outros são situadas em um determinado contexto social e cultural, sobre o qual agimos, ao mesmo tempo em que somos influenciados por ele (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Assim, consideramos que é na relação com os vários outros, ou seja, com as várias pessoas com quem construímos relações significativas, que nos desenvolvemos, que significamos a nós mesmos e a tudo ao nosso redor. Para nossas pesquisas partimos, então, do conceito de Rede Social o qual defende que pessoas são capazes de estabelecer relações afetivas, simultaneamente, com mais de uma figura, uma vez que diferentes relacionamentos se desenvolvem ao mesmo tempo para satisfazer diferentes necessidades sociais (Lewis & Takahashi, 2005).

Essa visão nos parece extremamente interessante ao levarmos em conta que as estruturas familiares vêm mudando intensamente em todas as camadas da sociedade, com famílias separadas, recompostas, com filhos de diferentes uniões, pais, avós ou outros parentes e conhecidos compartilhando ou assumindo a criação das crianças e adolescentes. Entretanto, ainda prevalecem as concepções de que a mãe é quem deve criar os filhos em uma família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos. Nessa visão, o desenvolvimento das crianças fica prejudicado se isso não ocorrer. Aliás, qualquer contexto que escape a essa situação familiar padrão é, em geral, visto como prejudicial especialmente em instituições como os abrigos (Rossetti-Ferreira, Sólon & Almeida, 2010).

Partilhamos, então, da concepção de que diferentes pessoas podem assumir funções variadas na vida de uma criança e das pessoas em geral. Sob essa perspectiva, a rede social de uma pessoa ganha “peso”, uma vez que

aqueles que a compõem podem contribuir, de diversas formas, com e para o desenvolvimento de seus membros. Pesquisadores afirmam que a rede social tem como funções: proteger a pessoa de eventuais efeitos negativos causados por adversidades (Alexandre & Vieira, 2004; Poletto, Wagner & Koller, 2004), além de oferecer apoio emocional, instrumental, suporte, auxílio material e financeiro, cuidado, orientações e informações (Dessen & Braz, 2000), entre outras.

São muitas as formas de abordar e conceber o conceito de rede social (Carvalho et al., 2006). Adotamos a definição de Sluzki (1997, p. 41), segundo a qual rede social é: “a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade”.

Para entender e estudar a rede social, Feiring e Lewis (1989) propuseram um modelo conhecido como *Modelo de Rede Social*, no qual este trabalho se baseia. Lewis (2005) afirma que há inúmeras evidencias que sugerem que as crianças formam, ao mesmo tempo, vínculo afetivo com o irmão mais velho, tanto quanto com o pai, a mãe e, por vezes, com o cuidador responsável por ela.

Desta forma, a relação mãe-criança passa a ser vista como uma das várias relações que se articulam na complexa rede social em que a criança está imersa desde o nascimento (Lewis, 2005). Takahashi (2005), inclusive, aponta que não se trata de desconsiderar a figura materna, especialmente no começo do processo de socialização e a influência que essa experiência terá para o desenvolvimento posterior. Ela, todavia, destaca a necessidade de haver flexibilidade no que diz respeito aos seguintes aspectos:

-a figura materna é a mais importante para a maioria das pessoas, mas não para todas. A mãe é uma das figuras significativas e sua importância/seu papel é “relacionado aos” e “determinado pelos” papéis desempenhados pelas demais figuras significativas dos relacionamentos íntimos/próximos;

-admite-se que mudanças podem ocorrer em relacionamentos íntimos/próximos quando indivíduos encontram novas figuras, mais responsivas às suas necessidades, perdem outros significativos, ou reavaliam velhas figuras de acordo com seu desenvolvimento.

Notamos, então, que esses teóricos pressupõem tanto a continuidade

como descontinuidades nos relacionamentos. Ao mesmo tempo em que se reconhece a estabilidade, com as perdas, reavaliações e com novos encontros, os relacionamentos podem mudar.

Essa nova concepção é muito útil para se pensar sobre as mudanças que podem ocorrer nos relacionamentos de crianças acolhidas institucionalmente, bem como as conseqüências dessas mudanças para o seu desenvolvimento. De um lado, acontecem separações decorrentes da ida para o abrigo. As relações anteriores podem ficar abaladas, ao distanciar-se dos pais, irmãos, outros familiares e amigos. Por outro lado, novos encontros são possíveis. A criança pode ser bem recebida, numa instituição de qualidade, e ter oportunidades de construir novos relacionamentos com pessoas significativas que passarão a fazer parte de sua rede social.

Assim, consideramos que o acolhimento institucional de crianças, tal como outros contextos de desenvolvimento, disponibiliza uma série de elementos que circunscrevem possibilidades e limites ao desenvolvimento. Partindo desta visão, vimo-nos instigadas a conhecer mais sobre as redes sociais de crianças que se encontram acolhidas em instituições, sob suas próprias perspectivas.

> Quantas pessoas fazem parte de suas redes sociais?
> Quem são as pessoas que consideram mais importantes em suas vidas?
> Como fica a relação com a família?
> Para a criança, faz diferença ser abrigada junto ou separada dos irmãos?
> Durante o abrigamento, as crianças constroem novos relacionamentos?
> Mantém os relacionamentos construídos antes de serem acolhidas na instituição?
> Recorrem mais aos adultos ou a outras crianças para lidarem com as situações do dia-a-dia, bem como com os seus sentimentos?

Nossa motivação para investigar a questão dos irmãos deveu-se, principalmente, ao período em que a primeira autora trabalhou como psicóloga de um abrigo na região em que, posteriormente, realizamos as pesquisas. Durante essa experiência foi possível observar a forte vinculação afetiva existente entre os irmãos acolhidos na mesma instituição. Tal vinculação se mostrou tão importante em alguns grupos que ao invés de se chamarem pelos nomes, chamavam-se de “irmão” ou “irmã” – “Irmã, vem aqui!” ou “Irmão, não faz isso!”. A partir dessa experiência foi também possível constatar o outro lado dessa história, ou seja, as práticas institucionais que acarretam a separação

dos grupos de irmãos.

E foi desse descompasso tão presente nesse contexto que surgiram as duas pesquisas que deram origem a este capítulo. Ambas se propuseram a conhecer, sob a perspectiva de crianças acolhidas institucionalmente, quem são aqueles que compõem suas redes sociais e que funções exercem (Almeida, 2009; Maehara, 2010). E, em uma delas, aprofundamos nossa análise, buscando conhecer como os irmãos aparecem nessas redes (Almeida, 2009).

Nesse sentido, apenas para contextualizar, destacamos que entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional devem, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), adotar princípios que constam no Artigo 92º, dos quais destacamos: a preservação dos vínculos familiares e o não-desmembramento de grupos de irmãos.

No entanto, em inúmeros abrigos, estes princípios e muitos outros estão sendo violados. O critério para seleção da população atendida, estabelecido geralmente de acordo com sexo, faixa etária ou especialidade, frequentemente, ocasiona a separação de grupos de irmãos e, consequentemente, a não preservação dos vínculos familiares (AASPTJ-SP, 2004; Serrano, capítulo 3 deste livro).

A importância de se discutir a vinculação entre irmãos está no fato de que, tendo em vista que toda criança, assim como todo ser humano, tem necessidade de estabelecer ligações afetivas, supomos que na separação ou ausência de um adulto de referência com o qual a criança já tenha estabelecido algum vínculo afetivo, é provável que ela estabeleça com seus pares, em especial com seus irmãos este tipo de relação (Rossetti-Ferreira, 1984; Alexandre & Vieira, 2004).

Isso aparece na pesquisa realizada por Rua (2007), que aborda questões relacionadas à infância em territórios de pobreza. A autora relata ser comum as crianças, devido à carência de equipamentos sociais e culturais, associada às dificuldades econômicas das famílias, passarem o tempo livre na companhia de seus pares *e seus irmãos* (acréscimo nosso), substituindo em grande parte das vezes as trocas afetivas e emocionais com os pais.

Além disso, ao se levar em conta que as principais causas de abrigamento de crianças são a negligência (casos em que os pais não exercem

as funções de maternagem/paternagem adequadamente) e a pobreza (IPEA, 2004), sendo a primeira (negligência) causada predominantemente por dificuldades decorrentes da segunda (pobreza), pode-se esperar que quando um grupo de irmãos é abrigado, essas crianças muito provavelmente trazem consigo uma vivência que fez com que os irmãos ocupassem um lugar importante em suas vidas.

Por estas e muitas outras razões defende-se que os irmãos permaneçam juntos diante da necessidade de abrigamento, tendo assim a oportunidade de manterem os vínculos afetivos.

Pesquisas com crianças: alguns pontos importantes

O fato de querermos conhecer a rede social pela perspectiva da criança nos coloca em uma posição delicada: A criança pode/deve participar de pesquisas? Como captar suas formas de expressão?

A participação de crianças em pesquisas é recente. Até há pouco tempo, suas vozes eram silenciadas e suas experiências não eram consideradas (Thorne, 2002). Nos últimos 20 anos, o número de estudos internacionais e brasileiros sobre a infância aumentou, mas, de maneira geral, a criança tem sido colocada numa posição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado (Campos, 2005).

Esta visão vem sendo substituída por outra que considera a criança como sujeito com direito à voz e como a melhor fonte para o entendimento da infância, posicionando-a como colaboradora de pesquisa (Delgado & Müller, 2005; Elbers, 2004; Rossetti-Ferreira, Sólon & Almeida, 2010). Atualmente, a criança é percebida como capaz de produzir discursos sobre si, sobre eventos e sobre outras pessoas, apta a descrever experiências que vivenciou e como possuidora de um saber digno de reconhecimento, que merece ser legitimado (Souza & Castro, 1998; Francischini & Campos, 2008).

Considerando o direito da criança de se expressar, ser ouvida e considerada, e valorizando o seu saber, Rossetti-Ferreira, Sólon e Almeida (2010) apontam que, para elevar a criança a uma posição de direitos no processo de acolhimento, é preciso aprender a ouvi-la. Campos (2005) complementa, ressaltando que é a partir das vozes das crianças que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão adotadas. Daí o nosso

desejo de conhecer a rede social das crianças abrigadas a partir de sua perspectiva.

Contudo, a participação das crianças em pesquisas deve vir acompanhada de um constante questionamento sobre o motivo de se ouvir a voz da criança abrigada e o uso que será feito de suas falas. Deve-se garantir que a pesquisa beneficie os interesses da própria criança. Além disso, a participação das crianças não deve englobar apenas avaliação, comparação e categorização. Antes, considerar que enquanto conversa, ela pode estar aprendendo sobre si, construindo sua história e atribuindo significados às suas vivências (Rossetti-Ferreira, Sólon & Almeida, 2010), o que exige do pesquisador uma postura diferenciada.

Por isso, cabe ao pesquisador ponderar que as narrativas das crianças não são homogêneas, pois são criadas na interação com os diferentes parceiros de interação e em diferentes contextos. Assim, não se pode falar em "verdades" encontradas, que serão passíveis de generalização (Rossetti-Ferrreira, Sólon & Almeida, 2010).

Além disso, queremos pontuar dois aspectos que não podem ser negligenciados na pesquisa com crianças. Um deles é a assimetria existente entre adulto-pesquisador e a criança-colaboradora da pesquisa. Diferenças de tamanho, intergeracionais, posições e papéis assumidos, significados atribuídos, relações de poder, entre outros, podem influenciar significativamente o tipo de narrativa elaborada pela criança (Francischini & Campos, 2008; Rocha, 2008; Rossetti-Ferreira, Solon & Almeida, 2010). Outro aspecto diz respeito à peculiar condição desenvolvimental da criança. Dependendo da idade, a criança se utiliza de diferentes linguagens e narrativas, podendo se expressar de formas variadas: contando, brincando, imaginando, imitando e repetindo. Por isso, a conversa com a criança não deve se restringir a apenas um tipo de narrativa (Sólon, Costa & Rossetti-Ferreira, 2008).

E *como* fazer pesquisa com crianças? A literatura recomenda o uso de metodologias flexíveis, divertidas e criativas, que sejam adequadas à faixa etária das crianças, familiares a elas, que considerem seu ambiente cultural, possibilitando ao participante diferentes formas de se expressar e, ao

pesquisador, diversas maneiras de captar sua voz (Campos, 2005; Fernandes, 2007; Cruz, 2006; Delgado & Müller, 2005; Punch, 2002).

De acordo com Punch (2002), o uso de métodos sensíveis às competências das crianças ou relacionados aos seus interesses pode ajudar que elas se sintam mais confortáveis com um adulto pesquisador. Também sugere que o uso de metodologias combinadas se mostra efetivo na obtenção de dados úteis e relevantes.

Algumas possibilidades metodológicas na pesquisa com crianças são: uso e construção de histórias, pinturas, bricolage (Francischini & Campos, 2008); o uso de material de apoio (famílias de bonecos, casinha de boneca, material para desenho, entre outros) durante as conversas com as crianças (Sólon, Costa & Rossetti-Ferreira, 2008); textos livres, diários (Delgado & Müller, 2005; Punch, 2002), jogos e brinquedos (Arfouilloux, 1976; Campos, 2005), fotografia (Punch, 2002; Garzella & Serrano, capítulo 6 deste livro), vídeo (Sommerhalder-Miike & Caldana, capítulo 8 deste livro) e desenhos (Arfouilloux, 1976; Campos, 2005; Delgado & Müller, 2005; Francischini & Campos, 2008).

Breve caracterização das pesquisas que realizamos

Contamos com a participação de quatro serviços de acolhimento institucional, em dois municípios do interior do Estado de São Paulo. Como características principais das instituições, destacamos que: o Abrigo Luluzinha[22] acolhia somente meninas de zero a 12 anos de idade; o Abrigo Bolinha acolhia somente meninos de zero a 12 anos de idade; o Abrigo João e Maria acolhia preferencialmente grupos de irmãos (meninos e meninas) de zero a 18 anos de idade; e o Abrigo Pixote acolhia crianças de ambos os sexos de dois a 18 anos de idade.

Ao todo 25 crianças com idades entre seis e 12 anos participaram, havendo entre eles sete grupos de irmãos (18 crianças). No quadro abaixo é possível observar informações sobre as crianças participantes, sendo que ao se tratarem dos irmãos os dados são apresentados em uma mesma célula do quadro:

[22] Os nomes utilizados neste capítulo, tanto dos abrigos como das crianças, são todos fictícios.

Nome fictício	Idade	Abrigo
Camila	6	Luluzinha
Laura	9	Luluzinha
Tomaz	11	Bolinha
Ana	6	Luluzinha
Roberto	9	Bolinha
Luca	11	Bolinha
Carlos	6	Bolinha
Juliana	11	Luluzinha

Nome fictício	Idade	Abrigo
Marília	7	Luluzinha
Lúcia	9	Luluzinha
Alexandre	10	Bolinha
Marta	11	Luluzinha
Henrique	12	Bolinha
Bárbara	7	Luluzinha
Luciano	8	Bolinha
Tatiana	10	Luluzinha

Nome fictício	Idade	Abrigo
Jaqueline	11	João e Maria
Clara	12	João e Maria
Ricardo	7	Pixote
Rayssa	8	Pixote
Laura	8	Pixote
Felipe	10	Pixote
Bianca	11	Pixote
Paulo	11	Pixote
Kettolin	12	Pixote

Quadro 1 - Informações sobre as crianças participantes da pesquisa

Foram também entrevistados cinco educadores, cinco técnicos e dois coordenadores dos abrigos (12 pessoas no total), com o objetivo de conhecer a percepção que os funcionários tinham a respeito dos grupos de irmãos e as práticas institucionais voltadas para essas crianças.

O procedimento de coleta de dados consistiu em três encontros individuais com as crianças, com duração média de 30 minutos cada. Tendo em vista o desafio de incluir a criança como colaboradora de pesquisa de forma adequada, em nossos estudos utilizamos diferentes recursos para conhecer a rede social das crianças em situação de abrigamento, tal como descrito abaixo:

- 1º Encontro: pedimos à criança que fizesse um **desenho** das pessoas mais importantes em suas vidas;
- 2º Encontro: **entrevista** com 34 questões norteadoras que versavam sobre quem a criança procura em determinadas situações e também por quem sente afeto especial. Seguem alguns exemplos das questões:

Função 1 (F1) – Cuidados cotidianos (Total: 8 questões)
Quando você fica doente, quem você gosta que cuide de você? Quem te coloca para dormir?
Função 2 (F2) – Proteção (Total: 4 questões)
Quando você sente medo, quem você procura? Quando alguém briga com você, quem você procura para te defender?
Função 3 (F3) – Educação (Total: 4 questões)
Quem mais te ensina a fazer as coisas certas? Quando tem alguma coisa que você não consegue fazer sozinho(a), quem você procura para te ajudar/te ensinar?
Função 4 (F4) – Apoio emocional e relação afetiva (Total: 7 questões)
Quando você está triste, quem você procura mais? De quem você sente mais falta quando não está presente?
Função 5 (F5) – Brincadeira e lazer (Total: 11questões)

Com quem você mais gosta de brincar? Com quem você mais gosta de brincar em brincadeiras de duas pessoas

Quadro 2: Exemplos das questões norteadoras da entrevista realizada com as crianças.

Essa entrevista foi elaborada com o objetivo de montar uma Matriz de Rede Social semelhante à desenvolvida por Lewis (2005). Este pesquisador, originalmente, preenchia a Matriz a partir de observações diretas das interações entre as pessoas. Com base nessas observações, estabelecia o número e o tipo de função em que melhor enquadravam as atividades sociais, bem como seus objetivos. Em seu artigo, Lewis faz menção às seguintes funções: *protection, caregiving, nurturance, play e learning*[23]*.* Com o objetivo de conhecer a rede de relações a partir da perspectiva da criança, em nosso estudo, a Matriz foi adaptada e preenchida com base nas respostas da entrevista, possibilitando identificar as pessoas que fazem parte da rede social da criança, além das funções desempenhadas por elas. A Matriz é apresentada a seguir:

Membros da Rede Social	**Funções Sociais**					
	F1* Cuidados cotidianos**	**F2*** Proteção**	**F3*** Educação**	**F4*** Apoio Emocional e Relação Afetiva**	**F5*** Brincadeiras e Lazer**	**TOTAL**
	N	N	N	N	N	N
M1*)						
M2*)						
M3*)						
M4*)						
Mn)**						

* Membros da rede social/pessoas citadas pela criança durante a entrevista.
** Mn corresponde a um número indefinido que varia de criança para criança, dependendo do número total de pessoas que compõe sua rede social.
*** Funções exercidas pelos membros da rede social da criança.

Quadro 3 – Adaptação da Matriz de Rede Social.

- 3º Encontro: utilizamos o **tapete**, adaptado do Four Field Map (Dunn & Deater-Deckard, 2001). O tapete (figura 1) foi confeccionado em feltro, nas cores amarela e laranja, com 93,5 cm de diâmetro. Possui seis círculos concêntricos, divididos em quatro partes. O círculo central era o espaço

[23] Que podem ser traduzidas como: proteção, cuidado, acolhimento físico e emocional, brincadeira e aprendizado.

reservado para que a criança colocasse um boneco, à sua escolha, que a representasse. Os demais círculos representavam níveis de afeto: amo muito, amo, gosto muito, gosto e não gosto, de forma que quanto mais próximo o boneco estivesse daquele que a representava, mais ela gostava e, quanto mais longe, menos ela gostava. Já a divisão em quatro partes se refere ao contexto no qual a pessoa se encontrava: abrigo, escola, família e outros. A figura a seguir ilustra a atividade do Tapete:

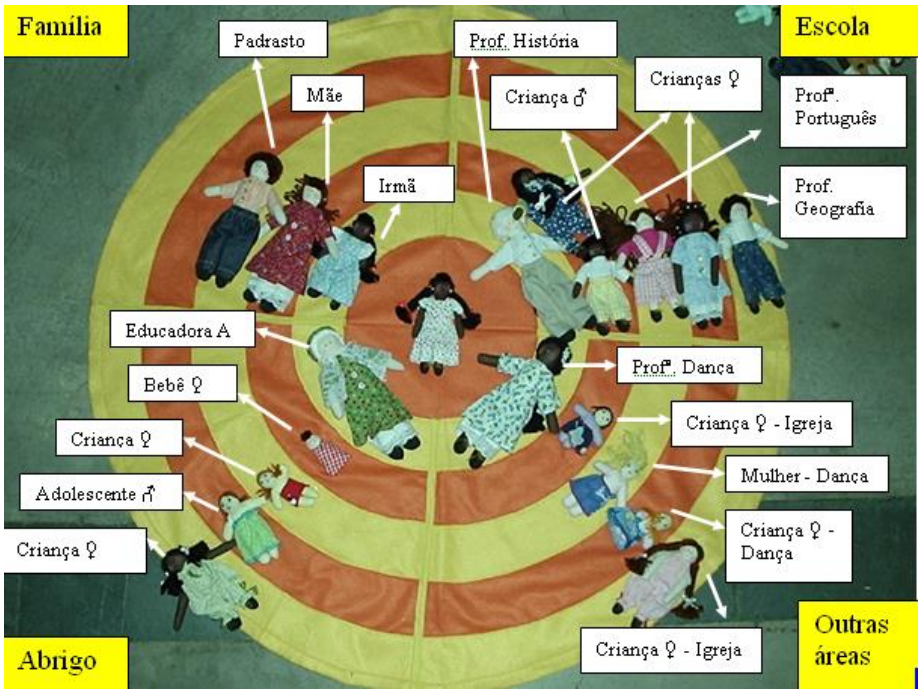


Figura 1: Foto da atividade, Four Field Map, realizada por uma menina abrigada de 11 anos de idade.

Em todos os encontros foram utilizados materiais lúdicos de apoio, compostos por várias famílias de bonecos de pano (47 bonecos), de diferentes tamanhos, sexo e cor de pele, além de material para desenho (papel sulfite, lápis preto e colorido, canetinhas hidrocor e caneta esferográfica).

A análise focou, principalmente, os dados obtidos a partir da entrevista. Aqueles obtidos através dos demais instrumentos foram utilizados como complementares.

Respondendo a algumas de nossas questões...

- **O tamanho da rede social: quantas pessoas fazem parte da rede social das crianças acolhidas institucionalmente?**

Observamos que crianças abrigadas na mesma instituição apresentam redes sociais de tamanhos variados, sendo que essa variação se mostrou presente nos dados tanto da entrevista como do tapete. Assim, no Abrigo Luluzinha, por exemplo, enquanto uma criança entrevistada mencionou seis pessoas, outra mencionou 33. Ou, então, no Abrigo Pixote, enquanto uma criança representou, no tapete, sua rede social composta por oito pessoas, outra criança a representou com 45. A análise do conjunto dos dados mostrou que essa variação não dependia da idade e do tempo de abrigamento das crianças.

Abaixo são apresentados três trechos de entrevistas, sendo que cada um corresponde a uma criança que durante nossos encontros sinalizaram ter redes sociais com características bastante diferentes.

Pesquisadora: E quando você sente medo, quem que cê procura?
Luciano: Ninguém.
Pesquisadora: Ninguém?! Que que cê faz quando cê sente medo?
Luciano: Fico debaixo da coberta.
Pesquisadora: (riso) E não chama ninguém? Não? E na hora de dormir, você gosta de dormir pertinho de quem?
Luciano: De ninguém.
Pesquisadora: De ninguém? Se você fosse escolher alguém assim pra dormir na cama do seu lado quem que cê ia escolher?
Luciano: (breve silêncio) Ninguém.
Pesquisadora: Ninguém? Tá. E quando você tá cansado você procura alguém? Não? Que que cê faz quando cê tá cansado?
Luciano: Eu vou brincar.
(Trecho da entrevista com Luciano, 8 anos, no Abrigo Bolinha)

Pesquisadora: E com quem você mais gosta de brincar?
Camila: Com as minhas amiguinhas que tem aqui: a Marília, a Talita, a Ana, a Bárbara, a Regininha...
Pesquisadora: Ah!
Camila: Você não falou de grande, tia!
Pesquisadora: Como assim?
Camila: Das grande.
Pesquisadora: Mas você que tem que me contar (risos). As grandes são suas amigas?
Camila: São. Todas as grandes.
Pesquisadora: Quem que é mais? Que você mais gosta de brincar das grandes?
Camila: A Cristina, a Aline, com a Flávia, com a Cida. Mais do outro quarto... A Vitória, a Jane, a Lúcia, a Laura, a Juliana...
Pesquisadora: Todas essas?
Camila: Todas as meninas que tem aqui é minha amiga.
(Trecho da entrevista com Camila, 6 anos, no Abrigo Luluzinha)

Pesquisadora: E quando tem alguma coisa que você não consegue fazer sozinho, quem que cê procura pra te ajudar?
Henrique: Lição ou o quê?
Pesquisadora: Não, de qualquer outra coisa assim que você tem dificuldade pra fazer sozinho, quem que cê costuma procurar pra ir perguntar ou pra buscar ajuda?
Henrique: Ah, quando eu to montando uma bicicleta pra mim eu chamo o Rogério*

Pesquisadora: Ahãn.
Henrique: Aí quando eu to jogando vídeo-game, o Leandro* que me ensina. O Wandir* que me ensinou a chutar a bola.
Pesquisadora: É?
Henrique: Antes eu chutava o dedão, quase quebrava o meu dedo.
* Rogério, Leandro e Wandir são adolescentes que estavam acolhidos na mesma instituição em que Henrique se encontrava.
(Trecho da entrevista com Henrique, 12 anos, no Abrigo Bolinha)

Podemos observar que no primeiro trecho, Luciano, não cita nomes de pessoas diante das perguntas feitas. Não há indicação de pessoas significativas ou de referência no que diz respeito às situações investigadas, sendo essa uma característica que se repete durante toda a entrevista. "Nínguém" é a marca da fala de Luciano. Assim, quando sente medo, a saída que encontra é esconder-se debaixo das cobertas, ao invés de, por exemplo, recorrer às educadoras ou aos colegas com quem divide o quarto. E, quando questionado sobre quem escolheria para dormir próximo dele, Luciano não escolhe alguém, ou melhor, escolhe ninguém. Desta forma, Luciano pode estar nos dando sinais de isolamento ou de autonomia, parecendo contar apenas consigo mesmo para lidar com situações em que, habitualmente, uma criança na sua idade recorreria a outras pessoas.

Por outro lado, no segundo trecho, ao contrário de Luciano que cita "ninguém", Camila cita "todas" as pessoas. Segundo ela, todas as crianças acolhidas na instituição são suas amigas e brincam com ela, independente de suas idades. Não há preferências, são todas. Parece contraditório, mas é interessante refletir que ambos, no momento da entrevista, não citam pessoas que lhes são realmente significativas. Especificamente no caso de Camila, parece haver dificuldade para discriminar com quem prefere brincar ou com quem tem uma relação de amizade mais próxima, embora crianças com a mesma idade ou idade bastante próxima, o tenham feito. Camila pode talvez ser considerada como tendo "amizades indiscriminadas", característica que, segundo alguns pesquisadores da área como O'Connor e Rutter (2000), é encontrada com alguma freqüência em crianças que viveram sua infância em instituições com alta rotatividade de pessoal.

E, no terceiro trecho, diferente de Luciano e Camila, Henrique cita três pessoas diferentes às quais recorre em três situações variadas, demonstrando reconhecer em sua rede social pontos/pessoas importantes de apoio e ajuda. De forma clara, Henrique nos conta que quando quer aprender montar

bicicleta, chama o Rogério; para aprender jogar video-game, recorre ao Leandro; e para aprender a chutar bola é com o Wandir. Todos os três são adolescentes acolhidos na mesma instituição em que Henrique estava.

Mais do que identificar algumas características individuais das crianças, tarefa que também é de extrema importância, queremos chamar atenção para o fato de que a existência de uma rede social pressupõe a existência de vínculos significativos, ou seja, a existência de relações entre pessoas que se atribuem significados que os diferenciam da massa anônima, tal como descreveu Sluzki (1997).

Nos trechos das entrevistas acima, Camila e Henrique parecem ilustrar muito bem a diferença existente entre o estabelecimento de um grande número de relações com pouca especificidade e significado, como é o caso da Camila, e a construção de uma rede social com pessoas desempenhando diferentes funções sociais na vida de Henrique. Por isso, nem sempre quando analisamos o número de pessoas conhecidas ou que convivem com uma determinada criança, ou pessoa, significa que estamos tendo acesso ao tamanho da sua rede social. Portanto, é preciso analisar sua funcionalidade e os significados atribuídos e construídos na relação com cada um.

- **A composição da rede social: quem faz parte da rede social das crianças acolhidas institucionalmente? Quem são as pessoas que consideram mais importantes em suas vidas? Como fica a relação com a família? Durante o abrigamento, as crianças constroem novos relacionamentos? Mantém os relacionamentos construídos antes de serem acolhidas na instituição?**

Para estudar a rede social das crianças acolhidas institucionalmente, separamos as pessoas que a compõem em diferentes contextos: família, abrigo, escola e outros contextos (escola de dança, vizinhança da casa de origem, igreja, entre outros). No quadro abaixo podemos visualizar quem apareceu no relato das crianças.

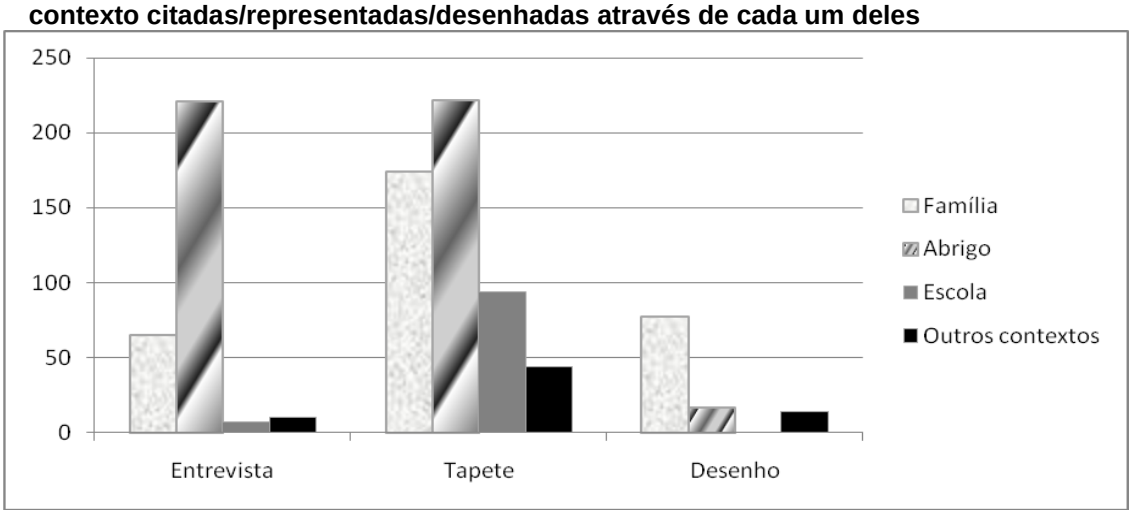
Família	Abrigo	Escola	Outros contextos
Mãe, pai, madrasta, padrasto, irmão/ã,	Equipe técnica (coordenadora,	Professor/a e criança	Professor/a de esporte ou dança,

tio/a, avô/ó, avó falecida, bisavó, primo/a e o animal de estimação da família	psicóloga, assistente social, pedagoga, fonoaudióloga), educador/a, equipe de apoio (lavadeira), criança (bebê, criança mais nova, criança da mesma idade, criança mais velha), criança desabrigada, adolescente, voluntário/a e pesquisadora		criança que frequenta as aulas de esporte ou dança, adulto vizinho/a da casa de origem, criança vizinha da casa de origem, padre/pastor, professor/a da catequese, criança que frequenta a mesma igreja, criança acolhida em outra instituição, Deus e psicoterapeuta

Quadro 4: Pessoas que compõem a rede social das crianças de cada contexto.

Nosso estudo mostrou que as pessoas do contexto abrigo compõem de forma predominante a rede social das crianças acolhidas, seguidas pelas do contexto familiar. As pessoas da escola e de outros contextos são bem menos mencionadas, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1: Os três instrumentos de coleta de dados e o número de pessoas de cada contexto citadas/representadas/desenhadas através de cada um deles



No entanto, apesar da rede social ser composta majoritariamente por pessoas do abrigo, as crianças nos apontam, a partir do desenho, que as pessoas mais importantes para elas são os membros da família. Observamos que as mães, os pais e os irmãos foram os únicos a serem desenhados por quase todas as crianças, sinalizando que os membros da família nuclear são figuras significativas/importantes para grande parte das crianças.

Takahashi (2005) aponta que nos relacionamentos afetivos, usualmente, há uma figura focal/central e um número limitado de pessoas que satisfazem uma variedade de funções, as quais contribuem para uma vida estável e autônoma. Talvez o que as crianças estejam nos mostrando através de seus desenhos é que, mesmo tendo pessoas na instituição que desempenhem funções importantes para manutenção de suas vidas, como cuidado e educação, é possível que suas figuras principais de afeto permaneçam as mesmas de antes do abrigamento.

Destacamos que pessoas do abrigo e de outros contextos também foram desenhadas, mas com bem menos expressividade. Ao passo que pessoas da escola não foram desenhadas por nenhuma criança.

- **O exercício das funções sociais: as crianças recorrem mais aos adultos ou a outras crianças para lidarem com situações do dia-a-dia, bem como com seus sentimentos? Os irmãos são procurados? Se sim, eles são mais procurados em situações que envolvem quais funções sociais?**

Os dados coletados através da entrevista sinalizam que os adultos são mais procurados nas situações que envolvem as funções de *cuidados cotidianos* (F1) e *educação* (F3), enquanto as crianças são mais procuradas para as funções de *apoio emocional e relação afetiva* (F4) e *brincadeira e lazer* (F5). Para a função de proteção, as crianças e os adultos foram procurados de forma semelhante.

A *Função de Cuidados Cotidianos* (F1) buscou conhecer quem são as pessoas que desempenham atividades junto às crianças relacionadas ao banho, alimentação, sono, organização das roupas e brinquedos, cuidados com machucados e problemas de saúde. No total, as crianças citaram 120 pessoas[24] para essa função, apenas dos contextos família e abrigo.

Os educadores foram os mais citados (N=78), sinalizando que são os maiores responsáveis pelo exercício dessa função. Em seguida, em ordem decrescente, aparecem as categorias: criança do abrigo (N=21), equipe

[24] A mesma pessoa pode ter sido citada por mais de uma criança.

técnica[25] (N=11), adolescente do abrigo (N=3), irmão (N=5), mãe (N=1) e pai (N=1).

O trecho, a seguir, da entrevista com Clara, traz indícios de que fatores ambientais podem influenciar o comportamento de *cuidado* entre as crianças. Para contextualizar: Clara estava acolhida no Abrigo João e Maria e a quantidade de crianças e adolescentes abrigados, naquele momento, excedia a capacidade máxima da casa, superlotando os quartos.

Clara: [...] Quando as grandes [...] ainda não tavam aqui... Aí as meninas do meu quarto, que é eu, minha irmã, a Ane e a Lara, nós falava boa noite, cada dia uma punha a coberta, falava boa noite, dava beijo...
Pesquisadora: Mas aí as meninas maiores entraram...
Clara: Tipo assim... Parece que não dá mais. Quando era nós quatro... Assim... É... Era diferente, quando elas chegaram, o nosso quarto. Parece que mudou tudo.
Pesquisadora: [...] E por que você acha que teve essa mudança?
Clara: [...] Porque não tem mais graça... Porque nós conversava baixinho, mas aí chegou elas e elas reclamam.
Pesquisadora: Ahã.
Clara: "Ai fica quieta pra mim dormir!".
(Trecho da entrevista com Clara, 12 anos, no Abrigo João e Maria)

Clara, neste trecho de sua entrevista, evidencia que as alterações no ambiente, ou seja, que a inserção de mais pessoas no quarto, transformou a rotina de sono e de cuidado daquelas que o ocupavam anteriormente. Se antes era possível conversar, dar boa noite, beijo e colocar a coberta umas nas outras, com a vinda de novas pessoas, "tudo mudou" e "não tem mais graça". Clara evidencia a perda da qualidade nas relações. Diante disso, é possível refletirmos sobre os efeitos que a superlotação dos abrigos pode gerar nos relacionamentos entre crianças e adolescentes acolhidos. Cabe lembrar que, de acordo com as Orientações Técnicas a Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009), o número adequado de crianças por quarto é quatro e no máximo seis. Ainda sobre a influência do contexto, no que se referem aos irmãos, apenas aqueles que estavam abrigados na mesma instituição foram citados (N=5), sinalizando a importância da proximidade entre eles para o exercício dessa função.

Destacamos, inclusive, que embora tenha sido bastante baixo o número de citações de irmãos, os técnicos dos abrigos nos informaram que alguns grupos de irmãos tinham histórico em que um cuidava do outro. Porém,

[25] Psicóloga, pedagoga, fonoaudióloga, assistente social e coordenadora.

constatamos que, durante o período de abrigamento, eles parecem ser incentivados a deixar de fazê-lo[26] (sendo que alguns abrigos agem de forma mais arbitrária que outros), delegando tal tarefa apenas às educadoras. Acreditamos, inclusive, que esse fato pode ter influenciado a quase ausência de citações de irmãos para essa função.

A *Função de Proteção* (F2) buscou conhecer quem são as pessoas que desempenham junto às crianças atividades que envolvem defender, resguardar, amparar e dar aconchego.

No total foram citadas 71 pessoas, apenas dos contextos família e abrigo. As crianças (N=27) e os educadores (N=23) dos abrigos foram os mais citados, seguidos pelos irmãos (N=9), equipe técnica (N=3), adolescente do abrigo (N=3), mãe (N=2), avô/ó (N=2), pai (N=1) e Deus (N=1).

Os números muito próximos de adultos (N=31) e crianças[27] (N=39) citados podem estar relacionados ao alto número de crianças por adulto, fazendo com que, diante da falta de adultos disponíveis, as crianças recorram umas às outras em situações que envolvam *proteção*. Segundo as Orientações Técnicas (CONANDA & CNAS, 2009), deve haver um educador para cada 10 crianças, quando não há demanda por atenção específica, como nos casos de deficiência ou cuidados específicos com a saúde, por exemplo. Para uma atenção mais personalizada, este número ainda nos parece alto, porém o que prejudica mais a relação adulto-criança nos abrigos é a sobrecarga de funções dos educadores, uma vez que, além de ficar com as crianças, eles têm que dar conta dos afazeres domésticos (observamos isso em três dos quatro abrigos participantes).

Outro dado bastante interessante é que a categoria irmão/ã foi a terceira mais citada (N=9). Inclusive, a *proteção* foi a característica que os profissionais dos abrigos mais destacaram ao descreverem o relacionamento entre os irmãos. No trecho da entrevista com Augusta, membro da equipe técnica do Abrigo Bolinha, isso fica claro:

[26] No tópico abaixo *"Algumas considerações sobre a forma de conceber e organizar os abrigos e seus possíveis reflexos na relação entre os irmãos"*, trazemos um dos trechos de entrevista em que há indícios sobre esta prática dos abrigos.
[27] Crianças de todas as faixas etárias e contextos, adolescentes e irmãos.

Augusta: [...] Se um tiver num conflito, o outro, às vezes a gente até esquece que eles são irmãos, mas eles não esquecem, sabe. No momento ali, do conflito, você não lembra que fulano é irmão do fulano, mas eles aparecem no momento pra interferir, pra socorrer o irmão.
(Trecho da entrevista com Augusta – membro da equipe técnica do Abrigo Bolinha)

Neste trecho, achamos interessante destacar o "esquecimento" do profissional do abrigo em relação à existência do vínculo fraterno entre crianças, em contrapartida à presença marcante e significativa da criança nos momentos de conflito para intervir e socorrer o irmão.

A *proteção* entre os irmãos, observada pelos funcionários de todos os abrigos participantes dessa pesquisa, foi atribuída por Augusta, ao compartilhamento de histórias e aos laços sanguíneos, como pode ser observado abaixo:

Augusta: Ai, eu acho que eles têm uma história semelhante. Quando a história é semelhante, eles já se protegem, eles já se unem, pela própria história. Os laços de sangue também são muito importantes, eu acho que isso faz com que eles se unam. Eu acredito que os laços sangüíneos também, você querendo ou não, eles dão um toque diferente.
(Trecho da entrevista com Augusta – membro da equipe técnica do Abrigo Bolinha)

Para ela, se as histórias são semelhantes, os irmãos se unem e se protegem. Entretanto, Augusta acredita que a união também acontece devido à existência do laço sanguíneo. Este laço seria o responsável por dar "um toque diferente" à relação, idéia ainda bastante presente na matriz sócio-histórica que permeia esta questão.

O trecho, a seguir, da entrevista com Clara, 12 anos, evidencia como a possibilidade de ter um irmão próximo, inclusive no mesmo quarto, pode favorecer o aparecimento de comportamentos protetivos, recíprocos, entre eles.

Pesquisadora: E quando você sente medo de alguma coisa, quem você procura?
Clara: A minha irmã. (Risos)
Pesquisadora: (Risos) Me conta alguma situação assim, que você sentiu medo?
Clara: Quando eu ficava no outro abrigo, eu sonhava com as coisas que sentia medo, aí eu falava pra ela deixar eu dormir com ela.
Pesquisadora: E ela deixava?
Clara: Deixava e teve um dia que ela também pediu para eu dormir com ela.
Pesquisadora: É mesmo?
Clara: (Criança balança a cabeça fazendo sinal de sim)
(Trecho da entrevista com Clara, 12 anos, no Abrigo João e Maria)

Estarem próximas possibilitou que Clara e a irmã tivessem oportunidade de se acolherem e se protegerem. Destacamos, então, a importância de estarem não só acolhidas na mesma instituição, mas também de dividirem o mesmo quarto.

Karine, membro da equipe técnica do Abrigo João e Maria, aponta no trecho abaixo que cada grupo de irmãos tem suas características e, muitas vezes, a situação de abrigamento faz com que se unam tanto, na tentativa de se protegerem, que fica difícil para os profissionais se aproximarem deles.

Karine: [...] eles são diferentes né! Assim, de irmãos para irmãos, cada grupo que você analisa é um grupo diferente. Mas eu acho que é uma relação como uma relação normal de irmãos, tem o conflito, existe o conflito entre eles, né, existe a questão do cuidado também, de um querer cuidar e proteger o outro, né.[...] Eu acho que entre eles, quando eles chegam no abrigo, na verdade eles chegam fechados, né. Então eles entram assim, eles se fecham entre eles, e eles não dão muita abertura nem pra nós, nem para as outras crianças, né. Eles se fecham entre si, como que se eles fossem ali, um proteger o outro. Depois que eles começam, né, a se soltar e a se relacionar de uma forma, né, mais é, mais sociável mesmo com o grupo. Mas eu acho que eles têm entre si aquele, eu não sei como colocar a palavra, mas eu acho que entre eles, eles criam uma espécie de proteção, né, com relação ao grupo, se defendem, né, um ao outro.
(Trecho da entrevista com Karine – membro da equipe técnica do Abrigo João e Maria)

Karine, então, inicia sua fala apontando que cada grupo de irmãos tem suas especificidades, porém chama atenção para a questão da proteção. Sobre isso, destaca que alguns grupos de irmãos fecham-se entre si na tentativa de se protegerem e se defenderem. Assim, formam como uma barreira através da qual não permitem que os profissionais do abrigo e outras crianças tenham acesso ao grupo. Nesta direção, Palacios, Sánchez-Sandoval e Léon (2004) mencionam a possibilidade dos irmãos formarem o que eles chamam de “bloqueio fraterno”.

A *Função de Educação* (F3) focou-se em situações que envolviam ensinar e instruir, buscando-se conhecer quem são as pessoas que ensinam, disciplinam e ajudam as crianças em situações que elas sentem necessidade.

Para essa função 105 pessoas foram citadas no total, sendo elas de três contextos diferentes: família, abrigo e escola. Do contexto família, os irmãos foram os únicos citados, porém com baixa representatividade (N=4). O mesmo aconteceu com o contexto escola, sendo a categoria professor a única mencionada (N=3). De maneira muito diferente, no contexto abrigo, os

educadores foram os mais citados (N=40), seguidos pela equipe técnica (N=26), criança (N=21) e adolescente (N=11). Desta forma, houve uma predominância de adultos (N=69) em comparação às crianças[28] (N=36).

Em relação à escola, chama atenção a quase inexistência de citações de pessoas desse contexto, levando-se em conta que estamos abordando questões relacionadas à *educação*. E mesmo considerando que o número de perguntas referente a essa função era pequeno (quatro questões) e que essas podem não ter favorecido a emergência de pessoas desse contexto, a sua quase ausência é alarmante. As questões que se colocam são: as crianças abrigadas têm sido e se sentido incluídas no contexto escolar? Estão tendo oportunidade de construir relações afetivas significativas com adultos e/ou crianças? Para apronfudar esta discussão ver também os seguintes capítulos deste livro: 5 de Buffa e Pauli, 6 de Garzella e Serrano e 8 de Sommerhalder-Miike e Caldana.

A *Função de Apoio Emocional e Relação Afetiva* (F4) buscou conhecer quem são as pessoas que desempenham, junto à criança, atividades relacionadas às questões emocionais, compreensão e empatia.

Para essa função, 184 pessoas foram citadas no total. Pessoas de todos os contextos (família, abrigo, escola e outros contextos) foram mencionadas, sendo que as crianças do abrigo (N=64), os irmãos (N=26) e os educadores (N=25) foram os mais citados.

No que se refere ao contexto familiar, além dos irmãos, as mães foram citadas por apenas 15 das 25 crianças entrevistadas. Em seguida aparecem os pais e avós (N=7, cada um), tios (N=5), bisavó, primo e padrasto (N=1, cada um).

Foi para esta função que as crianças citaram o maior número de familiares, em comparação com as demais. No entanto, diante das perguntas feitas às crianças no que tange essa função - por exemplo: perto de quem elas mais gostam de ficar; quando está triste quem ela procura; para quem costuma pedir colo ou abraço; em quem gosta de fazer carinho; de quem sente mais falta quando não está por perto - o fato de nem todas terem citado suas mães,

[28] Crianças de todas as faixas etárias e contextos, adolescentes e irmãos.

bem como o baixo número de pais e outros familiares citados, merece atenção. O fato das crianças estarem acolhidas em uma instituição e, portanto, não estarem co-habitando com os familiares, pode ter favorecido a baixa citação dos mesmos, no entanto este dado pode estar sinalizando a ruptura dessas relações e/ou a ausência de participação significativa da família no cotidiano da criança e do abrigo.

Do contexto abrigo, as pessoas mais citadas, além das crianças e educadores, foram: equipe técnica (N=14), adolescente (N=6) e voluntários (N=3). Por outro lado, com bem menos expressividade, apenas duas crianças foram citadas do contexto escola e outras sete de outros contextos (crianças vizinhas da casa de origem, de outro abrigo e do centro poliesportivo).

Dos dados apresentados acima, destacamos o fato das crianças (de todas as faixas etárias e contextos, adolescentes e irmãos) serem mais procuradas (N=106) do que os adultos (N=78) nas situações que envolvem *apoio emocional e relação afetiva*.

Para Carvalho (2002), quando as relações com os adultos são muito instáveis, o papel das relações entre crianças ganha destaque como forma alternativa de vinculação, diante do fato da formação de vínculos com os adultos estar possivelmente prejudicada.

Os irmãos também pareceram ser figuras importantes no que se refere ao *apoio emocional e relação afetiva*. Foram vários os relatos das profissionais entrevistadas (técnicas e educadoras) nessa direção. Abaixo consta um trecho da entrevista da educadora Ana, funcionária do Abrigo Bolinha:

Pesquisadora: [...] existe alguma diferença, então quando, por exemplo, uma criança chega e ela vem com o irmãozinho ou quando é um irmãozinho e uma irmãzinha, um vai pra um abrigo, outro vai pra outro, na hora dele se adaptar na casa, dele se relacionar, tem alguma diferença [...]?
Ana: Ah, eu creio que sim porque quando o Pepê veio pra cá com o irmão dele, ele não tinha irmã lá, e ele ia tá ali do lado, segurando a mãozinha, que o outro era bem pequenininho, o outro irmão dele, e o Pepê ficava segurando, e ele chorava tão assim pra dentro, que só a água saía do olho dele. Ele tinha o quê, acho que três aninho. Só lágrima escorria, mas sabe aquele choro que você sentia que ele tava puxando pra dentro, e segurando e falava “meu irmão,meu irmão”, falava desse jeito só, e ficava ali o tempo todo do lado do berço. Na hora da janta, você procurava, “cadê o Pepê?”, você ia olhar, procurava, ele tava do lado do berço [...] Já pensou se, esse daí, acho que morria se ele tivesse uma irmã lá e ele tivesse que ficar aqui, acho que ele ia ficar doente [...] às vezes eu ponhava ele dentro do chiqueirinho pra ficar com o irmão, porque ele queria o tempo todo ficar com o irmão dele. Então eu falava “você pode ir lá brincar, ele não vai sumir daqui”. Acho que ele achava assim, que ia tirar dele, né, acho que é a única coisa que sobrou pra ele, e iam levar embora. Acho que esse era o medo dele.
(Trecho da entrevista com a educadora Ana – educadora do Abrigo Bolinha)

Ana traz em seu relato a percepção que teve da manifestação de afeto entre uma criança de três anos e seu irmão mais novo, ambos acolhidos na mesma instituição. Diante da situação de acolhimento, só restou ao Pepê o seu vínculo com o irmão mais novo, além do medo de ficar sem ele – "acho que é a única coisa que sobrou pra ele, e iam levar embora. Acho que esse era o medo dele". As cenas relatadas por Ana são impactantes pela sua intensidade. O que teria sido de Pepê se o irmãzinho tivesse sido acolhido em outra instituição e ele tivesse ficado sozinho? Quantas crianças ainda passam por isso? Infelizmente, enquanto as instituições delimitarem critérios de acolhimento baseados no sexo ou idade das crianças/adolescentes, isso continuará acontecer.

No que se refere à relação entre adultos e crianças, percebemos que ela é permeada por alguns conflitos. Assim, observamos a partir da fala de algumas das funcionárias entrevistadas que a vinculação afetiva entre adultos e crianças existe, porém reconhecer e assumir a existência de afeto nessa relação parece ser um ato censurável, tal como consta no trecho, abaixo, da entrevista com Gabriela – membro da equipe técnica do Abrigo Luluzinha:

Gabriela: Eu, na verdade, eu tenho até deixado falar mais isso, porque a gente sabe que tem isso, mais identificação, e aí ficava aquele negócio de preferir, mas não falar, né. [...] E tem mesmo, assim. E nas reuniões, quanto mais a gente trabalha mais a gente vê. A Sandra *(membro da equipe técnica)* [...] chora quando fala da Talita *(criança abrigada – tem por volta de oito anos de idade)*, ela chora, é apaixonada, absolutamente, entendeu? [...] Por exemplo, a Úrsula *(educadora)* [...] é apaixonada na Laura *(criança abrigada, 9 anos de idade, participante da pesquisa)*. [...]
(Trecho da entrevista com Gabriela - membro da equipe técnica do Abrigo Luluzinha)

No trecho acima, observamos que a vinculação afetiva entre adultos e crianças, apesar de ainda ser um assunto delicado de ser abordado, existe. Dolores, educadora do Abrigo Bolinha, também aborda essa questão no trecho a seguir, salientando as dificuldades e contradições que essa questão traz para quem vive o cotidiano da instituição.

Dolores: [...] tem aqueles que deixa muita saudade, principalmente os que chega muito pequenininho [...] você cuidou, cresceu, ensinou andar, ensinou falar, então você se apega muito. [...] Não tem como. Ah, não pode, mas você não tem como não se apegar. [...] Só que aí vai embora, a gente sofre também. [...]
(Trecho da entrevista com Dolores – educadora do Abrigo Bolinha)

Nos trechos das entrevistas acima, a existência de afeto na relação entre adultos e crianças no contexto da instituição parece ser inadequada, uma vez que o imperativo é o de não se apegar para não sofrer. Inclusive, uma outra educadora, durante sua entrevista, nos revelou a dificuldade que sente em lidar com a situação de desabrigamento das crianças, devido à forte vinculação afetiva que estabelece com elas, chegando a igualar seus sentimentos aos sentimentos de mãe.

Amanda: [...] Eu já presenciei saída deles, e eu sofro. Nossa, eu choro [...] o Mário saiu semana passada, nossa, ainda me esperou pra ir embora, como se um filho meu tivesse ido. Chorei até. Falei assim, que eu me apeguei como mãe mesmo [...].
(Trecho da entrevista com Amanda – educadora do Abrigo João e Maria)

E nessa confusão de sentimentos e papéis desempenhados pelos adultos, as crianças também se confundem, assim como mostra esse outro trecho da entrevista com Amanda:

Amanda: Eu tive até problema com a Jaqueline (criança participante da pesquisa – 11 anos de idade), porque no começo a Jaqueline entendeu assim, que eu ia levar ela pra minha casa. Um dia a mãe veio visitar e ela disse ”olha, você não precisa mais ser minha mãe, eu já arrumei uma”, nossa ela teve uma crise de ciúmes. Aí eu sentei com a Jaqueline, expliquei “olha, a tia te ama, só que a tia não pode te pegar pra criar, uma que você nem tá pra adoção, você ainda tem sua mãe, sua mãe vem aqui todo domingo, você tem que dar muito carinho pra ela”. Aí ela ficou uns quinze dias, ela me olhava de longe, mas como se eu tivesse afastado ela, só que aí eu fui trazendo de volta, dando carinho, mas explicando que o meu carinho era diferente do carinho da mãe dela, que eu amava ela, mas diferente, que quem precisa dela é a mãe dela.
(Trecho da entrevista com Amanda – educadora do Abrigo João e Maria)

Observamos, então, a complexidade da situação na qual tanto educadores como as crianças/adolescentes se envolvem, embora os papéis e funções não estejam claros para ambas as partes. O educador precisa estar preparado para acolher com disponibilidade, atenção e carinho, por vezes até desempenhando funções maternas e paternas (cuidar, educar, proteger, dentre outras), porém sem se apropriar do papel de mãe ou pai.

Por último, destacamos um trecho da entrevista da educadora Dolores que, ao tentar definir a função que exerce dentro do abrigo, nos mostra características importantes presentes na organização de três das quatro instituições:

Pesquisadora: Qual é a tua função dentro do abrigo?
Dolores: Ah, eu faço de tudo. Que aqui a gente faz de tudo {...} faxina, coisa de criança, faz de tudo.

(Trecho da entrevista com Dolores – educadora do Abrigo Bolinha)

Ao invés de educadora, a expressão “faz de tudo” parece ser a que melhor a define. Dada tais condições de trabalho, podemos concluir que algumas características institucionais podem dificultar o relacionamento entre adultos e crianças, como é o caso do quadro funcional insuficiente, o que acarreta dificuldades no cumprimento das funções, além da sobrecarga das tarefas. Do ponto de vista relacional, tem-se instituições com adultos muito pouco disponíveis para estar com as crianças/adolescentes e atender suas necessidades, dentre elas, a afetiva.

A *Função de Brincadeiras e Lazer* (F5) buscou conhecer quem são as pessoas que as crianças buscam ou dispõem para brincar, passear, assistir televisão, conversar, dançar e jogar.

Para essa função, 150 pessoas foram citadas no total, sendo que pessoas de todos os contextos (família, abrigo, escola e outros contextos) foram mencionadas. As categorias mais citadas, em ordem decrescente, foram: criança (N=80), adolescente (N=23), irmão/ã (N=17) e educador/a (N=16).

Da família, além dos irmãos, apenas os tios foram mencionados (N=2). Do abrigo, a equipe técnica (N=5), um professor de dança (N=1) e a pesquisadora[29] (N=1) também foram citados. Da escola, somente um professor e duas crianças foram mencionadas. E, por fim, de outros contextos, apareceram uma criança vizinha da casa de origem e uma criança acolhida em outra instituição.

Observamos, então, que das 150 pessoas citadas, 124 eram crianças (crianças de todas as faixas etárias e contextos, adolescentes e irmãos). Dado bastante esperado para a *função de brincadeira e lazer*.

E, de forma mais detalhada, constatamos que as crianças da mesma idade foram as mais citadas. Observamos também que, na maioria das vezes, os meninos citam meninos e as meninas citam apenas meninas como aqueles com quem preferem brincar. Notamos, inclusive, que as crianças citaram de um a quatro parceiros preferenciais, no sentido de serem aqueles com

[29] A pesquisadora foi incluída como fazendo parte do abrigo, uma vez que foi nesse contexto que ela e as crianças se conheceram e mantiveram contato.

quem preferem brincar. Os trechos, a seguir, das entrevistas das crianças, Juliana e Lúcia, trazem pontos importantes a serem levados em consideração:

Pesquisadora: [...] E com quem você mais gosta de conversar, bater papo?
Juliana: Com as maiorzinhas. [...] Jane, Tatiana, a Laura e Lúcia.
(Trecho da entrevista com Juliana, 11 anos, no Abrigo Luluzinha)

Pesquisadora: [...] Em com quem você mais gosta de brincar?
Lúcia: Com as do meu quarto. [...] A Jane e a Juliana, Tatiana, a Laura e a Marta.
(Trecho da entrevista com Lúcia, 9 anos, no Abrigo Luluzinha)

Ambas fazem menção ao elemento norteador da organização da instituição, ou seja, a separação das crianças de acordo com suas faixas etárias[30] – "as maiorzinhas" nas palavras de Juliana e "as do meu quarto" nas de Lúcia – para se referirem às crianças com quem preferem brincar ou conversar.

Além disso, a habilidade do parceiro pareceu ser um dos determinantes para a escolha de parceiros de brincadeira, por exemplo, num jogo. Por outro lado, Henrique, apesar de também usar esse critério, abre uma exceção para seu melhor amigo, Tomaz, assim como pode ser observado no trecho de sua entrevista abaixo:

Pesquisadora: [...] E se você fosse montar um time de futebol ou time pra jogar alguma outra brincadeira, quem que seria a primeira pessoa que cê ia chamar?
Henrique: De futebol ia chamar o Rogério, aí depois o Leandro, o Wandir, depois o Benito, depois o Alexandre e eu, e o Tomaz também. Só que o Tomaz não sabe jogar bola direito.
(Trecho da entrevista com Henrique, 12 anos, no Abrigo Bolinha)

Henrique tem Tomaz como seu melhor amigo. Este fator parece fazer diferença para Henrique na hora de decidir quem faria parte de seu time. Mesmo não sendo um bom jogador, Tomaz seria escolhido por Henrique, demonstrando a importância da vinculação afetiva.

Dado o contexto institucional, há também as brincadeiras e situações em que não é possível escolher com quem se quer brincar ou estar. Os trechos das entrevistas que seguem, de Camila e Clara servem de exemplo:

[30] Tal critério orienta a distribuição dos quartos, as escolhas de atividades a serem realizadas pelas crianças e o período em que serão realizadas, como será melhor descrito mais adiante.

Pesquisadora: E se você fosse brincar uma brincadeira que era você e mais uma, quem você ia escolher?
Camila: Todo mundo.
Pesquisadora: Mas é uma brincadeira que é só de duas pessoas...
Camila: Mas, tia, vai todo mundo quando a gente brinca.
Pesquisadora: Ah, é? Não tem como escolher uma?
Camila: Todas.
(Trecho da entrevista com Camila, 6 anos, no Abrigo Luluzinha)

Pesquisadora: [...] E com quem você gosta de ver TV?
Clara: Não tem como escolher, todo mundo vai! (Risos)
Pesquisadora: (Risos) Se você pudesse escolher, quem você escolheria?
Clara: Ninguém.
(Trecho da entrevista com Clara, 12 anos, no Abrigo João e Maria)

Segundo Camila, "vai todas" e de acordo com Clara, "não tem como escolher". As falas das crianças trazem indícios de como no abrigo, muitas vezes, o coletivo se soprepõem às necessidades individuais das crianças, podendo interferir na forma como elas se relacionam.

Em relação aos irmãos, terceira categoria de pessoas mais citadas, Dolores, educadora do Abrigo Bolinha, fala sobre sua percepção de como a convivência mais freqüente entre os irmãos pode influenciar o desenvolvimento do brincar entre eles.

Pesquisadora: [...] E faz pouco tempo, né Dolores, que eles *(irmãos)* tão tendo mais contato[31]?
Dolores: Faz, faz, faz um ano?
Pesquisadora: É. [...] E você acha que isso trouxe o quê de mudança, trouxe alguma mudança, até pras crianças?
Dolores: Trouxe. [...] você fica de longe, olhando, ó fulano, só pra ver a reação deles, entre eles, e antes não tinha isso. Antes eles, a primeira vez que eles vieram um ia pra lá, outro pra cá, agora tá tendo mais contato, eles brincam mais juntos.
Pesquisadora: Uhum.
Dolores: Quando antes ia uma vez, duas, eles não brincavam.
Pesquisadora: Eles nem interagiam quando tavam juntos?
Dolores: Não. Eles ficavam só em volta da gente.
Pesquisadora: Ah!.
Dolores: A gente até falava "mas a gente vai lá eles não brincam, eles ficam atrás da gente". Agora, depois que começou a ter esse contato mais, aí eles nem ligam pra gente, eles tão brincando. Só se acontece alguma coisa "o tia, ó", mas do contrário...
Pesquisadora: Entendi. E por que você acha que no começo eles nem brincavam?
Dolores: Eu acho... ah, eles viam uma vez no mês, não tavam nem aí, né. Parece que eles tinham perdido aquela, aquele vínculo de irmãos. Agora não, agora parece que eles tão mais...
(Trecho da entrevista com Dolores - educadora do Abrigo Bolinha)

[31] Por uma questão de desentendimento entre os dirigentes, os Abrigos Luluzinha e Bolinha durante muitos anos mantiveram um distanciamento que não favorecia que os irmãos, separados por serem de sexos diferentes, tivessem contato. Na época da coleta dos dados da pesquisa fazia cerca de um ano que a relação entre os abrigos havia sido retomada e, consequentemente, os grupos de irmãos desmembrados estavam tendo oportunidade de se encontrarem aos sábados, ora num abrigo, ora no outro.

Dolores se reporta ao período em que os irmãos, acolhidos em instituições diferentes, não mantinham contato frequente. Nessa época, quando se encontravam mensalmente, os irmãos não brincavam uns com os outros – “Parece que eles tinham perdido aquela, aquele vínculo de irmãos”. Todavia, ao começarem se encontrar semanalmente, a maior convivência entre os irmãos possibilitou que (re)construíssem formas de se relacionarem e estarem juntos, por exemplo, através da brincadeira.

- **Os irmãos: para a criança, faz diferença ser abrigada junto ou separada dos irmãos? Os irmãos mais velhos ou os mais novos são os mais citados?**

Relembramos que mãe, pai e irmão/ã foram as únicas pessoas desenhadas por quase todas as crianças, apontando que são figuras significativas/importantes para grande parte delas.

Além disso, dada a possibilidade das crianças citarem mais de uma vez a mesma pessoa durante a entrevista, notamos que os irmãos ocupam papel de destaque dentre os membros da família, já que foram os mais citados.

Complementarmente, nos questionamos se o fato dos irmãos estarem acolhidos junto com a criança na mesma instituição ou estarem acolhidos longe dela, em outro local, poderia ter alguma influência no número de vezes que foram citados. Respondendo a estas questões, a tabela abaixo permite visualizar a localização dos irmãos citados, bem como o número de vezes que foram mencionados:

Tabela 1 - Localização dos irmãos citados durante a entrevista

Localização dos irmãos	Freqüência total de citações (F)*
No mesmo abrigo	54
Em outro abrigo	13
Com familiares	21
TOTAL	88

* A mesma pessoa pode ter sido citada mais de uma vez pela mesma criança.

A tabela acima nos permite visualizar que os irmãos acolhidos no mesmo abrigo das crianças foram os mais citados. Este dado é de fundamental importância, pois nos sinaliza que a proximidade física entre os irmãos é um fator preponderante para a manutenção do vínculo, pois tal proximidade

permite ou favorece que haja o compartilhamento de experiências, sentimentos, enfim, de tudo aquilo que “alimenta” uma relação ao longo do tempo.

Nesta direção, Alexandre nos conta que o irmão é importante para ele porque moram juntos e por “um monte de coisa”, como mostra o trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Entendi. E se você tivesse que escolher um time para jogar... Sei lá, futebol ou qualquer outro jogo... Quem seria a primeira pessoa que você iria escolher?
Alexandre: Meu irmão.
Pesquisadora: Seu irmão? Por quê?
Alexandre: Por quê? Porque ele é importante para mim.
Pesquisadora: Por que ele é importante para você?
Alexandre: Ah... Porque mora junto e por um montão de coisa.
(Trecho da entrevista com Alexandre, 10 anos, no Abrigo Bolinha)

Diante da fala de Alexandre, parece ser evidente que sua resposta não seria a mesma caso ele e o irmão não estivessem próximos, tendo oportunidade de conviverem um com o outro, compartilhando “um monte de coisa”.

Karine, membro da equipe técnica do Abrigo João e Maria comenta, no trecho da entrevista abaixo, sobre os grupos de irmãos que tiveram abrigamentos anteriores, nos quais foram acolhidos separados, e como essa vivência influencia a vinculação entre eles.

Karine: Muitos vieram aqui já de outros abrigos, né, então eu acho que eles perdem um pouco também daquela característica de família e de irmãos [...]. Então eu acredito que eles acabam assim, não sendo tão vinculados quanto irmãos [...]
Pesquisadora: Você acha que esses abrigamentos, de alguma forma, não favoreceram essa vinculação, como você entende?
Karine: Às vezes sim. Porque, é... nós já tivemos irmãos que, um irmão tava num abrigo e outro tava num outro abrigo, né. Então, eu acho que, acaba de uma certa forma, né, separando [...] acho que inibe um pouco. Então, esse vínculo não é tão forte por conta disso, né, dos que eu tenho observado, dos que eu tenho visto aqui na casa.
(Trecho da entrevista com Karine – membro da equipe técnica do Abrigo João e Maria)

Para Karine, a vinculação afetiva entre irmãos pode ser fragilizada quando há o desmembramento do grupo. Em sua experiência, ela pôde observar que, ao se separar os irmãos, “eles acabam assim, não sendo tão vinculados quanto irmãos”.

Outro dado analisado que se mostrou bastante interessante foi o número de vezes que os irmãos mais velhos e mais novos foram citados, tal como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Freqüência com que os irmãos mais velhos e mais novos foram citados durante a entrevista

Irmãos	Freqüência total de citações (F)*
Mais velhos	56
Mais novos	32
TOTAL	88

* A mesma pessoa pode ter sido citada mais de uma vez pela mesma criança.

Essa tabela deixa evidente que os irmãos mais velhos foram os mais citados (F=56) se comparados aos mais novos (F=32). Esse dado faz bastante sentido, uma vez que buscamos investigar quem a criança procura em determinadas situações, ou seja, quem são as figuras de referência da criança em situações que envolvem cuidados cotidianos, educação, proteção, apoio emocional e relação afetiva, além de brincadeiras e lazer. Nesse sentido, era de se esperar que os irmãos mais velhos fossem mais citados. Várias pesquisas sinalizam a importância do irmão mais velho para o desenvolvimento do mais novo (James et al, 2007; Brazelton, 2006; Alexandre & Vieira, 2004).

- **Algumas considerações sobre a forma de conceber e organizar os abrigos e seus possíveis reflexos na relação entre os irmãos**

Os Abrigos Luluzinha e Bolinha, além de selecionarem as crianças atendidas a partir do seu sexo (Abrigo Luluzinha só acolhe meninas e o Abrigo Bolinha só meninos) e da idade (até 12 anos incompletos), também organizam todo o funcionamento da instituição pautando-se na faixa etária das crianças.

Assim, elas são identificadas e, consequentemente, se identificam como as pertencentes ao grupo das “crianças grandes” ou das “pequenas”, tal como apontam os trechos a seguir, selecionados das entrevistas com Marília e Lúcia:

Pesquisadora: Marília, e na hora de almoçar, jantar, você gosta de sentar perto de quem?
Marília: (breve silêncio) Das pequena.
(Trecho da entrevista com Marília, 7 anos, Abrigo Luluzinha)

Pesquisadora: [...] E quem que te coloca pra dormir?
Lúcia: Tia (trecho incompreensível) e tia Lara.
Pesquisadora: Que que elas costumam fazer, Lúcia?
Lúcia: Elas chamam as grandes e as grandes chamam a gente.
(Trecho da entrevista com Lúcia, 9 anos, Abrigo Luluzinha)

Percebemos, então, que Marília não cita nomes, refere-se às crianças apenas como as "pequenas". Da mesma forma, Lúcia conta que as "grandes" são as responsáveis por chamá-las ("as pequenas") na hora de dormir. Assim, notamos indícios de que a faixa etária é um organizador importante da instituição e também da identidade das crianças.

Como uma das consequências, tem-se que as crianças não podem, por exemplo, escolher com quem preferem dormir no mesmo quarto, já que é a faixa etária que é levada em consideração. Sobre isso, alega-se que tal critério visa à segurança e bem estar das crianças, como pode ser observado nos trechos abaixo.

Pesquisadora: E essa questão dos quartos, de separar por idade é algo que você tem discutido ou...
Paula: Tem discutido, é a única forma que a gente vê de, não é controlar, mas vou usar a palavra porque é a que me veio, de controlar um pouquinho mesmo, eh... a gente já teve uma experiência muito ruim de menino mais velho com crianças, com meninos pequenininhos, e das questões sexuais aparecerem e a gente não saber o que faz [...].
Pesquisadora: Mas eram irmãos?
Paula: Não, não eram irmãos, é muito complicado isso, né.
Pesquisadora: E nem quando é irmão tem essa tentativa de colocar, de deixar perto...
Paula: Não sei se a gente teve casos, assim, do menino maiorzão ficar... acho que não, não sei se tivemos essa tentativa não. Pequenos eu sei que eles ficam juntos porque normalmente os pequenos ficam mesmo [...]. A gente tem essa preocupação, mas não vê como... a prática acaba sendo muito diferente, muito difícil, a gente tem que tomar determinadas regras né, determinadas condutas, às vezes a gente acaba assim, resolvendo uma situação, mas não resolvendo a outra. Mas a gente opta, às vezes, pela mais séria. Naquela situação o problema sexual era, tá vendo como que ele perpassa, a sexualidade vai, anos a fio e a gente continua ainda com dificuldades. Então, assim, nunca tivemos menino maiorzão com menino pequeno porque são irmãos [...].
(Trecho da entrevista com Paula – membro da equipe técnica do Abrigo Bolinha)

Cláudia: [...] aí eu chamei, a gente fala, separou mas tua irmã vai continuar lá, até achei que a Bárbara fosse sentir um pouco, mas não sentiu não, a Bárbara até ficou mais próxima das outras meninas, assim né, das que dormem junto, da Talita, da Ana, que dormem no mesmo quarto. Então, às vezes, a irmã protegia um pouco nessa questão né, de proteção, (trecho incompreensível) "vem cá, vou por pra dormir aqui". A Tatiana, às vezes, deixava de, não de, mas ficava aquela sabe, preocupação, se a Bárbara tava ali do lado, dormindo né, então eu acho até que a gente tirou isso um pouco dela, ela tá indo né. Tem que trabalhar muito essa questão de proteção né, porque às vezes sobrecarrega, porque ela já tinha isso na família, essa coisa de carregar a Bárbara.
(Trecho da entrevista com Cláudia - membro da equipe técnica do Abrigo Luluzinha)

Observamos, então, que ter a faixa etária como elemento principal de estruturação e organização da instituição traz, como pano de fundo, outras duas questões. A primeira delas é a tentativa de lidar com a sexualidade das crianças. Como a separação por sexo (abrigar só meninos ou só meninas) não é suficiente para inibir manifestações da sexualidade das crianças, separa-se também por idade, o que também não resolve. De fato esta é uma preocupação e um cuidado que as instituições têm e precisam ter. O que questionamos é o engessamento dessa organização a ponto de não permitir flexibilidade nem em se tratando de grupos de irmãos, ou seja, em casos em que o incentivo ao cuidado e à proteção entre as crianças poderia fortalecê-los enquanto grupo. Porém, um olhar mais cuidadoso com esta questão pareceu não permear as decisões institucionais.

Nesta mesma direção, a segunda questão é a idéia de que separar as crianças de acordo com a faixa etária e, consequentemente, separar os irmãos pode trazer benefícios. Assim, tem-se a idéia de que desincentivar a proteção e o cuidado entre irmãos, inclusive separando-os de quarto, poderá aliviar a sobrecarga dos mais velhos.

As respostas que encontramos trouxeram outras reflexões e muitas outras perguntas. Apresentaremos, a seguir, os principais pontos de reflexão.

Algumas questões para reflexão: algumas respostas e várias perguntas

Ansiando por construir novos conhecimentos que viessem enriquecer a discussão a respeito do não-desmembramento de grupos de irmãos, a presente pesquisa procurou conhecer a rede social de crianças em acolhimento institucional sob a perspectiva da própria criança, buscando investigar como os irmãos e outras pessoas aparecem na rede. Queríamos saber, desta forma, quem são as pessoas que fazem parte da rede social das crianças acolhidas institucionalmente, além de identificar se há uma procura preferencial por irmãos, por outras crianças, ou por adultos e em que tipo de atividades ou situações as crianças abrigadas procuram os irmãos.

Nossas pesquisas trouxeram algumas respostas, mas também serviram para gerar muitas outras perguntas e reflexões. Apresentaremos a seguir, um pouco da discussão que fizemos:

Tecendo a rede social: a importância do trabalho técnico do abrigo

De maneira geral, observamos que a rede social das crianças acolhidas institucionamente varia muito de tamanho. Queremos chamar atenção para o trabalho que o abrigo deve realizar com o objetivo de manter os vínculos (familiares, de amizade, etc) construídos antes do abrigamento, além de ampliar a rede social das crianças acolhidas. Este deve ser um trabalho intencional e meticuloso. Quanto mais pessoas fizerem parte, de forma significativa, da vida dessas crianças e de suas famílias, mais pontos de apoio terão na comunidade, podendo assim aumentar as chances do desabrigamento ser bem sucedido.

Sob esse prisma, cuidar da manutenção e fortalecimento dos vínculos construídos antes do abrigamento deveria ser uma das prioridades do trabalho técnico dos abrigos, tendo em vista a reinserção familiar, tal como previsto por documentos nacionais, recentemente lançados - Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009) e Lei Nacional de Adoção (2009).

Por outro lado, existe a possibilidade dos novos encontros. Ao ser acolhida numa instituição de boa qualidade, a criança pode ter chance de construir novos relacionamentos com pessoas que também poderão integrar de forma significativa sua rede social, contribuindo para seu desenvolvimento. Estamos, assim, sugerindo que os funcionários dos abrigos podem e devem ser fonte de acolhimento e afeto às crianças, mas, além disso, estamos sugerindo a ampliação das possibilidades de construção de relacionamento. Para tanto, as equipes técnicas dos abrigos devem identificar na comunidade em que as famílias vivem, pessoas e serviços que potencialmente possam oferecer algum tipo de suporte. E, junto com a criança e a família, construir novos laços, tecendo uma “teia” que ajude a apoiar a família como um todo.

- A família como prioridade

Sobre a composição da rede social das crianças abrigadas, nossos resultados sinalizaram que ela é composta majoriatariamente por pessoas do contexto abrigo. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar dois elementos: o fato da entrevista ter sido realizada dentro dos abrigos pode ter exercido alguma influência nesse resultado e o fato de no abrigo a criança ter a oportunidade de conviver com um número maior de pessoas do que ela

convive no contexto familiar e em outros contextos. Porém, parece-nos importante fazer algumas ressalvas.

Apesar dos membros da família, especialmente, mãe, pai e irmãos serem apontados como as pessoas mais importantes na vida das crianças, chamou-nos atenção o baixo número de pessoas deste contexto citadas na entrevista. Será que estes dados não nos apontam também a necessidade das instituições proporcionarem maior participação da família no dia-a-dia, na rotina das crianças, visto a provisoriedade desta medida de proteção, cujo objetivo principal é a reinserção familiar? Se o que se pretende é que as crianças retornem ao convívio familiar, não seria importante promover uma maior convivência com vistas à manutenção e fortalecimentos dos vínculos? O perigo está em acreditar que bastam os "laços de sangue" para que os vínculos se constituam e se mantenham, ignorando a necessidade de elaboração de um trabalho cuidadoso nos abrigos com o objetivo de promover os vínculos familiares.

Acreditamos que ao levar em consideração esses pontos, grande parte da estrutura de funcionamento dos abrigos necessariamente teria que mudar. Passando a ter as famílias como prioridade, o foco não seria mais tanto a instituição com sua lógica independente de funcionamento. Elas teriam que articular seu funcionamento às possibilidades das famílias, promovendo formas efetivas de comunicação e contato com seus filhos, através de telefonemas, cartas, e-mails; garantindo horários livres para visita; realizando almoços nos finais de semana, com a participação e reunião das famílias; permitindo que os pais auxiliem no cuidado da criança, dando banho, acompanhando as refeições; garantindo que irmãos permaneçam juntos no mesmo abrigo e que possam dormir no mesmo quarto e/ou realizar atividades juntos se quiserem; incentivando entre os irmãos, e também entre os outros membros da família, a manifestação de formas de cuidado, proteção, apoio emocional, demonstração de afeto; entre outras possibilidades. Tendo sempre muito claro que a convivência e o compartilhamento são a base dos vínculos e relacionamentos (Carvalho & Rubiano, 2004).

- Integração com a comuidade

O baixo número de pessoas citadas de outros contextos também merece alguns questionamentos. Embora os abrigos promovam algum tipo de relação

das crianças com a comunidade (uns mais do que outros), seja participando de centros poliesportivos, escola de dança ou igreja, ainda se percebe a necessidade dos abrigos o fazerem de forma mais personalizada e significativa para cada criança. O fato, por exemplo, de várias crianças da mesma instituição frequentarem os mesmos espaços da comunidade no mesmo horário, pode favorecer a formação do "grupo das crianças abrigadas", dificultando a inclusão e entrosamento com outras crianças da comunidade.

As orientações técnicas para os serviços que acolhem crianças e adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009, p. 51) recomendam que: "[...] Sempre que possível, deve-se propiciar que esse acesso (à comunidade) não seja realizado sempre de modo coletivo, ou seja, com várias crianças e adolescentes do serviço freqüentando as mesmas atividades nos mesmos horários, a fim de favorecer a interação com outras crianças/adolescentes da comunidade [...]".

Outro ponto é que ao comporem suas equipes técnicas com profissionais de várias especialidades (pedagoga, psicóloga clínica, musicoterapêuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, entre outras), os abrigos comprometem a promoção de intercâmbio, circulação e apropriação por parte das crianças em relação aos serviços (públicos ou privados) disponíveis na comunidade, diferenciando ainda mais o ambiente institucional de um ambiente doméstico, ou seja, de uma casa, de um lar como outro qualquer, além de diminuírem as chances de desenvolvimento de autonomia e de ampliação da rede social dessas crianças.

- <u>Cadê a escola?</u>

Um dos pontos que mais se destacou nos nossos dados foi a quase ausência de citações de pessoas da escola na entrevista. Fazendo eco a essa discussão, temos os resultados obtidos através do desenho, dos quais se destaca a inexistência de pessoas da escola entre aquelas desenhadas como as mais importantes na vida das crianças.

A transferência de escola que, frequentemente e infelizmente, sucede o abrigamento pode explicar em parte essa ausência. Porém, ainda assim, as crianças poderiam ter citado pessoas (adultos e crianças) da escola em que estudavam anteriormente ao abrigamento, mas elas não o fizeram. A partir desse dado, pode-se supor que a escola não está exercendo sua função de

inclusão, tão bem descrita por Mota e Matos (2008). Estes autores enfatizam o papel transformador das relações afetivas estáveis estabelecidas dentro e fora da escola. Apontam, inclusive, que o professor é, *ou deveria ser* (acréscimo nosso), uma figura ativa e fundamental no processo de regulação emocional, de integração psicossocial e desmistificação de preconceitos criados em torno desses jovens.

No entanto, Buffa & Pauli, no capítulo 5 deste livro, pesquisando sobre como a criança acolhida fala sobre suas vivências na escola e das relações que estabelece com os demais integrantes da instituição escolar, perceberam que neste ambiente as relações construídas são permeadas por conflitos, sentimentos de injustiça e silenciamento. Salientam ainda que atitudes de exclusão estão presentes nessas relações, sendo que as profissionais do abrigo atribuem tais atitudes à condição de acolhimento das crianças.

Parece evidente que a escola está falhando em alguma medida, mas será que os abrigos estão fazendo a parte deles também? Com exceção do Abrigo João e Maria, no qual as crianças vão para a escola a pé, de maneira bastante autônoma, o Abrigo Luluzinha, por exemplo, leva as crianças para a escola em um automóvel com identificação do abrigo nas laterais do mesmo, podendo favorecer a discriminação das crianças. Outra questão importante é: será que os abrigos têm possibilitado que as crianças freqüentem a casa dos colegas de escola e vice-versa, ou seja, que os colegas de escola freqüentem o abrigo, favorecendo a construção de vínculos afetivos mais sólidos?

Vale ressaltar que, do contexto escola, não só os professores foram pouco citados, as crianças também o foram. Talvez as crianças abrigadas estejam se organizando em pequenos grupos dentro da escola – o grupo das crianças abrigadas – favorecendo que uma proteja a outra, mas por outro lado dificultando a interação com as demais crianças que freqüentam a escola. E se isso realmente estiver acontecendo, o que a escola tem feito? Será que tem cumprido seu papel de inclusão?

- <u>A forma de conceber e organizar a instituição: seus desdobramentos</u>

Retomando um dos objetivos que nortearam o presente trabalho, ou seja, sobre se há alguma procura preferencial, constatamos que os irmãos são procurados, porém, numa freqüência menor do que a procura por adultos e outras crianças, sobretudo crianças da mesma idade. Sobre esse aspecto, a

forma de organizar e conceber as instituições parece exercer influência importante.

Dois dos abrigos participantes da pesquisa organizam todo o funcionamento da instituição baseado na faixa etária das crianças acolhidas. No entanto, diferente de um colégio interno, no qual as crianças permanecem vários anos e a organização da instituição a partir das faixas etárias pode contribuir para seu melhor funcionamento, a lógica que deve nortear a organização do abrigo é outra. Em primeiro lugar, deve-se considerar a provisoriedade da medida de proteção, o que gera uma grande rotatividade de crianças acolhidas. E, em segundo lugar, a lógica do abrigo é outra porque o objetivo a ser alcançado pelo trabalho prestado é completamente diferente de um colégio interno. No acolhimento institucional deve-se trabalhar para que os vínculos familiares sejam mantidos e para que seja possível o retorno da criança ao seu lar de origem ou, em último caso, o encaminhamento da criança (ou dos irmãos no caso de ser um grupo de irmãos) para uma família substituta.

No entanto, da forma como os abrigos funcionam hoje, a distribuição dos quartos e a estruturação da rotina não são pensadas para privilegiar e incentivar o relacionamento entre os irmãos. Assim, elas são identificadas e, consequentemente, se identificam como as pertencentes ao grupo das “crianças grandes” ou das “pequenas”. Uma vez que a percepção de ser parte de um grupo influencia o estabelecimento e manutenção de relações e vínculos (Carvalho & Rubiano, 2004), ao organizar a instituição dessa forma, pertencer ao “grupo das crianças grandes” ou das “pequenas”, pode ser algo mais preponderante do que pertencer a determinado grupo de irmãos ou à “Família Silva”, por exemplo.

Partindo da perspectiva da RedeSig que considera que todos nós estamos inseridos num mundo repleto de sentidos e significados, que estabelecem um conjunto de limites e possibilidades à situação, aos comportamentos e ao nosso desenvolvimento (Rossetti-Ferreira et al., 2004), nos questionamos: será que ao organizar os abrigos desta forma estão realmente incentivando e promovendo o relacionamento entre irmãos? Estão considerando que serão eles que, provavelmente, estarão juntos ao longo da

vida, podendo ser fontes fundamentais de apoio e proteção, companheirismo, dentre outras possibilidades?

Constata-se, então, que há grandes desafios ao conciliar a organização de uma instituição de educação coletiva com a concepção de uma casa de acolhimento pequena e que ofereça atendimento personalizado. Faltam conhecimentos sobre como trabalhar com esse tipo de organização que se caracteriza pela delicada necessidade de lidar com crianças fragilizadas que entram e saem a todo o momento, ao mesmo tempo em que outras permanecem por longos períodos. Assim, chamamos atenção para o fato de que, nesse contexto de separações e instabilidade, um dos importantes elementos de estabilidade, constância e pertencimento são os grupos de irmãos.

- Irmãos: a possibilidade da estabilidade em meio à instabilidade

Os irmãos foram os membros da família mais citados na entrevista, sobretudo os acolhidos na mesma instituição. Sobre isso, três pontos precisam ser discutidos: O primeiro leva em conta que as perguntas norteadoras da entrevista favoreciam a citação das pessoas presentes e participantes do cotidiano das crianças. Dos membros da família, os irmãos são os que estão mais próximos, mesmo que em abrigos diferentes, uma vez que têm a chance de se encontrarem na escola (nem todas as crianças), aos sábados ou todos os dias quando estão no mesmo abrigo.

O segundo refere-se ao que Carvalho e Rubiano (2004) apontam sobre constituição de vínculo. As autoras ressaltam que o compartilhamento cria o vínculo e o vínculo cria coisas compartilhadas, sendo que compartilhar diz respeito a algo possuído em comum, pressupondo uma relação entre indivíduos e uma construção no tempo. Desta forma, podemos supor que a relação com os irmãos, em comparação com a relação existente com os demais familiares, durante o período de acolhimento, é a que reúne maiores condições de construção e manutenção dos vínculos e talvez, por isso, eles tenham sido os mais citados.

E, por último, é possível que a relação com os demais familiares, sobretudo com os pais ou responsáveis, esteja imersa em sentimentos contraditórios devido à separação ou por, realmente, ter acontecido alguma violência que tenha prejudicado a relação. Mais uma vez ressaltamos que a

relação com os irmãos, nesse caso, é um elemento de estabilidade para a criança, uma vez que, frequentemente, compartilharam inúmeras vivências, inclusive, as que os levaram ao abrigamento. Assim, serem acolhidos na mesma instituição e possibilitar que enfrentem as adversidades juntos, pode ser algo que fará uma grande diferença em suas vidas.

- Irmãos: relação de cuidado, proteção e afeto

Segundo o que as crianças disseram na entrevista, a procura pelos irmãos foi mais expressiva no que diz respeito às funções de proteção (F2), apoio emocional e relação afetiva (F4) e brincadeira e lazer (F5).

No que diz respeito à função de cuidados cotidianos (F1) percebemos que os grupos de irmãos com histórico em que um cuidava do outro são incentivados a deixar de fazê-lo, durante o período de abrigamento, delegando tal tarefa às educadoras. Acreditamos, inclusive, que esse fato pode ter influenciado a quase ausência de citações de irmãos para essa função.

No entanto, estimular o comportamento de cuidado entre as crianças pode beneficiá-las, no sentido de desenvolverem habilidades que são e serão importantes para suas vidas, mas não com a intenção de sobrecarregá-las ou responsabilizá-las pelos cuidados umas das outras. Diante disso, reforça-se a necessidade dos abrigos contemplarem, no projeto político-pedagógico da instituição, diretrizes que orientem desde a forma de conceber o que é cuidar de uma criança até a noção do quanto tal comportamento pode ser essencial para a vida delas após o desabrigamento, principalmente, em se tratando de grupos de irmãos. Acreditamos que o comportamento de cuidado pode vir a fortalecer o grupo, ajudando-os a lidar com as adversidades que já estão enfrentando e com aquelas para as quais poderão ser expostos ao longo de toda vida.

Em relação à função de proteção (F2), como dito anteriormente, essa foi uma das funções para a qual os irmãos foram mais citados pelas crianças. Segundo os funcionários dos abrigos, o exercício dessa função é o que mais caracteriza e diferencia os irmãos das demais crianças. Tal como foi descrito por uma das técnicas dos abrigos, por vezes, a relação de proteção pode ser tão forte entre eles, que o trabalho com o grupo de irmãos precisa ser bem cuidado e planejado.

Constatamos, por fim, que a função de apoio emocional e relação afetiva (F4) é exercida, principalmente, por crianças, dentre elas os irmãos. No que se referem aos irmãos, as crianças buscam por eles por considerá-los seus melhores amigos, por serem aqueles de quem sentem saudade, em quem mais gostam de fazer carinho e em quem mais confiam para contar um segredo. Mais da metade dos irmãos citados estava abrigado na mesma instituição que as crianças.

Considerações finais

Consideramos que o presente trabalho trouxe elementos relevantes sobre as questões que o nortearam, além de contribuições metodológicas. Isso se deu na medida em que aceitamos o desafio de investigar nossas questões pela perspectiva da criança, a partir do uso de três instrumentos diferentes. Podemos afirmar que tais escolhas tornaram a pesquisa mais interessante e instigante.

Nesse sentido, queremos salientar que se dispor a ouvir crianças foi uma tarefa que exigiu do pesquisador grande flexibilidade, empatia e, acima de tudo, posicionamento ético. E aqui deixamos outra observação: quão carente são essas crianças de espaço e atenção para serem ouvidas. Elas querem falar, ou simplesmente, ficar perto, como no caso de uma das crianças que desistiu de participar da pesquisa, mas quis continuar se encontrando com a pesquisadora. Nesse sentido, respeitar e “ouvir” os silêncios tanto quanto as falas é de fundamental importância.

Pudemos perceber, também, que a manutenção dos vínculos familiares precisa ser revista como uma das prioridades do trabalho realizado pelos abrigos. Repensar o dia-a-dia das instituições, incluindo nele as famílias, parece uma medida urgente e desafiadora, a qual exige grande flexibilidade, criatividade e verdadeira disponibilidade de acolhimento.

Sobre os irmãos, acreditamos que os dados ora apresentados, sinalizam a contribuição que a manutenção do relacionamento entre irmãos pode oferecer para o desenvolvimento das crianças em geral, mas especialmente daquelas acolhidas institucionalmente. Por outro lado, constatamos também que a organização e a forma de conceber o funcionamento dos abrigos podem dificultar, ao invés de promover, esse tipo de relação.

Assim, vimos-nos convidados, e esperamos que o leitor também, a repensar sobre a necessidade de se rever concepções. Em especial, rever os critérios de seleção da população atendida pelos abrigos, bem como a adequação às normativas para qualificação das instituições que acolhem crianças. Pareceu-nos evidente a necessidade de construir (ou de rever) projetos político-pedagógicos que norteiem as ações e concepções daqueles que estão envolvidos com esse tipo de instituição.

Outro elemento da rede social das crianças que se destacou nesse trabalho foi a pouca referência a pessoas do contexto escola e da comunidade em geral. Levantamos, assim, alguns questionamentos sobre o que tem sido feito para que essas crianças sejam e se sintam, verdadeiramente, incluídas. Pesquisas nessa direção podem vir a contribuir para um maior conhecimento sobre o assunto, além de respaldar ações mais efetivas voltadas à inclusão.

A despeito dos pontos de fragilidade nas relações com a família e a quase ausência de relações significativas com pessoas da escola e da comunidade, as crianças parecem estar buscando nas pessoas do abrigo figuras de apoio. Diante disso, é fundamental a reflexão sobre o papel dos educadores e dos técnicos, além de repensar em que medida as relações entre as crianças são possibilitadas e facilitadas.

Por fim, esperamos que este trabalho possibilite e enriqueça discussões sobre o direito à preservação dos vínculos familiares, mais especificamente, sobre o não-desmembramento de grupos de irmãos em situação de abrigamento. Esperamos, assim, ter trazido elementos que venham a contribuir com reflexões sobre possíveis implicações e procedimentos que contribuam com a promoção da qualidade no acolhimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Capítulo 5

CRIANÇAS QUE ESTÃO EM ABRIGOS E A ESCOLA: O UNIVERSO DAS CORUJINHAS

Carolina Gobato Buffa
Sueli Cristina de Pauli Teixeira

Corujinha, pobrezinha,
Todo mundo que te vê
Diz assim:- ah!, coitadinha!
Que feinha que é você.
(A corujinha - Toquinho)

Estes versos de Vinícius de Moraes e Toquinho ilustram de forma muito clara a visão da sociedade acerca das crianças abrigadas. A corujinha, na canção, é definida por uma única característica, sua feiúra, que, ao ser enfatizada, esconde seus aspectos positivos, como sua agilidade de caça. Da mesma forma são vistas as crianças abrigadas: o abandono que marca suas vidas é também o que as define para a maioria da população, sendo, assim, desacreditadas, suscitando não o respeito, mas o sentimento de pena, pena por alguém que já tem seu caminho traçado rumo ao fracasso, sem possibilidades de modificação.

Assim como no senso comum, no meio científico existem trabalhos que atribuem tais características para as crianças que estiveram acolhidas em instituições de abrigo durante parte de suas histórias, apontando a separação da família de origem, as práticas disciplinares coercitivas e o tratamento não-individualizado da criança, como prejudiciais ao desenvolvimento infantil, o que causaria, entre outros danos, dificuldades de relacionamento e aprendizagem (Altoé, 1999; Prada, Williams, & Weber, 2007). Várias pesquisas se propõem a apontar os fatores responsáveis por prejudicar o desenvolvimento infantil, corroborando com a visão da instituição como *"um lugar de fracasso, um lugar sem saída e sem perspectivas"* (Arpini, 2003, p.72). Suas conclusões, no entanto, enfatizam os efeitos prejudiciais do abrigamento para a criança, vistos, geralmente, como permanentes, mas não consideram a história pregressa e as condições específicas a que estas crianças estão submetidas (Cavalcante, Magalhães, & Pontes, 2007; Siqueira & Dell'Aglio, 2006), assim como desconsideram que a construção de novos relacionamentos que possibilitam

novos papéis para essas crianças tenham o potencial para modificar suas trajetórias.

Outros estudos, no entanto, têm relativizado os danos desenvolvimentais das crianças em acolhimento, apontando a necessidade de considerar as histórias de vida e condições específicas de cada criança no estudo dos efeitos da institucionalização em seu desenvolvimento (Arpini, 2003; Pasian & Jacquemin, 1999; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). As pesquisas mais recentes têm apontado, ainda, a importância do papel social das instituições de abrigo, em especial no caso de crianças que foram privadas da vida em família, para as quais o abrigo pode se constituir como fonte de apoio social, abrindo-lhes possibilidades de desenvolvimento, sobretudo quando as crianças são acolhidas em instituições de qualidade (Cavalcante *et al.*, 2007; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Não podemos ignorar o fato de que instituições de baixa qualidade – que apresentam as características citadas anteriormente, como práticas coercitivas e não individualização dos atendimentos – podem realmente ser prejudiciais ao desenvolvimento infantil, o que justifica o investimento na adequação dessas instituições, garantindo sua boa qualidade no atendimento às crianças e adolescentes que necessitam deste serviço.

Na visão da Rede de Significações (RedSig), o abrigo é considerado uma instituição educacional, um contexto de desenvolvimento e aprendizagem, que deve ter uma proposta pedagógica especifica, contribuindo, assim, para a formação de relações e para novas aprendizagens.

As interações estabelecidas na instituição de abrigo são perpassadas por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por múltiplas condições e discursos (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004), entre elas aquela que significa a criança abrigada como fracassada (Arpini, 2003; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Segundo Arpini, o imaginário que circunda as crianças e adolescentes abrigados determina uma perspectiva preconceituosa, que se funda na ideia de que *"eles não podem ser pessoas "normais", de que devem ter falhado em algo em sua história, que são em alguma medida responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha"* (2003, p. 72). Tais significados atribuídos a crianças e adolescentes institucionalizados circunscrevem sua relação com a sociedade de forma geral.

Da mesma forma que o abrigo, a escola deve ser compreendida como um contexto desenvolvimental importante para todas as crianças, uma vez que este é um local em que a criança ingressa cada vez mais cedo, passa grande parte do seu dia e no qual deveria adquirir instrumentos, sendo, assim, uma espécie de passaporte, baseado na obtenção, atualização e uso de conhecimentos e valores.

Neste sentido, dentre as muitas habilidades desejáveis que a escola deve ensinar enquanto sistema formal de educação, está o prazer de explorar o mundo e aprender sempre, de forma autônoma, tornando o aluno competente e preparado para enfrentar as mais numerosas e imprevisíveis situações vivenciadas em grupo. Vale pontuar que esta dimensão ainda é muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. É, também, na escola que a criança deve aprender a conviver com as diferenças, desenvolvendo o conhecimento e o respeito pelo outro e por sua história, valorizando os talentos, muitas vezes calados, de cada ser humano (Delors, 2001). Estes domínios são construídos por meio das interações que ali se estabelecem, do diálogo entre alunos e educadores, sendo necessário, assim, que estas interações sejam de qualidade. Desta forma, é na escola que a criança tem a oportunidade de aprender o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo que criou e inventou de essencial, o que é fundamental a toda criança, permitindo-lhe uma inserção efetiva, humanizadora e justa na sociedade da qual faz parte como cidadã. Tal prerrogativa se revela ainda mais importante para crianças abrigadas, já que lhes permitiria ordenar diferentes aprendizagens e experiências de vida, gerir as transições família-abrigo, diversificando percursos e, até, valorizando-os. Isto poderia prevenir o risco de exclusão social e o sacrifício de talentos, de que são alvos comumente.

Neste sentido, a perspectiva da *RedSig* considera a instituição escolar um contexto de desenvolvimento perpassado por uma matriz sócio-histórica, composta por múltiplas significações, que possibilita, ou não, diversos caminhos para as pessoas que nela interagem, sendo necessário, assim, compreender alguns elementos que compõem esse contexto.

As várias investigações acerca da escola e da educação abordam o tema sob diferentes prismas, priorizando diferentes aspectos em cada estudo.

Uma dessas abordagens encara a escola como reprodutora do contexto social em que se insere (Saviani, 1983). No caso de uma sociedade desigual, violenta, a instituição escolar tenderia a legitimar a marginalização e a exclusão de determinados grupos e a apresentar traços de violência (Dubet, 2003; Itani, 1998; Saviani, 1983).

Segundo Silva (1997), o fato de o Estado não garantir o total acesso à Escola Pública, obrigatório segundo a Constituição, acaba por desencadear processos de exclusão. Para muitos estudiosos, no entanto, o número de vagas deixou de ser o problema primordial na área da educação, sendo esta posição ocupada pela dificuldade de permanência de vários alunos socialmente desfavorecidos na escola, dentre eles os abrigados, que acabam por ser excluídos através do processo de fracasso escolar (Aquino, 1996; Castilho, n.d.; Patto, 1992). Além disso, discute-se hoje uma nova problemática, relacionada aos alunos marcados pelo fracasso, que permanecem na escola, mas a ela não pertencem e não aprendem, continuando, assim, excluídos dos saberes e conhecimentos formais (Bahia, 2009).

Isso acontece porque a escola, tanto pública quanto particular, ainda é planejada para um sujeito idealizado, homogêneo e imutável, que deve se submeter à educação formal para ser elevado à condição de “civilizado” (Senna, 2004; Suplino, 2005). A massificação da educação fez com que a escola tivesse que aceitar um contingente heterogêneo de alunos, cujo perfil e hábitos não correspondiam àqueles para os quais estava preparada, acabando por culpar o próprio aluno por não corresponder à imagem esperada (Aquino, 1998; Chrispino, 2007).

A diferença entre os alunos idealizados e os reais parece estar na origem de diversos conflitos escolares, os quais são inevitáveis, fazem parte do desenvolvimento e podem trazer benefícios para as relações estabelecidas na escola. Porém, estes mesmos conflitos podem ser encarados de forma menos construtiva, levando à exclusão de alunos que, por não corresponderem ao ideal, são vistos de forma preconceituosa pelos demais. Patto (1992) aponta que o preconceito com crianças pobres e “não-brancas” e a culpabilização de suas famílias pelo fracasso escolar é algo que persiste há séculos.

Por ser a escola um local onde são estabelecidas diversas relações, tanto a construção e fortalecimento de preconceitos como sua desconstrução são possíveis. A educação pode ser utilizada como instrumento de inclusão quando rompe o compromisso com uma categoria idealizada de alunos e passa a aceitar a diversidade, oferecendo condições compatíveis com tais diferenças (Castilho, n.d.; Suplino, 2008).

Como se pode perceber, a escola não está isenta de influências sociais, mas é perpassada pela matriz sócio-histórica, constituída por múltiplos discursos, inclusive aquele que significa a criança abrigada como a que *"carrega algum problema em sua 'bagagem'"* (Arpini, 2003, p.72), distante do "aluno ideal". Resta saber se as interações estabelecidas nesse contexto permitem alguma negociação das posições que lhes são atribuídas.

Considerando que a escola pode se constituir como um espaço tanto de construção como de desconstrução do preconceito existente sobre a criança abrigada, este trabalho teve por objetivo investigar, a partir da perspectiva de crianças e técnicos de um abrigo, como a condição de abrigamento perpassa as vivências e relações destas crianças no contexto escolar.

Percurso Metodológico

Como o estudo envolvia a participação de crianças, consideramos que a melhor forma de conversar com elas seria através de narrativas. Estas parecem ser um instrumento adequado de investigação com esta população, pois possibilitam que elas se coloquem como sujeitos capazes de falar sobre assuntos que lhes dizem respeito. Permitem, também, que o participante tome um certo distanciamento com respeito ao tema a ser abordado, para poder acessar conteúdos que não seriam explicitados de forma direta (Cruz, 2006; Delgado, & Müller, 2005; Silva, Barbosa, & Kramer, 2005).

A narrativa tem sido estudada sob diferentes ângulos. Aqui ela será considerada não apenas um produto individual, mas uma construção dialógica, produzida na relação com o outro, mais especificamente, na interação pesquisador-pesquisado (Pauli, 2001; Silva, 2003; Sólon, 2006). Trata-se de uma reconstrução através da interação com o entrevistador, uma forma de dar sentido e organizar as experiências vividas pelo sujeito que narra (Goulart & Sperb, 2003; Vieira & Sperb, 1998), possibilitando tanto a ressignificação das

experiências, quanto a produção ativa de sentidos pelo próprio sujeito (Silva, 2003). É uma forma de o indivíduo falar de si, deixando suas marcas ao escolher o que será dito e a forma como será dito (Carreira, 2002).

A pesquisa foi realizada em uma instituição onde estavam abrigados as crianças e adolescente participantes. Esta instituição, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, ficava em um bairro de baixa renda e abrigava 51 crianças e adolescentes entre 2 e 14 anos. O espaço físico era precário, com cinco quartos apenas, sem cama para todos. As crianças se alimentavam em turnos, pois não havia espaço para todos na mesa. O pátio interno inundava na época de chuva e o externo não era utilizado, pois, tendo um portão baixo, facilitava a saída das crianças para a rua. O corpo técnico do abrigo era composto pela coordenadora, assistente social, pedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, enfermeira, cuidadoras, cozinheira, motorista, seguranças e estagiários de diversas áreas.

Participaram desta pesquisa três crianças e um adolescente - Priscila (11), Rafaela (10), Davi (11) e Emanuel (13) – abrigados nesta instituição, a coordenadora e a pedagoga do abrigo.

As meninas eram irmãs, estavam abrigadas havia dois anos desde que foram retiradas da mãe, portadora do vírus HIV, acusada de negligência após o falecimento do padrasto, em decorrência da AIDS, e recusavam propostas de adoção. Apesar de ter sido considerada negligente, a mãe visitava as meninas com frequência. Ambas cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual da cidade e nunca haviam mudado de escola. Priscila era considerada, segundo a pedagoga do abrigo, uma criança com baixa auto-estima, insegura e que apresentava dificuldade de aprendizagem escolar, além de defasagem idade/ ano escolar de um ano. Já Rafaela era considerada pela pedagoga uma líder e não apresentava dificuldades de aprendizagem.

Davi morava em abrigos desde os três anos, por sofrer violência doméstica, tendo passado por duas instituições e algumas tentativas frustradas de adoção. Era o mais velho de três irmãos, sendo que o do meio estava abrigado na mesma instituição que ele e, o mais novo havia sido adotado anos antes. Fugia constantemente do abrigo à procura de sua mãe, a qual, segundo a coordenadora do abrigo, relatava que não queria assumir sua criação. Era

considerado pela pedagoga uma criança agressiva e desorganizada, com diversas mudanças de escola devido a seu comportamento, cujo controle necessitava de medicação. Apresentava defasagem idade/ ano escolar de dois anos, não era alfabetizado, mas cursava o 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Fora convidado pela diretora a participar apenas das aulas de reforço, por ser considerado incapaz de acompanhar as aulas regulares.

Emanuel estava no abrigo havia uma semana, por conta de um desentendimento com a irmã que o criava desde a morte dos pais. Havia repetido o 6º ano do Ensino Fundamental por causa das faltas, mas não apresentava dificuldades de aprendizagem, apesar das queixas de comportamento na escola, a qual já freqüentava antes da entrada no abrigo.

As conversas com as crianças e o adolescente aconteceram na própria instituição e foram realizadas na sala que era utilizada para atendimentos psicológicos, tendo sido interrompidas inúmeras vezes pelos funcionários do abrigo.

Realizamos quatro encontros com cada criança, individualmente. No primeiro encontro, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, na qual as crianças respondiam livremente a tópicos sobre escola, família e abrigo. Nos demais encontros, os participantes produziam um desenho (opcional) e uma narrativa a partir de cada um dos temas propostos, relacionados à escola (“O primeiro dia de aula”; “Um(a) menino(a) na sala de aula”; “Aconteceu na escola”; “Aconteceu no recreio”; “Um dia de prova”; “Quando meu boletim chegou em casa”; “Meus livros e cadernos”; “Hora da lição de casa”; “A professora e o aluno”; “Uma escola Nova”), à família e adoção (“O lugar onde moro”; “Uma família”; “Era uma vez um(a) menino(a) que foi adotado(a)”; “Eu quero uma família”; “O encontro com minha mãe”) e à identidade da criança (“Eu sou um(a) menino(a) que...”; “Coisas de que gosto”). Foram trabalhados seis desses temas no segundo encontro, outros seis no terceiro e os demais cinco temas no quarto e último encontro, totalizando dezessete temas. As crianças e adolescentes eram convidados a elaborar a narrativa como desejassem, podendo, inclusive recusar-se a realizar ou completar a atividade.

Nos três encontros foram utilizados cartões contendo os temas das narrativas, no intuito de favorecer a fala da criança a partir de certos eventos, relações e situações que podem estar ocorrendo ou ter ocorrido de forma semelhante com eles. Essas narrativas possibilitaram investigar como a criança abrigada significa algumas questões, com as quais estão diretamente implicadas.

Em um último momento, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora e a pedagoga do abrigo, em encontros individuais, com a finalidade de conhecer a visão das profissionais do abrigo sobre a história de vida e o percurso escolar das crianças.

É importante ressaltar que os temas foram propostos visando também a construção de um banco de dados, o qual poderá ser utilizado em outras pesquisas em outro momento.

A construção do *corpus* deu-se através do seguinte percurso: após um primeiro delineamento dos sentidos produzidos na situação de interação entre o pesquisador e os participantes, direcionado pelos objetivos do trabalho, realizamos recortes nas narrativas e entrevistas das crianças e funcionárias do abrigo que enfatizavam a presença de discursos que se repetiam. Observamos que muitos destes recortes estavam relacionados às vivências e relações estabelecidas pela criança abrigada no contexto escolar e, em razão da constante presença deste tema, o mesmo foi considerado o ponto principal neste estudo, ficando as outras questões como pano-de-fundo. Os recortes selecionados foram analisados tendo como base a teoria da *RedSig*, buscando focalizar a produção de significações na fala das crianças abrigadas sobre as relações estabelecidas no contexto escolar. Em seguida, organizamos os recortes das falas das crianças em subtemas, relacionando-os, posteriormente, com as falas das profissionais do abrigo, na tentativa de compreender a forma como essas crianças são vistas. A seguir, apresentamos os recortes considerados mais ilustrativos, que foram interpretados a partir dos aspectos teóricos que nortearam a pesquisa.

As crianças abrigadas na escola...

No contato com as crianças e as funcionárias do abrigo, pudemos perceber que as relações estabelecidas entre as crianças e as pessoas com quem interagem na escola eram descritas como permeadas por situações de

conflito, divididas em duas categorias principais: situações caracterizadas por atitudes de exclusão e situações marcadas pela violência.

"Ninguém quis sentar perto dela"

Na primeira categoria, podemos perceber atitudes de exclusão direcionadas às crianças abrigadas, vindas tanto dos demais alunos como de figuras de autoridade. A seguir, apresentamos alguns trechos ilustrativos de tais atitudes entre os próprios alunos.

> Pesquisadora: "[...] me conta do primeiro dia de aula [...]
>
> Priscila: vai ser estranho... ver um monte de gente indo pra escola que você não conhece, a professora que você não conhece
>
> Pesquisadora: e que que acontece no primeiro dia de aula?
>
> Priscila: ah, você fica sozinha no recreio... só"
>
> (Trecho da narrativa sobre o tema "O primeiro dia de aula")
>
> Rafaela: "ela chegou na escola, ela sentou na mesa e ninguém quis sentar perto dela, aí na hora do recreio, a mesma coisa... ninguém quis sentar perto dela aí ela começou a chorar [...]"
>
> (Trecho da narrativa sobre o tema "Aconteceu na escola")
>
> Rafaela: "[...] num gosto de todos [...] porque tem colega que brinca comigo, tem colega que desfaz, tem colega que faz gracinha"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Rafaela: "um dia iam fazer piquenique e me chamaram pra fazer, aí eu tinha que dá cinqüenta centavos, aí eu dei e todo mundo deu, chegou no dia ela num quis que eu fizesse e me deu os cinquenta centavos de volta".
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Pedagoga do abrigo: "então eu acho que ainda tem uma certa exclusão, uma visão do nosso abrigo é, acham que nós somos negligentes, [...] tem uma certa... negatividade da escola, mesmo por parte dos colegas 'ah, chegou da perua do Pixote[32]'"

[32] O nome do abrigo é fictício, conforme utilizado no capítulo 3 deste livro, de Solange Aparecida Serrano

(Trecho da entrevista)

Situações de conflito são inevitáveis e mesmo imprescindíveis para o desenvolvimento humano (Bleger, 1992; Chrispini, 2007) podendo ser encaradas ora como um delimitador, ora como uma possibilidade de desenvolvimento na vida de uma pessoa. As crianças que participaram do estudo e seus responsáveis no abrigo, no entanto, parecem enxergar tais conflitos como algo negativo.

Os recortes acima anunciam a exclusão que essas crianças vivenciam na escola e na relação com seus colegas, que parecem não se envolver com a criança, não a incluindo nas brincadeiras, atitudes que constituem uma situação denominada *bullying*, que seria caracterizada como um conjunto de comportamentos agressivos – física ou psicologicamente – sem motivação evidente, que ocorreriam repetidas vezes entre colegas (Antunes & Zuin, 2008). Tais comportamentos incluiriam não apenas a exclusão sistemática de um indivíduo, mas também agressões físicas, roubos, insultos e comentários racistas e suas causas estariam relacionadas a fatores econômicos, sociais e culturais e às relações de desigualdade e de poder que existem na escola, aproximando-se do preconceito (Antunes & Zuin, 2008; Lopes Neto, 2005).

Devido ao crescimento de atitudes caracterizadas como *bullying* nas escolas, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, define as medidas que devem ser tomadas pelas escolas quando do acontecimento de tais atitudes, apontando a importância de toda a comunidade escolar ter compreensão do *"significado do termo* bullying*; suas formas de manifestação e efeitos [...] e para isso deve-se adotar estratégias que favoreçam o exercício da valorização da diversidade e convivência escolar, adaptando as atividades pedagógicas da escola ao tema"* (FDE, 2009, p.34). Para auxiliar na resolução de tais conflitos, o Governo do Estado de São Paulo tem implementado o cargo de professor-mediador escolar e comunitário, que tem como uma de suas funções adotar práticas restaurativas e de mediação de potenciais conflitos no ambiente escolar, visando a resolução dos casos de *bullying* na escola, entre outros (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2010).

"Eu não quero essa menina aqui"

As atitudes de exclusão, no entanto, não dizem respeito apenas às relações entre colegas, mas também estão, muitas vezes, presentes na relação entre as crianças e as figuras de autoridade na escola, como pode ser visto a seguir.

> Coordenadora do abrigo: “aí a diretora chamou e falou ‘eu num quero essa menina aqui’, eu falei ‘mas como num quer’, ‘é, num posso expulsar, mas vocês dão um jeito’”
> (Trecho da entrevista)
> Coordenadora do abrigo: “ele [Davi] não consegue acompanhá, tanto que ela [diretora da escola] fez a proposta pra gente dele frequentá só o reforço, porque o ano letivo normal num tinha condições, tá?”
> (Trecho da entrevista)
> Pesquisadora: as crianças mudaram muito de escola, como é que foi?
> Pedagoga: ah, o Davi [...] já mudou [...] ele mesmo chega a pedir, porque [...] ele num é bem aceito e a gente acaba mudando com a esperança de encontrar alguém que possa tá acolhendo, né?
> (Trecho da entrevista)

As atitudes de exclusão por parte de figuras de autoridade da escola em relação às crianças do estudo podem ser ilustradas pela fala da Coordenadora do abrigo sobre uma diretora que não queria uma criança abrigada em sua escola e outra que não acreditava no potencial do aluno. É interessante notar, no entanto, que, no segundo caso, a Coordenadora não assume a defesa da criança em questão, sendo capturada pela matriz sócio-histórica que delimita lugares de sentidos para estas crianças, não se propondo a ajudá-la a enfrentar o desafio de acompanhar o ensino regular, não facilitando, dessa forma, que a criança saia desse lugar de incapacidade que lhe é atribuído. Pelo contrário, o abrigo acaba compactuando com a instituição escolar ao mudar a criança de escola diversas vezes quando a criança é excluída, procurando por alguém que esteja preparado para atendê-la, ao invés de auxiliar a escola na inclusão social desta criança.

É muito comum que o abrigamento crie um circuito tumultuado das crianças na escola, uma vez que estas geralmente mudam de bairro ao serem institucionalizadas, exigindo uma dupla adaptação por parte da criança e dificultando sua integração. No caso dos participantes do nosso estudo, havia um cuidado maior do abrigo em tentar mantê-los em suas escolas de origem, parecendo que as mudanças de escola estavam relacionadas principalmente a uma forma de "solução" de conflitos escolares mais difíceis de serem resolvidos.

Os recortes indicam uma baixa expectativa de professores e diretores com relação aos alunos que vivenciam o abrigamento, o que é bastante comum e também pode ser muito prejudicial, já que *"expectativas negativas criam e perpetuam oportunidades desiguais para aprender"* (Brancalhone, Fogo, & Williams, 2004, p.116), como é o caso de Davi, que deixou de ter a oportunidade de freqüentar as aulas regulares por conta do descrédito da diretora. Este seria um exemplo de como, ao longo do processo educativo, a noção e prática do preconceito, historicamente presente, encarado através da intolerância, da vontade de aniquilar o diferente, de não aceitar o outro tal como é (Itani, 1998), também são transmitidas quando a escola exerce um papel de instituição de seleção e diferenciação social. Condições idealizadas e profecias auto-realizadoras (Rosenthal & Jacobson, 1983) geram decepções, constroem muros e tudo isto leva a um processo de escolarização fadado ao insucesso. Desta forma, a instituição escolar prioriza um determinado grupo de alunos em detrimento de outro, decidindo quem faz parte dela e quem não faz, quem tem condições de se apropriar de seu discurso e quem não tem, levando o grupo dito "incapaz"– geralmente composto pela classe mais pobre – à evasão e ao fracasso escolar (Orlandi, 1987; Patto, 1992; Suplino, 2008). Para que não ocorra tal exclusão se faz necessário superar os valores que segregam essas crianças, ao colocá-las em posições que não permitem a superação do fracasso iminente (Senna, 2008).

Notamos que as profissionais do abrigo não só sentem que as crianças sob sua responsabilidade são excluídas pelo fato de serem abrigadas, mas também que a instituição é injustiçada, na fala da Pedagoga, "acham que nós somos negligentes", mostrando que a significação de fracassado não é

atribuída apenas ao abrigado, mas à instituição no geral, tornando o estigma mais forte e, portanto, mais difícil de ser negociado.

A escola, por ser um contexto desenvolvimental, é perpassada pela matriz sócio-histórica, composta por múltiplas significações, entre elas a que considera a criança abrigada fracassada, incompetente, sem habilidades, sem moral, mal-educada, não correspondendo ao ideal de aluno para quem a escola estaria preparada (Aquino, 1996; Chispino, 2007; Suplino, 2008). Tais significações podem ser consideradas circunscritores, estabelecendo, ao mesmo tempo, possibilidades e limites na construção das relações estabelecidas entre a criança abrigada e os demais atores escolares. As narrativas das crianças, no entanto, apontam de forma mais clara os limites que lhes são colocados, uma vez que a matriz sócio-histórica que as cerca parece enfatizar apenas seus aspectos negativos, tornando todas as suas habilidades invisíveis. Tal fato se deve em muito à herança histórica dos abrigos, que sempre acolheram, aos olhos da sociedade brasileira, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, pobres considerados incompetentes e inferiores, que necessitavam de ajuda para atingirem níveis de civilidade considerados "aceitáveis", os quais não eram tratados em condições de igualdade ou inclusão, mas eram, justamente, reclusos e excluídos da sociedade (Baptista, 2006; Gulassa, 2006; Serrano, 2008).

"Tudo sempre cai nas minhas costas"

Nos trechos a seguir é possível perceber outros exemplos de atitudes de exclusão e preconceito, alguns marcados pela violência, direcionados às crianças participantes do estudo:

> Rafaela: "aí na aula de artística todo mundo ficou fazendo bagunça e eu tava passando mal, falei pra professora de artística [...] 'ah, eu não tenho nada a ver com isso, sempre tudo cai nas minha costas' Aí eu fiquei quieta, não fiz mais nada também"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Rafaela: "minha professora de física um dia uma menina falou palavrão ela falou que fui eu... e eu falei 'professora, num fui eu' e ela 'senta' ficou brigando comigo [...] por uma coisa que eu não fiz".

(Trecho da entrevista)

Rafaela: “a menina tava na rua, aí ela catou macarrão, aí o menino empurrou ela, aí a moça que tava lá na comida falou assim que não ia mais dá comida pra ela porque ela tinha, derrubou de propósito o macarrão, aí ela falou ‘não, tia, não, mais foi o menino que me empurrou’ ela falou ‘num sei não’ [...]”

(Trecho da narrativa sobre o tema “Aconteceu no recreio”)

Coordenadora do abrigo: “‘ó, o menino pulou o muro’, quanto menino pula muro e ela num liga pra mãe, [...] só que porque é do abrigo, ‘ó, pulou o muro, vocês vem buscar’”.

(Trecho da entrevista)

Pedagoga do abrigo: “a criança quando briga, eles num pergunta o porquê que brigou [...] liga pra nós, porque a criança é do Pixote, então... a tolerância da escola com as nossas crianças eu acho que é [...] mínima”

(Trecho da entrevista)

Coordenadora do abrigo: “e fora aquela coisa ainda que é o preconceito, que é um abrigado [...] ‘ai, mas ele num tem condições’, acaba convidando pra que, assim, a gente retire essa criança da escola, né?”

(Trecho da entrevista)

Pedagoga do abrigo: “quando tem alguma coisa de agressividade, alguma briga entre os colegas, ‘ai, só podia ser você, do Pixote’, num tem um diálogo [...] vou dá um exemplo ontem da menina, o menino mexeu com ela, ela ficou nervosa, [...] deu uma tamancada no menino, o menino machucou, né? Aí é, vem ‘ai, porque a menina é do Pixote’, entendeu?”

(Trecho da entrevista)

A vivência de situações conflituosas no contexto escolar, assim como o *bullying*, não atingem apenas as crianças abrigadas. Apesar de o art.5º do ECA (1990) assegurar a não-violência contra as crianças, estudos afirmam que diversos tipos de violência, tanto física quanto psicológica, têm ocorrido nas escolas, principalmente nas que atendem população de baixa renda – mas não

só, como se pode verificar na mídia – na interação com professores, funcionários e alunos (Loureiro & Queiroz, 2005; Pinheiro, 2006; Zaluar & Leal, 2001).

Nos trechos apontados, notamos que a criança que narra demonstra um sentimento de injustiça na relação com figuras de autoridade da escola, que, na sua visão, desacreditam de sua palavra a todo momento. A atitude da professora de artes, ao invés de incentivar o prazer de aprender, exerce influência contrária, levando à desmotivação da criança, que, a fim de demonstrar seu descontentamento com a atitude da professora, opta por prejudicar seu próprio aprendizado ("não fiz mais nada também"). Já as funcionárias do abrigo percebem tais situações como uma "perseguição" pelo fato de as crianças serem abrigadas, uma intolerância característica do preconceito, entendida como *"a negação da existência do outro, que é diferente. É a atitude de recusa da aceitação do outro tal como é"* (Itani, 1998, p.128). Essa "perseguição", que não é exclusiva de crianças abrigadas, também é percebida na forma como se fala que a escola soluciona alguns conflitos que envolvem estas crianças, ilustrada claramente pelos dois últimos recortes.

"A professora bate, xinga, dá reguada..."

A escola, como sugerem esses trechos, parece negar a existência de um conflito instalado em sua própria instituição, culpando a criança e o ambiente em que ela vive, tendo por base o estigma social que circunscreve a criança abrigada (Arpini, 2003; Siqueira & Dell'Aglio, 2006), ao invés de lidar com a problemática do próprio contexto escolar. A forma encontrada para solucionar tais situações, neste caso, é excluindo a criança mais uma vez. Já quando o conflito é encarado como pertencente à escola, as soluções que se apresentam são diferentes, mas não mais adequadas.

> Priscila: "[...] ela pega no cabelo, puxa assim pra frente, ela fala assim que ela num tem medo de nada [...] professora num pode fazer isso... se quiser puxar orelha, tudo... mas bater?"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Priscila: "o aluno respondeu pra professora [...] e a professora deu um tapa na boca dele".
>
> (Trecho da narrativa sobre o tema "A professora e o aluno")

Pesquisadora: “é? E por que que você num gosta dela?

Emanuel: é porque lá, porque lá é... a professora bate, xinga, dá reguada”

(Trecho da entrevista)

Priscila: “uma menina pensou que a minha irmã falou que eu chamei ela [...] de alguma coisa que ela não gostou e ela queria me bater [...]”

(Trecho da narrativa sobre o tema “Aconteceu no recreio”)

Davi: “eu briguei com o meu amigo [...] arranquei sangue da boca do moleque”

Pesquisadora: “que que ele fez?”

Davi: “ele veio brigar comigo”

Pesquisadora: “por que que ele veio brigar?”

Davi: “co’a bolada que eu di nele [...] aí ela fez um bilhetinho de suspensão, aí eu fui embora”

(Trecho da narrativa sobre o tema “Aconteceu na escola”)

Estes trechos ilustram a segunda categoria de análise deste estudo: as atitudes de exclusão permeadas pela violência. Os participantes relatam, nestes trechos, a utilização da violência como uma das formas de solucionar conflitos. A violência, neste caso, seria entendida como uma forma de impossibilitar a manutenção do conflito pela desistência do adversário, forçada pela destruição física ou pelo silenciamento imposto (Zaluar & Leal, 2001). Esse modo de “solucionar” conflitos parece fazer parte da vida dessas crianças, sendo que Priscila chega até mesmo considerar que certo grau de violência é aceitável, mas questiona a adequação desta atitude a partir de determinado ponto (“se quiser puxar orelha, tudo... mas bater?”). Pelos recortes, percebemos que a violência física parece ser utilizada não só pelos professores, mas também pelos próprios alunos, quando do surgimento de problemas entre eles.

“Senta agora, senão você vai levar zero nessa prova!”

A violência física parece ser constante neste contexto, mas não é a única: a escola também apresenta outras formas de lidar com os conflitos, como podemos perceber na fala de Davi, que, ao brigar com um colega, recebe um bilhete de suspensão da diretora. Este recorte indica que a escola tem

procurado solucionar conflitos através de atitudes de exclusão. As crianças nos mostram que a bronca e o castigo também parecem ser formas comuns de resolução:

> Pesquisadora: “por que que você não gosta da diretora?”
> Priscila: “sabe, ela não sabia que podia ir de saia, ela veio, ela veio me dando bronca”
> (Trecho da entrevista)
> Emanuel: “[...] Eu tava na escola, aí eu peguei e num queria desenhar, num fazia nada, né? Aí a tia falou assim ‘você num faz nada, vai ficar de castigo’, aí eu fiquei de castigo”
> (Trecho da narrativa sobre o tema “O primeiro dia de aula”)
> Emanuel: “aí eu pedi o livro pra professora, é porque os livros que nós usava ficava com a diretora, aí eu tava fazendo bagunça, aí o resto da sala ganhou e eu num ganhei porque eu tava fazendo bagunça”
> (Trecho da narrativa sobre o tema “Meus livros e cadernos”)

Certamente há dúvidas quanto à adequação dessas formas de resolução, pois quanto contribuiria para a educação e desenvolvimento de uma criança a bronca sem uma explicação ou a impossibilidade de pegar um livro como forma de castigo? No entanto, outras formas de lidar com os conflitos parecem ainda mais inadequadas:

> Rafaela: “[...] ela num foi no banheiro na hora que tava pra formar a fila [...] aí na hora de fazer a prova ela, ela num tava conseguindo fazer a prova porque ela tava muito apertada pra ir no banheiro [...] pediu pra professora, ‘professora eu posso ir no banheiro?’ A professora falou ‘não, no dia de prova também num pode ir’. ‘Por que não?’ ‘Por que você num foi no banheiro antes da prova?’ Aí ela falou ‘ah, é que eu num tava com vontade aquela hora’. [...] aí ela falou, ‘ah, professora, então eu vou no banheiro sem querer?’ Aí a professora falou assim, ‘senta agora senão você vai levar zero nessa prova’[...] ela terminou a prova, ‘professora, posso ir? Terminei a prova’, aí a professora ‘não, porque você respondeu pra mim e sua nota vai ser baixa’... aí ela mijou nas calça”.

(Trecho da narrativa sobre o tema “Um dia de prova”)

A forma de a professora lidar com a situação, expressa nesta narrativa, pode ser considerada um exemplo de violência psicológica, exercida “pelo poder das palavras, que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (Zaluar & Leal, 2001, p.148). A professora tenta seguir as regras de forma tão rígida que chega a humilhar aquele que ousa questionar, silenciando, deste modo, a criança que tenta negociar um espaço para ser ouvida.

É interessante, no entanto, notar a postura diferenciada desta criança na narrativa. Vista pela pedagoga do abrigo como uma líder, diferentemente de outros momentos, esta criança, ao menos na narrativa, não se submete, não se coloca em uma posição de completa vitimização, mas ousa questionar a professora autoritária. Também chama atenção o fato de Rafaela ser a única entre os participantes da pesquisa, que não apresentava dificuldades escolares, indicando que apesar de suas vivências dolorosas conseguiu manter um autoconceito positivo, e uma crença em sua autoeficácia, energia que motiva tanto seu bom desempenho escolar, quanto lhe autoriza a denunciar o lugar “sem voz” e sem direitos de escolha que lhe atribui a professora.

E quem fala a favor das crianças?

De forma geral, as crianças conseguiram expor suas vivências durante a pesquisa, em alguns momentos de forma mais aberta e, em outros, de forma mais velada. No entanto, as falas das crianças também apresentaram momentos de silenciamento:

> Pesquisadora: “E você fica preocupada com isso? Você queria aprender a ler direitinho?”
>
> Priscila: “uhum”
>
> Pesquisadora: “Você acha que as tias [do abrigo] aqui tinham que se preocupar mais com isso ou você acha que não? (silêncio)... pode falar, não precisa ter vergonha (silêncio)... tudo que você falar aqui, ninguém [do abrigo] vai saber, viu?” (silêncio)
>
> (Trecho da entrevista)

O silenciamento que parece lhes ser imposto no contexto escolar também está presente na relação com a pesquisadora: a criança, muitas vezes oprimida em sala de aula, como já apontado em outros recortes, nem sempre

consegue, nesta nova relação, manter uma voz ativa, reivindicar o cuidado que lhe é de direito, dizer o quanto acredita em seu potencial. Seu silêncio parece revelar que ela também crê, tal como professores, diretores e até técnicos do abrigo, que não aprende porque algo nela mesma não funciona como deveria, concepção explicativa de origem biopsicologizante freqüentemente percebida em torno da criança com dificuldades escolares. Além disso, seu discurso, queixoso, parece ser de alguém que assume o papel de vítima em suas relações, talvez, justamente, pela falta de espaço para a negociação que lhe permitisse sair deste lugar que a criança, especialmente a abrigada, tem ocupado na nossa sociedade.

Já o discurso das técnicas do abrigo tem um tom quase de denúncia, ainda que passiva, das atitudes de exclusão da escola contra as crianças.

> Pedagoga do abrigo: "'eu num dou conta de você, você, é, liga pro abrigo', o abrigo é, vai buscá-lo"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Pesquisadora: "e que você acha que poderia ter sido feito, pra ter mudado esse percurso [escolar], então? Você acha que é de responsabilidade de quem?"
>
> Coordenadora do abrigo: "eu vejo que é muito da educação mesmo [...] às vezes eu brinco que tudo eles acham que é o social [...] eu acho que isso não é um problema da gente, entendeu?"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Pedagoga do abrigo: "tem que parar e tá revendo [...] de tá revendo mesmo educação [...] porque hoje a maioria das nossas crianças, é, de periferia, elas, assim, de certa maneira, são vitimizadas [...] chega na escola é vitimizada porque a professora tá falando, a criança num tá entendendo [...] a coisa mais dolorosa é a gente chegar numa reunião e a professora num saber que a criança nem sabia ler [...]"
>
> (Trecho da entrevista)
>
> Coordenadora do abrigo: "ah, não, da Rafaela e da Priscila [desempenho escolar] bom, tá? Assim, dentro do normal, assim, de uma criança vítima de uma porção de coisas, né?"

(Trecho da entrevista)

Não se percebe nestes, nem em outros recortes apresentados, um movimento ativo da instituição em intervir a favor destas crianças: não há uma tentativa de empoderar a criança para que ela possa enfrentar a situação e nem mesmo uma discussão com diretores e professores que pudessem protegê-las. Percebemos pela fala da Coordenadora do abrigo que nem mesmo ela acredita no potencial das crianças pelas quais é responsável, esperando que seu desempenho escolar seja, de alguma forma, diferente do de uma criança que não vivenciou o abrigamento. Em um contato informal, a Pedagoga do abrigo relata que ela é a responsável por participar das reuniões escolares, mas que nem sempre é possível comparecer. Quando comparece, ouve as reclamações a respeito das crianças abrigadas na instituição, mas não há relatórios sobre essas reuniões e nem mesmo cobranças posteriores por parte da instituição a respeito das queixas apresentadas. Tais fatos podem ser sinais do quanto a matriz sócio-histórica que envolve o abrigado e, em especial, o discurso que o aproxima da imagem de “marginal” e fracassado, estão arraigados, a ponto de circunscreverem as ações até mesmo dos responsáveis por essas crianças.

Construindo um novo olhar

Abrigos e escolas são considerados contextos de desenvolvimento, constituintes das e constituídos pelas interações neles estabelecidas, perpassados pela matriz sócio-histórica, composta por múltiplas condições e discursos, entre eles o que significa a criança abrigada como fracassada.

Tal significação tem circunscrito as interações estabelecidas entre crianças abrigadas e as demais pessoas com quem convivem na escola. As crianças entrevistadas descreveram suas vivências na escola como baseadas na violência, sendo excluídas, injustiçadas e desacreditadas, segundo as funcionárias do abrigo, por sua condição de abrigamento.

A escola brasileira, baseada na tradição moderna de educação, construiu uma categoria de aluno idealizada, para a qual estaria preparada para educar e com a qual se identifica. Dessa escola, a criança abrigada – com poucas competências e cheia de problemas, marginalizada e fracassada, de acordo com o discurso hegemônico – não faz parte, sendo excluída e

silenciada, dificultando ainda mais a negociação desse papel de alguém que não tem futuro que lhe é atribuído pela sociedade.

Propõe-se, hoje, um papel de inclusão para a escola que, para ser exercido, exige a não-seleção prévia de uma categoria determinada de alunos, a desconstrução do preconceito, a aceitação da diversidade da clientela da escola, da contemplação das diferenças no âmbito escolar, o que poderia facilitar a negociação de papéis e a construção de novos significados para a criança abrigada. O abrigo, enquanto instituição pedagógica, também não está isento dessa responsabilidade.

Os recortes apontam o preconceito que a criança sofre na escola, mas o próprio abrigo não parece ter um papel ativo no sentido de desconstruir tal preconceito. As falas da coordenadora e da pedagoga da instituição são marcadas por uma visão da criança abrigada como problemática e com pouco potencial, as quais são vistas como dignas de pena. Em alguns momentos a pedagoga aponta avanços muito pequenos observados nas crianças com o trabalho psicopedagógico de estimulação e incentivo, como se isso fosse o máximo que as crianças poderiam progredir, não parecendo existir uma crença na potencialidade dessas crianças. Nem mesmo na fala das crianças existem sinais de auto-valorização.

Nesse sentido, podemos considerar que as ações dos responsáveis pelas crianças em situação de abrigamento são influenciadas pela visão que se tem delas como crianças fadadas ao fracasso, visão esta compartilhada por grande parcela da sociedade. Dessa forma, não parece haver movimento no sentido de preparar as crianças para a convivência escolar ou mesmo de defendê-las quando são excluídas. Essa matriz sócio-histórica que envolve a criança em situação de acolhimento institucional parece se fortalecer ainda mais pelos moldes atuais das instituições de abrigamento, consideradas inadequadas para o desenvolvimento infantil. Segundo Gulassa (2006), muitos profissionais de abrigo, assim como a comunidade de forma geral, consideram tais instituições como um “mal necessário”, gerando uma ambiguidade – é bom, mas ao mesmo tempo é ruim, não deveria existir – que desvaloriza o abrigo, levando ao seu abandono, uma vez que ninguém deseja discutir ações de algo que não deveria existir. No entanto, cabe ao abrigo, através de ações pedagógicas, acolher a criança e apontar para ela e para a comunidade o que

há de positivo, possibilitando que ela assuma um papel de protagonista ao invés do papel de abandonada e vitimizada que lhe é atribuído.

Nesse sentido, há necessidade de qualificar professores, técnicos, educadores e demais profissionais dos abrigos e das escolas, na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e de evitar atitudes de exclusão dentro dessas instituições com relação à criança abrigada, possibilitando a atribuição de novos significados para estas crianças. É importante ressaltar que, o processo de inclusão social de crianças abrigadas depende não apenas da instituição acolhedora, mas de uma atuação em rede, que incluiria a escola e a comunidade como um todo, as quais deveriam ser partes integrantes das ações do abrigo no trabalho com as crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade. Nota-se, aliás, todo um movimento no país no sentido de melhorar a qualidade do atendimento nos abrigos, diminuindo o tempo de permanência das crianças e adolescentes neles abrigados e tornando-os mais adequados a seu desenvolvimento atual e futuro. As Orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, publicadas em 2009, têm como objetivo definir parâmetros para o reordenamento os serviços de acolhimento, visando contemplar as proposições do ECA quanto à provisoriedade e excepcionalidade da situação de afastamento familiar e também garantir um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente que vivenciam essa situação (CONANDA; CNAS, 2009).

Esperamos contribuir assim para uma diminuição do estigma dos próprios abrigos, habilitando-os a atuarem de fato como facilitadores da inclusão das crianças sob sua guarda, de maneira que novos caminhos lhes possam ser abertos.

Capítulo 6

O ABRIGO SOB AS LENTES DA CRIANÇA: OLHARES E VOZES SOBRE A CONVIVÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

Mariana Capello Garzella

Solange aparecida Serrano



INTRODUÇÃO

Pesquisadora: E... Cê sabe pra que que serve o abrigo?

Bruno: Pra cuidá.

Pesquisadora: Pra cuidá? De quem?

Bruno: Das crianças.

(Bruno, 6 anos)

Pesquisadora: E se pudesse melhorar alguma coisa aqui?

Que que cê acha que podia melhorar?

Mônica: É... Acho que ir embora né?

(Mônica, 7 anos)

A idéia deste estudo surgiu do nosso interesse em investigar o tema do acolhimento institucional de crianças. Nosso desejo era o de trabalhar com elas, ouvindo o que teriam a comunicar. Com essa idéia desenvolvemos um trabalho inovador unindo uma metodologia de escuta com a produção de fotografias, para, através da imagem, linguagem concreta e não-verbal, poder compreender seu universo dentro do abrigo[33].

Para estudarmos o abrigo institucional precisamos lembrar que ele se insere dentro de um contexto histórico e social que compreende as muitas significações produzidas socialmente sobre as crianças.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a criança é reconhecida como sujeito de direitos, o que significa que ela não é mais vista como "menor" ou em "situação irregular", mas sim como sujeito autônomo em relação aos seus pais e ao Estado, e por isso deve ter seus direitos assegurados.

Nesse contexto de reconhecimento da criança, é necessário então que ela seja valorizada como fonte fidedigna de informações sobre si mesma. Assim, a Sociologia da Infância (Pinto & Sarmento, 1997; Cerisara, 2004; Grover, 2004; Sarmento, 2005; Delgado & Müller, 2005) propõe que as crianças sejam tomadas como ponto de partida no processo de investigação científica. Segundo os autores citados, o conceito de infância é historicamente construído com base na negação, ou seja, na idéia de que a criança não é um ser em si mesmo, mas em processo de desenvolvimento.

Portanto, inseridos numa cultura que valoriza o adulto produtivo, estamos acostumados a não "dar ouvidos" àquilo que as crianças pensam ou dizem. Contudo, a Sociologia da Infância vem nos mostrar que elas têm sua própria cultura e formas de socialização e que, sendo assim, são competentes e capazes de realizar trocas interindividuais, de levantar hipóteses explicativas e estabelecer relações entre fatos de maneira diferente da dos adultos. Dessa forma, a criança tem o direito e a necessidade de ser ouvida, e sua participação ativa na pesquisa pode contribuir para que ela seja vista como

[33] Este capítulo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica "O abrigo sob a perspectiva da criança", desenvolvida pela primeira autora, de outubro de 2006 a outubro de 2008, no curso de Psicologia da USP-Ribeirão Preto.

indivíduo com direito de participar da sociedade e de ser ouvido autenticamente.

Seguindo essa idéia é necessário saber ouvir as crianças para poder entender como elas vêem e sentem o mundo que as cerca, e esta compreensão é fundamental para promover espaços mais motivadores para seu desenvolvimento.

Assim, este estudo estabeleceu como objetivo compreender como as crianças vivenciavam o contexto do abrigo institucional, a partir de seu próprio ponto de vista, e como suas avaliações poderiam contribuir para a discussão sobre a qualidade do atendimento no abrigo.

METODOLOGIA

Num primeiro momento, fizemos algumas observações participantes das atividades cotidianas das crianças na instituição, durante dez visitas, uma por semana, de aproximadamente duas horas cada.

As crianças convidadas a participar da pesquisa foram escolhidas segundo sua faixa etária, ou seja, todas as crianças da instituição com idade entre seis e sete anos, que eram quatro, e uma criança de oito anos[34] tiveram a oportunidade de participar. Pensamos em escolher esta faixa etária pelo nosso interesse em ouvir crianças mais novas e também para delimitar o número de sujeitos, pois havia muitas crianças na instituição.

A coleta de dados envolveu várias atividades:

- um grupo de apresentação da pesquisa para as crianças;
- uma entrevista com cada criança;
- produção de fotos com câmera digital por cada criança, logo após a entrevista, sendo acompanhada pela pesquisadora[35];
- grupo de discussão com as crianças sobre as fotos produzidas.

O primeiro grupo com as crianças foi feito para apresentar a pesquisa, explicando-lhes que este trabalho pretendia conhecer como era, para elas, estar no abrigo. Depois desta explicação, as crianças fizeram desenhos com papéis, lápis e canetas hidrográficas.

[34] Esta criança foi incluída na pesquisa porque quando começamos os grupos de conversa as educadoras achavam que ela tinha sete anos de idade. No decorrer do projeto, descobrimos que ela tinha de fato oito anos. Decidimos então permitir que continuasse a participar dele.
[35] Refere-se à pesquisadora que realizou a coleta de dados.

As cinco crianças convidadas a participar do estudo foram entrevistadas e produziram as fotos. As entrevistas tinham roteiro semi-estruturado com temas centrais e ênfase nas vivências das crianças no abrigo. Cada entrevista foi realizada em dias diferentes com cada participante e, a seguir, elas tiravam as fotos. As crianças eram instruídas a fotografarem tudo o que quisessem, com destaque para aquilo que gostavam e não gostavam dentro da instituição. Neste momento, a criança andava pelo abrigo, com a câmera fotográfica, e era acompanhada pela pesquisadora.

Depois dessa fase realizamos dois grupos de discussão com os cinco participantes sobre o porquê de tirarem determinadas fotos e como foi o processo de fotografar.

Cada criança colocava seu álbum com as fotografias tiradas por elas no centro da mesa, enquanto o autor das fotos o folheava e comentava. Neste momento, as demais crianças pegavam seus próprios álbuns e os comparavam entre si, além de também tecerem seus próprios comentários sobre suas fotos e as dos outros, constituindo-se assim uma situação bastante dinâmica.

Para finalizar pedimos às crianças que escolhessem as imagens do que mais e menos gostavam no abrigo e as fotos que mais e menos gostaram. Segue uma breve apresentação dos participantes da pesquisa[36].

Participantes

Nome	Idade	Tempo de abrigamento	Irmãos abrigados	Algumas Características
Júlia	7 anos	7 meses	5 irmãos	Requisitava atenção individualizada
Bruno	6 anos	11 meses	4 irmãos	Quieto e observador
Luís Fernando	8 anos	2 meses	1 irmã	Criava cenas com os objetos para tirar as fotos
Mônica	7 anos	2 meses	1 irmão	Falava pouco sobre o abrigo e muito sobre sua família

[36] Todos os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

Bruna	6 anos	9 meses	4 irmãos	Bastante afetuosa

Caracterizando a Instituição

Para contextualizar as fotos e falas das crianças fizemos também uma entrevista com a coordenadora do abrigo e duas educadoras das crianças.

Naquele momento a instituição abrigava quarenta crianças de dois a dezessete anos e o tempo médio que elas permaneciam no abrigo era de seis meses, mas existiam crianças que estavam acolhidas há seis anos.

As fontes de recurso para manutenção da instituição estudada eram estadual, federal e municipal, de acordo com sua coordenadora.

Os quartos eram divididos em: jardim, crianças de dois a sete anos; infanto masculino, meninos de oito a onze anos; infanto feminino, meninas de sete a onze anos; adolescentes do sexo masculino, de doze a dezessete anos e adolescentes do sexo feminino, também de doze a dezessete anos.

As famílias podiam se encontrar com as crianças por uma hora, duas vezes por semana, e eram orientadas pela equipe do abrigo para que fossem num horário em que todos os seus filhos ou parentes estivessem na instituição. Isto porque a maioria das crianças freqüentava a escola em um período e um núcleo de atendimento destinado às crianças ou creche em período oposto ao escolar e encontravam-se no abrigo somente ao final da tarde.

OLHARES E VOZES

A seguir apresentaremos os temas mais destacados pelas falas das crianças durante as entrevistas e discussões sobre as fotos. Como elas tiraram fotos de muitos temas, optamos por basear as temáticas nas falas e não nas fotos. Assim, faremos uma apresentação dos resultados por temas selecionados por nós, e explicitaremos em tabelas quais e quantas crianças mencionaram determinado tema.

É importante ainda salientar que demos relevo às falas de Luís Fernando por ilustrarem mais diretamente os temas tratados, contudo, todas as crianças foram representadas com seus dizeres.

Um primeiro ponto interessante a ser destacado é a dúvida dos funcionários e dos educadores do abrigo quanto às crianças serem capazes de tirar fotos com a câmera digital. Muitos deles perguntavam se a máquina era de

verdade. As crianças mostraram-se plenamente hábeis a fotografarem, conseguindo enquadrar as imagens, e produzir, inclusive, fotos muito bonitas. Além disso tiveram cuidado com a máquina fotográfica e aprenderam a manuseá-la rapidamente.

Preferências

- **As crianças gostam de comer**:

Aqui elas parecem relacionar o gostar ou não gostar com a questão concreta do comer, da comida, do "gosto" da comida. Quanto a essa questão destacamos a fala das educadoras, de que não era permitido às crianças entrarem no ambiente da cozinha, visto que a maioria delas fotografou esse local. A partir disso, podemos pensar sobre a oportunidade de as crianças se apropriarem do contexto do abrigo, se nem mesmo podem circular em todos os locais.

Pesquisadores indicam a importância do contexto social e físico em que a criança vive ao seu desenvolvimento. Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) os contextos são constituídos pelos ambientes físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, e são regidos por funções, regras e rotinas específicas. Estes contextos definem os papéis sociais e contribuem para a construção das relações que se estabelecem em determinado ambiente. (Rossetti-Ferreira *et al*., 2004). Dessa forma, podemos pensar que, ao ser restringido o acesso das crianças aos cômodos da instituição e sua livre circulação por ela, as crianças são posicionadas no lugar de incapazes de cuidar e se comprometer com a organização ou o cuidado do local onde estão vivendo.

- **Gostam de Assistir à Televisão**



Pesquisadora: E esse aqui? Por que que cê tirou?

Luís: É porque, porque é a televisão, eu gosto mais da televisão, tia.

Pesquisadora: Cê gosta mais da televisão? Cê gosta de assistir?

Bruna: Eu também, de assistir novela.

Mônica: Eu também.

(Primeiro Grupo – Luís Fernando, 8 anos, Bruna, 6 anos, Mônica, 7 anos)

Gostam também de...

- **Jogar bola**





- **Brincar**
- **Ir na dança de rua**
- **Freqüentar a Oficina**
- **Assistir a desenhos**

Neste tópico notamos a preferência das crianças por atividades lúdicas, com temáticas infantis, como as brincadeiras e assistir a desenhos.

Destacamos assim a possibilidade de expressão da criança, por meio da brincadeira, da oficina e da dança que colocam a criança como autora do que faz, com capacidade de se expressar.

Brincadeiras de que mais gostam:

- **Escorregar no escorregador do parquinho**



- **De brinquedo**



Pesquisadora: Não? ... E aqui no abrigo que que cê mais gosta de brincá?

Mônica: Brinquedo... Sabia? Aí então, então, nós tava brincano, arrumô tudo, a brinquedoteca...

Pesquisadora: Uhum.

Mônica: É, num pode brincá mais, porque, porque arrumô, sabia?

(Entrevista 5 – Mônica, 7 anos)

Na conversa com Mônica observamos a questão de não poder brincar com os brinquedos porque a brinquedoteca estava arrumada. Isso nos leva a pensar na relação que cada educadora estabelece com a criança, com o momento do brincar, pois cada uma regula essa atividade de uma maneira. Durante as observações pudemos perceber que cada educadora tinha uma prática em relação a fornecer ou não os brinquedos, dar preferência à

organização ou à diversão das crianças. A cada olhar e concepção do educador em relação à criança corresponde uma forma de agir para com ela.

Pessoas de que mais gostam:

- **Tia Paula T.O.**
- **Todo mundo**
- **Um amigo**
- **Tia Suzana, tia Cláudia – educadoras**
- **Pesquisadora**
- **Fabrício - educador**
- **Irmã**
- **Cozinheiras**

Neste tópico podemos notar a importância dos educadores para as crianças no abrigo, e, também como cada uma delas estabelece um vínculo diferenciado com cada pessoa.

Assim, cada criança é bastante particular, nos contatos e relações afetivas que estabelece, nos papéis que ocupa dentro da instituição, ressaltando-se que essa particularidade se dá na maneira específica com que cada um interage com o outro e, que, assim, vai se construindo e se desenvolvendo (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

É interessante perceber que uma criança afirmou que não há uma pessoa especial, de quem gosta mais, no abrigo. A partir disso podemos nos perguntar se de fato todo mundo é especial ou se a criança não conseguiu estabelecer um vínculo diferenciado com alguém, frente à qualidade das relações que são possíveis de serem construídas dentro da instituição. O Capítulo 4 deste livro discute este assunto, assinalando que algumas crianças afirmaram contar com “ninguém” ou com “todas as pessoas” quando necessitaram de ajuda dentro do abrigo. Da mesma forma, parece haver dificuldade de discriminação de pessoas significativas para as crianças, o que nos faz pensar em como as relações dentro das instituições de acolhimento estão se dando, se há espaços e momentos para que se construam vínculos afetivos com os outros, visto que é a partir desta interação que a criança vai se constituindo e desenvolvendo.

Ainda com relação às relações afetivas, é indiscutível a freqüência com que as crianças referiam-se aos irmãos em suas falas. Foi possível observar a existência de significativo vínculo entre os irmãos, indicando assim ser fundamental permitir que eles permaneçam o maior tempo possível em interação dentro do abrigo. Ainda no capítulo 4 deste livro, Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) também observaram a importância dos irmãos para as crianças que se encontravam em acolhimento institucional. Nas entrevistas que realizaram com as crianças, perceberam que os irmãos acolhidos no mesmo abrigo foram os mais citados. Conforme as autoras destacaram, este dado indica que é fundamental a proximidade física entre os irmãos, pois ela viabiliza a manutenção do vínculo, uma vez que propicia a interação das crianças e, assim, o compartilhamento de experiências e sentimentos.

Lugares que preferem:

- **Quadra**



- **Oficina da tia Paula**

A Oficina Ocupacional[37] era muito importante para as crianças. Nota-se que ela foi citada por duas delas como lugar preferido: uma no momento da conversa e outra a partir das fotos (foto de lugar que mais gostou). Além disso, uma criança escolheu como uma de suas atividades prediletas freqüentar a Oficina, e, duas escolheram a profissional encarregada pela atividade, como pessoa de que mais gostavam no abrigo. Percebemos durante as observações que ela demonstrava ser afetuosa e atenciosa para com as crianças, conforme se destaca no trecho abaixo do caderno de campo:

[37] Desenvolvida por uma educadora que realizava trabalhos manuais e artesanais com as crianças, durante algumas horas da semana.

“A coordenadora então disse que eu poderia ficar e combinou comigo um horário e um local para fazer o grupo. Depois disso fui conversar com a educadora Suzana e com as crianças. Logo me pediram para que levasse as crianças do jardim para a oficina, para o grupinho de artes. Lá estavam a educadora dos mais velhos, um estagiário de terapia ocupacional, Suzana e a coordenadora das atividades artísticas. Ela distribuiu para as crianças pedaços de massinha roxa e verde e moldes para brincarem.

Essa coordenadora parecia ter paciência com as crianças, pois, em um momento, uma das meninas menores começou a chorar porque viu seu irmão e ele não pôde ficar com ela. Então a educadora a carregou no colo, colocou música, cantou para ela, até que a menina se acalmou. Outra educadora dizia para que ela ficasse quieta e parasse de chorar pois teria que se acostumar a ficar separada de seu irmão”.

Acreditamos que a preferência pela oficina e pela profissional encarregada se dê devido à possibilidade da criança se expressar ludicamente, além da atenção e cuidados especiais demonstrados por essa profissional.

- **Brincar no parquinho**
- **Do céu**



- **Pátio**



- **Moto no pátio**

Destacamos aqui a questão do portão de entrada e saída das crianças do pátio externo para o interno e do interno para o externo permanecer constantemente fechado. Conforme a fala da educadora:

> *Pesquisadora: E aqueles portões que têm ali, que a criança não pode passar, pra que que é?*
> *Flora: Então, a gente (tenta?) isolar por dois motivos: um pra eles não conseguirem fugir com tanta facilidade e outra assim ó, vamo supor, um pai vem aqui e tá proibida a visita, entendeu? Então quem vai atender esse pai é o guarda, aí vai colocar ele ali pra dentro se tiver necessidade ou não de conversar com a equipe técnica, coordenador, entendeu? Então é pra evitar assim que, esse contato fácil, dependendo da situação, né? Então por isso e pra, no sentido de dificultar um pouco a fuga deles. E aí tem aquelas atividades que tem alguma criança que faz a atividade e tem criança que não tá no horário de fazer a atividade de ficarem aqui...*
> *Ana: Tem a secretaria... Que lá na outra a secretaria era, era na entrada assim, era, era no caminho mesmo, então, era direto né...*
> *Flora: Era num corredor. Então elas não tinham como fazer trabalho nenhum porque as crianças, o tempo todo, ficavam chamando, e daí acaba tendo que ficar olhando as crianças e num... Aí aquele espaço lá da frente às vezes a gente tem que isolar também pro jardim, entendeu? Aí as vezes trancam, porque a gente pega as vezes brinquedo (...) pras crianças menores, os maiores vão querer, daí pode quebrar, tudo, então, quando a gente quer ficar mais tranqüilo com brinquedos (?) mais pra faixa etária deles aí fecha também pra eles poderem brincar melhor (...)*
> (Entrevista 7 – Educadoras Flora e Ana)

Este portão, com formato de grade, dificultava a livre passagem das crianças, pois estava constantemente trancado e a chave ficava com o guarda, além de conferir ao ambiente do abrigo um certo aspecto de prisão. Este aspecto era reforçado pela própria presença do guarda, vestido com a roupa que caracteriza essa profissão, e pela palavra isolar, usada pela educadora.

Podemos estabelecer um paralelo entre esse espaço em que as crianças não têm livre circulação, e a preferência delas por fotos e lugares abertos, o que se revelou nas fotos e também nas falas (exemplo: céu, pátio, quadra).

O que não gostam

- **Parquinho**

> *Pesquisadora: E que que cê menos gosta de fazê aqui?*
> *Luís: Menos? (silêncio) No parquinho.*
> *Pesquisadora: Cê não gosta? Por quê?*
> *Luís: Porque não.*
> *Pesquisadora: Ma, por que cê, que que cês fazem lá que cê não gosta?*
> *Luís: Porque não né. Porque não quero...*
> *Pesquisadora: Cê não quer?*
> *Luís: Tem vez que não.*
> *Pesquisadora: Hum... Cê num lembra por quê?*
> *Luís: Lembra do que do que?*
> *Pesquisadora: O que que cê faz lá que cê não gosta, assim?*
> *Luís: Porque não gosto, tem vez que não, tem vez que sim e tem vez que não.*
> (Entrevista 3 – Luís Fernando, 8 anos)

Na conversa com Luís Fernando, não fica claro qual o motivo para ele não gostar deste lugar. No momento da produção das fotos, ele tirou muitas do parquinho, e também escolheu uma foto deste local, como uma das que mais gostou. Por tudo isso, acreditamos que esta escolha do parque como algo negativo pode estar implicado no fato de ele ter de ir a algum lugar quando não quer. Também pode significar, simplesmente, como ele mesmo disse, no

trecho em destaque de sua fala, que há momentos em que quer ir e momentos que não quer.

A partir da questão de as crianças quererem ir a algum lugar em um momento e em outros não, podemos pensar sobre a afirmação das educadoras quanto à tentativa de mantê-las juntas para que, assim, pudessem ser supervisionadas:

> *Pesquisadora: Mas se eles quiserem ficar no quarto eles podem?*
>
> *Flora: Então, é assim, a gente tem...*
>
> *Ana: Que procurar mantê-los sempre juntos.*
>
> *Flora: É, manter sempre juntos, porque como eles sempre têm que tá supervisionados mesmo que, de longe, né, pra não atrapalhar sua privacidade assim, tipo assim, se eles têm que vim no quarto, eles, tipo, por que né, pra fazer alguma coisa assim... Senão já volta pra atividade que tava fazendo, sabe, assim... Ficam mais unidos.*
>
> *Ana: As vezes querem ir no banheiro, beber água... Mas mais pra não ficar sozinho...*
>
> *Flora: Ficar sozinho no quarto sem ninguém, tipo, todo mundo tá lá, ele num tá lá, "quero ir pro quarto" daí num tem como.*
>
> (Entrevista 7, Educadoras Flora e Ana)

Dessa forma, a criança dificilmente podia decidir sobre o que gostaria de fazer ou não. Entendemos que para cuidar de muitas crianças ao mesmo tempo, havendo poucas educadoras por turno, era necessário que elas estivessem juntas, porém é importante pensar nessas práticas, e na possibilidade de a criança ter momentos mais privativos e particulares num contexto tão pouco particularizado.

- **De ficar no quarto**
- **A tia é chata**

> *Pesquisadora: Que mais que cê quer me contar aqui do abrigo?*
>
> *Bruna: Que é chato.*

Pesquisadora: Que é chato? Por que é chato?

Bruna: Porque sim. A tia é chato. Ela resclama. Eu num gosto de vim aqui.

Pesquisadora: Cê num gosta?

Bruna: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Bruna: Porque sim.

Pesquisadora: Que que tem aqui que cê num gosta, além das tias...

Bruna: Ficar no quarto.

Pesquisadora: Ficar no quarto?

Bruna: É. Só um poco que fica lá fora.

Pesquisadora: Ah é?

Bruna: Fica só no quarto, aí nóis dorme cedo.

Pesquisadora: Cês dormem cedo? Por quê?

Bruna: Porque sim, porque eles é mais grande. Nóis é pequeno.

Pesquisadora: Ah, então quando chega à noite cês ficam dentro do quarto...

Bruna: É.

Pesquisadora: E os do infanto ficam fora?

Bruna: É.

(Entrevista 6 – Bruna, 6 anos)

A partir dos dois recortes acima podemos destacar o comprometimento da autonomia das crianças no abrigo. O vídeo “Que casa é essa”, produzido para auxiliar na formação dos profissionais dos abrigos no país, por Rossetti-Ferreira, Chaguri, Miike e Serrano (2007), destaca que as regras de organização e disciplina dentro das instituições de abrigamento devem existir para que a instituição possa funcionar. Entretanto, deve-se pensar se a regra está a serviço somente de quem está cuidando da criança, ou se está possibilitando o desenvolvimento dos meninos e das meninas.

Aqui ainda podemos entender que as condições concretas de trabalho no abrigo influenciam a prática dos educadores com as crianças. É possível pensar nisso ao se considerar que a presença de poucos profissionais na

instituição, pouca verba destinada pelo Estado, ou seja, estrutura física e até de formação de cuidadores precária, influenciam no contato e cuidado com as crianças.

- **De quando a tia fala que não é pra bagunçar**
- **Passar manhã de semana**

Ao ser questionada quanto ao que não gostava, Mônica se referiu à "passar manhã de semana", que era o modo como se remetia ao fato de ir passar o final de semana na casa de alguma família voluntária que se oferecia para receber crianças nos fins de semana.

Esta era uma prática presente no abrigo, que tinha por regra que uma mesma família não recebesse a mesma criança em finais de semana seguidos ou próximos, para que não se criasse um vínculo mais forte e a possível idéia de que a criança seria adotada pela família, uma vez que essas famílias não estavam interessadas em adoção. Esta questão também pode ser discutida: seria importante para a criança estabelecer um vínculo com uma família, ao invés de ficar passando por várias casas diferentes durante os fins de semana? É possível se pensar até que ponto é tão prejudicial para a criança estar em contato com pessoas que sabe que não irão adotá-la, ou o quanto pode ser rico um contato mais profundo mesmo sabendo que a adoção não será possível.

- **Alho, cebola**

Júlia explica que não gosta da comida do abrigo, mas sim da comida de sua casa. A comida parece estar ligada a afeto, a reunião familiar, às relações que tem com sua família. Em outro momento, porém fala que gosta da comida do abrigo e escolhe a foto das cozinheiras quando questionada sobre a foto de pessoa que mais gostou. Percebemos aí que as falas tem sentidos diversos, pois ela fala a partir de posicionamentos diferentes. A comida do abrigo é ruim em relação a de sua casa, que implica a companhia de sua família, mas é boa quando está ligada a cozinheira do abrigo, que a trata com carinho e atenção.

Pesquisadora: É? Mas a comida é gostosa, cê gosta?
Júlia: Não. (faz uma careta)
Pesquisadora: Não gosta?
Júlia: Só gosto da da minha casa, e da minha vó.

(Entrevista 1 – Júlia, 7 anos)

- **Dos professores**
- **Pedaço de árvore**
- **Quarto**

Júlia explicou que não gostava do quarto porque gostava de brincar fora dele. Novamente nos deparamos com a questão das regras institucionais. Para nos localizarmos quanto a forma indicada de agir, recorremos às Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2008) que diz que

> *a organização do ambiente de acolhimento deverá proporcionar o fortalecimento gradativo da autonomia, de modo condizente com o processo de desenvolvimento e aquisição de habilidades nas diferentes faixas etárias"* (p.9)

Isso nos leva a pensar que deve sim haver regras no abrigo, porém, elas devem ser elaboradas de forma a desenvolver a autonomia da criança, e não cercear seu direito a liberdade.

A seguir apresentamos tabelas com a relação dos temas mais abordados pelas crianças tanto na produção das fotos, quanto nas falas, e das crianças que os mencionaram.

Relação de temas e crianças que os abordaram:

Gostam do que	**Quem gosta**
De comer (Bolo, arroz, feijão, carne)	Mônica, Júlia
Televisão	Luís Fernando
Jogar bola	Luís Fernando, Bruna
Brincar	Luís Fernando, Mônica, Bruno
Ir na dança de rua	Bruna
Freqüentar a oficina	Mônica
Assistir a desenhos	Mônica
Escorregar no escorregador do parquinho	Luís Fernando
De brinquedo	Mônica, Bruno

De quem mais gosta	Quem gosta
Tia Paula T.O.	Luís Fernando, Mônica
Todo mundo	Mônica
Um amigo	Bruno
Educadoras	Júlia
Pesquisadora	Júlia, Mônica
Fabrício - educador	Luís Fernando
Irmã	Júlia
Cozinheiras	Júlia

Lugares que preferem	Quem prefere
Quadra	Bruna, Bruno
Oficina da tia Paula	Luís Fernando, Bruno
Parquinho	Mônica, Luís Fernando
Céu	Luís Fernando
Pátio	Júlia
Moto no Pátio	Júlia

Do que não gostam	Quem não gosta
Parquinho	Luís Fernando
De ficar no quarto	Bruna
A tia é chata	Bruna
De quando a tia fala que não é pra bagunçar	Mônica
Passar “manhã de semana”	Mônica
Alho, cebola	Júlia
Dos professores	Luís Fernando
Pedaço de árvore	Júlia

Quarto	Júlia

Como/Por que veio morar no abrigo?

Pesquisadora: Ah é, cê já foi lá, né? E cê sabe porque que cê veio?

Luís: Hum?

Pesquisadora: Cê sabe porque que cê veio...

Luís: Pra onde?

Pesquisadora: Pra esse abrigo?

Luís: Porque, porque, meu tio levou lá no Tutelar, eu e minha irmã, aí depois, levou, aí depois nós foi pro abrigo véio, do abrigo véio nóis veio pra essa casa aqui.

(Entrevista 3 - Luís Fernando, 8 anos)

O que é abrigo?

Pesquisadora: E cê sabe porque que serve o abrigo?

Luís: Qual abrigo?

Pesquisadora: Esse aqui. Pra que que ele serve?

Luís: Num sei não.

Pesquisadora: Cê num sabe porque que cê veio pra cá? Que cê falou né, que seu tio levou você lá pro Con... Pro Tutelar, mas cê sabe pra que que serve esse abrigo?

Luís: Não.

(Entrevista 3 - Luís Fernando, 8 anos)

Podemos pensar, a partir das respostas das crianças a essa pergunta e também à anterior, no quanto há diálogo ou não entre educadores, funcionários e as crianças sobre o que é a instituição abrigo, ou qual o motivo de estarem lá. Ao indagarmos o que é o abrigo, percebemos um silenciamento de questões que envolvem a criança, não somente com relação a o que é a instituição e pra que ela serve, mas também em relação a outros assuntos, o que apareceu nas conversas com elas, como mostramos nos exemplos abaixo:

Pesquisadora: Pra onde vocês iam?

Luís: Não pra, pra outra, pra outra... Passar o final de semana né? Aí eu passo, eu venho... Só que minha irmã não ia!
Pesquisadora: Ela não ia?
Luís: É, aí nós paramo de ir.
Pesquisadora: Só ia você então?
Luís: Ia eu, eu ia. Aí depois um dia foi ela, aí depois nós paramo de ir. Não sei porquê.
Pesquisadora: Mas você ia pra sua casa?
(acena que não)
Pesquisadora: Pra que casa que cê ia?
Luís: Pra outra né?
Pesquisadora: Pra casa de quem?
Luís: Pra, num sei, pra outra tia.
Pesquisadora: Ah, pruma outra tia?
Luís: É!
Pesquisadora: E cê gostava?
(acena que sim)
Pesquisadora: Que que cê fazia lá?
Luís: Brincava com, com o menino lá, esqueci o nome.
Pesquisadora: Que que ela era, ele era...
Luís: Hã?
Pesquisadora: Que que ele era?
Luís: Qual?
Pesquisadora: Esse menino que cê falou.
Luís: Ah ele era, a mãe dele era, mãe dele? É. Ele tinha um monte de carrinho, eu brincava com ele né. Aí brincava, aí depois passou o final de semana, eu vim pra cá. Aí depois eu parei de ir, porque eu fiz bagunça, ela falou.
Pesquisadora: Cê não foi mais porque cê fez bagunça? Que que cê fez lá?
Luís: Não fiz nada, ela falou, a tia falou que eu fiz bagunça e por isso que eu não vou.

Pesquisadora: Que tia que falou isso pra você?
Luís: A tia, a tia... Cláudia.
Pesquisadora: Mas quando você ia, só ia você? Sua irmã não ia?
Luís: Não.
Pesquisadora: E cê sabe porque ela não ia?
Luís: Não.
Pesquisadora: Ela, ela ia pra onde?
Luís: Passar o final de semana, aí depois, ela parou, aí depois eu continuei, depois eu parei...
(Entrevista 3 - Luís Fernando, 8 anos)

Pesquisadora: Hum... E daí? Cê vai pra escola?
Mônica: Aí eu vô, mas hoje num fui.
Pesquisadora: Hoje cê num foi? Por quê?
Mônica: Porque, não escreveram meu nome, porque só foi a Júlia, a Giovana, e o Bruno.
Pesquisadora: Hum...
Mônica: Agora só falta, a, todo mundo ir pra cá...
Pesquisadora: Hum.
Mônica: Agora, agora, amanhã eu vô lá.
Pesquisadora: Amanhã cê vai?
Mônica: Vô.
Pesquisadora: Ninguém te falô porque você num foi pra escola?
Mônica: Não.

(Entrevista 5 - Mônica, 7 anos)

Podemos depreender daí uma possível falha na comunicação com a criança, em relação àquilo que lhe envolve diretamente. Na fala de Mônica observamos um desconhecimento sobre o motivo de não ter ido à aula naquele dia, já para Luís Fernando não estava bem claro o porquê de não ir mais passar os fins de semana na casa da família de que falou, e também não sabia

porque sua irmã não podia ir com ele. Nos dois trechos percebemos uma falta de participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito, como se fossem de um lado para o outro sem saberem aonde estão indo e porquê.

Da mesma maneira, a questão do que é o abrigo, na concepção das crianças, nos remete à forma como isso é explicado a elas, tanto no momento em que chegam à instituição, quanto ao longo de sua estadia lá, principalmente quando a criança sente a falta da família.

É fundamental pensarmos em como estas questões vem sendo tratadas com as crianças, pois elas têm o direito de saber o que acontece consigo mesmas e de ter um espaço para falar sobre isso, ou seja, de serem levadas em conta enquanto seres capazes de compreender as situações que os envolvem, como afirma a Sociologia da Infância.

Questões e dúvidas sempre surgem na cabeça dos adultos, quanto mais na de crianças e num momento de crise como é o do acolhimento institucional, que provoca tantas mudanças na vida da criança e do adolescente (Rossetti-Ferreira, Sólon & Almeida, 2010). É um exercício essencial, portanto, nos perguntarmos como as crianças e os adolescentes se ajustam a suas próprias perguntas. E assim, o adulto pode se tornar um parceiro de conversa, ajudando as crianças a (re) significarem a si mesmas, ao mundo ao seu redor e as experiências que vivenciam.

Se pudesse, gostaria de mudar alguma coisa no abrigo?

> *Pesquisadora: Que que cê acha que podia melhorar aqui no abrigo pra ficar mais gostoso de você morar aqui? Que que cê gostaria?*
>
> *Luís: Eu gosto mais da minha casa, num tô falando?*
>
> *Pesquisadora: Hum. Então, cê acha que nada podia melhorá aqui? Alguma coisa que cê queria que tivesse aqui?*
>
> *Luís: Eu gosto mais da minha casa porque meu vô, meu vô traz de tudo pra mim, né?*
>
> (Entrevista 3 - Luís Fernando, 8 anos)

> *Pesquisadora: Ah tá, então, não tinha entendido direito. E cê gosta de morá aqui?*

Luís: Não.

Pesquisadora: Não?

Luís: Eu moro na minha casa.

(Entrevista 3 - Luís Fernando, 8 anos)

Ao serem questionadas quanto a possíveis melhorias no abrigo, as crianças remetem-se a sua casa, comunicando seu desejo de voltarem para lá. É bastante notável que elas não quisessem falar de melhorias na instituição, o que traz a idéia de que nada do que fosse feito poderia diminuir a falta e a saudade do lar e da família.

Quanto à questão lançada às crianças, sobre possíveis melhorias no abrigo, usamos a palavra *morar*, e obtivemos como resposta, a percepção explícita da criança de que ela não *mora* lá. Notadamente, o objetivo do abrigo é o de que as crianças passem lá somente um período de tempo. Porém, pensamos num primeiro momento que, se eles dormiam, acordavam, faziam as atividades cotidianas neste local, só era possível conceber que *moravam* lá. É interessante como essas concepções vão sendo desconstruídas no diálogo com as crianças. Em entrevistas posteriores, passamos a não mais usar a palavra morar, mas *ficar*, *estar*, indicando algo mais passageiro.

Quanto a esta questão, é possível acrescentar o trecho de entrevista abaixo que mostra a criança explicando para a pesquisadora que ela não *mora* no abrigo, mas em sua casa:

Pesquisadora: Então, Júlia, me conta um pouquinho dos seus irmãos. Como são? Quem que são, eles moram aqui....

Júlia: Não mora não.

Pesquisadora: Não moram aqui? E quem que são eles?

Júlia: O Pedro, o Mateus, o Fernando e a Natália.

Pesquisadora: E onde eles moram?

Júlia: Na minha casa.

Pesquisadora: Na sua casa?

Júlia: É.

Pesquisadora: Hum... Mas eles não moram aqui? Eu vi eles aí...

Júlia: Mas eles não moram aqui não, eles moram na minha casa!

Pesquisadora: Ah, e eles vem aqui só de vez em quando?

Júlia: Não! Porque eu... Minha mãe, minha mã, o abrigo que pegou nói, nóis lá na minha casa.

Pesquisadora: Hum?

Júlia: Aí nóis saiu de lá. Aí nóis vai saí daqui.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então vocês moram lá na sua casa?

Júlia: Mora.

Pesquisadora: Vocês tão aqui só por um tempinho, é isso?

Júlia: É. Só um pouco porque nóis va, ah, nóis tava aqui mas agora nóis vai saí.

(Entrevista 1 - Júlia, sete anos)

Através do trecho da entrevista acima, podemos também notar como, no caso desta menina, parece não ter ocorrido uma explicação para ela do porquê fôra abrigada. Pensamos que essa falta de diálogo pode ser muito prejudicial ao seu convívio dentro da instituição por possibilitar que ela pense que o abrigo a retirou de sua família arbitrariamente.

Fotos de que mais gostou

- **Parquinho**
- **Quadra**
- **Banheiro**
- **Cozinha**
- **Do brinquedinho**
- **Das meninas**
- **De todas**
- **De si mesma**
- **Da pesquisadora**
- **Guarda**

- **Cama com a boneca**
- **Cama**

Fotos de que não gostou

- **Do bebedouro**
- **Da garrafinha**
- **Cavalo de brinquedo**
- **Cabelo**
- **Canto da brinquedoteca com mesa**
- **Educadora que penteava o cabelo de sua irmã no banheiro**

Quanto às fotos de que mais e menos gostaram, podemos nos questionar se as crianças escolheram-nas em função dos lugares, pessoas, ou coisas em si ou das imagens que lhes agradavam ou não, uma vez que não pudemos obter essa informação através das falas das crianças.

Em relação às fotos de que mais gostavam, observamos a predominância de lugares e pessoas. Ainda, sobre a escolha de duas crianças de fotos que retratavam a pesquisadora, é possível levantar a hipótese de ter sido escolhida por ser a possibilitadora de papéis mais ativos e individualizados das crianças, como as falas nas entrevistas e a produção das fotos.

Quanto às fotos de que não gostavam, parecem ter sido escolhidas pelas imagens em si e não tanto pelo que tais imagens representam.

A seguir apresentamos tabelas relacionando quais as crianças que mais e menos gostaram das fotos em questão.

Relação de fotos e crianças que as escolheram:

Fotos de que mais gostou	**Quem gostou**
Parquinho	Luís Fernando, Júlia
Quadra	Luís Fernando
Banheiro	Luís Fernando
Cozinha	Luís Fernando
Do brinquedinho	Luís Fernando
Das meninas	Luís Fernando
De todas	Luís Fernando, Mônica
De si mesma	Mônica

Da pesquisadora	Mônica, Júlia
Guarda	Bruno
Cama com boneca	Júlia
Cama	Júlia

Fotos de que não gostou	**Quem não gostou**
Do bebedouro	Mônica
Da garrafinha	Mônica
Cavalo de brinquedo	Júlia
Cabelo	Júlia
Canto da brinquedoteca com mesa	Júlia
Educadora que penteava o cabelo de sua irmã no banheiro	Júlia

Discussão sobre as fotos

O momento da discussão sobre as fotos revelou-se extremamente rico, nem tanto para indicar o que as crianças mais ou menos gostavam no abrigo, mas para revelar outros aspectos que serão destacados a seguir.

Em primeiro lugar, quando lhes foram entregues os álbuns de fotos para que olhassem, as crianças questionavam se haviam sido elas mesmas que produziram as fotos.

Bruna: A tia, né tia? Eu num tirei?

Pesquisadora: Tirou.

Bruna: Aqui ó tia, fui eu que tirei né tia?

Pesquisadora: Foi.

Luís: Ó aqui, Mônica, o que eu tirei da...

Bruna: Ó o que eu tirei! Ó tia...

Luís: Mônica, ó aqui.

Mônica: Ó tia, aqui eu tirei dali?

Luís: Foi.

Mônica: Eu tirei do computador, não foi?

Pesquisadora: Tirou.

(Primeiro Grupo - Bruna, 6 anos, Luís Fernando, 8 anos, Mônica, 7 anos)

Além disso, as crianças mostravam as fotos que produziram umas às outras, ao mesmo tempo em que perguntavam se elas mesmas as haviam tirado. Aqui se mostra claramente a questão da autoria das crianças em relação ao processo de produção de fotos. As crianças iam se assumindo enquanto autoras das imagens para si e para os outros na interação.

Luís: Ó aqui, Mônica, Mônica, Mônica... Aí ó. Ó o boneco, ó o boneco que eu pus.
Bruna: Ó aqui tia! Que que ele fez!
Pesquisadora: Legal né?
Bruna: Ó aqui tia, que que ele fez!
Pesquisadora: Que que ele fez?
Mônica: Ó eu tirei daqui, daqui!
Luís: Do tio...
Bruna: Óia aqui ó! Do anãozinho. Cê viu ele fazendo assim ó?
(Primeiro grupo - Luís Fernando, 7 anos, Bruna, 6 anos, Mônica, 7 anos)

Houve, neste primeiro momento, um reconhecimento das fotos, de quem havia tirado foto de que, do que tinha nas fotos, as crianças mostravam umas às outras seus álbuns e as fotos que produziram, reconhecendo a si e aos outros nas imagens. Neste momento, destacamos uma construção de identidade e também a percepção da individualidade por parte das crianças, num jogo de “meu” e “seu”. Num contexto tão coletivo como o do abrigo, as crianças tiveram a oportunidade de perceber o que era seu e o que era do outro, podendo assim, atentar para a sua individualidade. Sobre isso, as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA & Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, 2009, p.8) estabelece que o atendimento deverá acontecer para um pequeno grupo e

garantir “espaços privados, objetos pessoais e registros, *inclusive fotográfico* (destaque nosso), sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente”.

Essas reflexões nos levam à discussão dos posicionamentos das crianças durante a produção das fotos e da discussão sobre elas. Conforme se percebem como autoras de determinadas imagens, e não de outras, diferenciam as que foram feitas por elas e não pelas outras crianças, elas podem se colocar como únicas, e como produtoras, capazes de fazer. É importante ressaltar que esses posicionamentos se dão sempre em relação ao outro.

Assim, foi possível à criança se colocar numa posição mais ativa e de autoria, construindo novos significados sobre si mesma à medida que ela assim foi posicionada pela pesquisadora e pelas demais crianças participantes do estudo. Ao mesmo tempo, só pôde se ver como única e individualizada no momento em que confrontou a sua produção com a dos outros.

Algo considerado como bastante relevante, foi o aprendizado que se pôde observar na discussão sobre as fotos. As crianças aprendiam descobrindo nas imagens, noções como perto-grande/ longe-pequeno. Em algumas situações, as crianças posicionavam a mão perto da câmera para ver o efeito e descobriam que não aparecia nada na foto, a não ser uma coloração diferente. Em outros momentos, verificavam que as figuras pareciam grandes ou pequenas quando estavam perto ou longe da câmera. Também é interessante destacar que algumas fotos revelam o ângulo a partir do qual as crianças vêem o mundo.

Foi notável o entusiasmo das crianças ao irem descobrindo efeitos, olhando e comparando as suas fotos com as dos outros. É possível identificar um aprendizado veiculado pelas fotos, mas, sobretudo, pela interação das crianças entre si e a pesquisadora. Foi evidente uma troca, que possibilitou surpresas, descobertas e aprendizados. Nestas trocas foi possível a construção de significados e concepções.

Assim, conforme a Rede de Significações (Rossetti-Ferreira *et al*., 2004), revela-se a centralidade das interações no processo de produção e transação de significados e concepções, na co-construção do ato e no desenvolvimento humano.

DISCUSSÃO

Este texto tem a idéia de mostrar o que as cinco crianças que participaram da pesquisa têm a dizer e a retratar do contexto em que estão vivendo. Desde o ano em que foi finalizada, 2008, até a presente data, muitas mudanças aconteceram no campo das políticas que tratam dos abrigos. Ainda em 2009 foram publicadas as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, a Lei 12010/2009, conhecida como Nova Lei da Adoção, constituindo-se em uma alteração de artigos do ECA, de forma a evitar abrigamentos desnecessários e unificar práticas no país, e por fim, em 2010 as Audiências Concentradas e o Plano Individual de Atendimento (PIA). Este foi definido na Lei 12010 a partir de orientações do Conselho Nacional de Justiça para que cada Tribunal de Justiça efetue ações que visem à revisão de todos os casos de crianças e adolescentes abrigados e a possível desinstitucionalização. Enfim, ocorreram muitas mudanças na área. E assim, os avanços propostos nesses documentos talvez demorem para serem efetivados, sendo, por isso, urgente pensar no abrigo como um lugar que atenda a criança e o adolescente da melhor forma possível.

Aqui destacamos alguns pontos marcantes do que se pôde perceber através das falas e das fotos das crianças.

Inicialmente, algo que chamou a atenção foi o fato de todas as crianças terem produzido fotos de seus irmãos. Podemos pensar com isso, de maneira particular, na importância que a criança atribui aos irmãos e a sua relação com eles. De maneira geral, na importância do outro para o desenvolvimento da pessoa, esse que pode ser o educador, os funcionários do abrigo, as crianças e a própria pesquisadora. Aqui, esse outro é representado pelas pessoas que interagem com a criança nos contextos da instituição. Destacamos a particularidade dos vínculos estabelecidos pelas crianças com as diferentes pessoas em interação. Todos esses outros são importantes para o desenvolvimento da criança, para a sua contínua construção de significados sobre si mesma e sobre o mundo. Além disso, esses outros podem contribuir para uma mudança efetiva dentro do abrigo, como escreve Arpini (2003, p75), por meio da “recuperação da solidariedade e da construção de laços afetivos, o que é, em última instância, o alicerce da nossa subjetividade”.

Outra questão que aparece é a autoria das crianças, tanto no momento em que estavam com a câmera fotográfica produzindo as fotos, quanto na hora da entrevista, em que gravavam sua própria voz no gravador e a ouviam em seguida. Em ambos os momentos, a criança pôde assumir um papel de autora daquilo que faz, e de única, frente ao contexto pouco individualizado que vivenciava no abrigo. Assim, certas posições são ocupadas pela criança dentro do abrigo, uma das quais podemos pensar que seja a de mais uma criança entre as outras. No momento em que ela realiza atividades por conta própria, pode se colocar em outro papel, uma vez que o contexto influencia, mas não determina os papéis que a pessoa assume.

A partir do posicionamento, pela pesquisadora, das crianças como capazes de tirarem as fotos, elas responderam posicionando-se também como capazes.

Todas as crianças tiveram formas diferentes de participar da entrevista, cada uma de uma forma peculiar. Por exemplo: Bruno mais silencioso, Bruna brincando o tempo todo, Mônica remetendo-se a fatos acontecidos em sua casa. Isso nos fala da versatilidade que deve ter o profissional que busca trabalhar com crianças. É preciso atentarmos para o respeito a sua individualidade e nos conscientizarmos de que estamos lidando com seres únicos e diversos.

A partir das falas e das fotos das crianças podemos pensar sobre questões relativas às suas vivências nesse contexto e o que tem sido compreendido por elas. Dessa maneira, é possível promover melhorias no local, partindo-se do fato de que o abrigo existe e que muitas crianças passam neste contexto grande período de tempo. Já que o abrigo é para as crianças, suas vozes precisam ser ouvidas.

Dentre as melhorias que se podem viabilizar no abrigo, a partir deste estudo, destacamos as seguintes:

Em primeiro lugar, é fundamental que se garantam espaços e momentos para as crianças brincarem, de forma que possam ter contato com os brinquedos e que o acesso a eles não fique restrito aos educadores. Também é importante a manutenção de espaços de expressão, onde o brincar livremente se inclui, e autoria das crianças, como a Oficina Ocupacional, mas também a criação de mais oportunidades para que as crianças possam se expressar e

criar, além de poderem se sentir autoras daquilo que fazem, valorizadas individualmente por isso. Estas atividades também podem promover um contato e atenção mais individualizados com a criança, o que, no contexto coletivo do abrigo, é extremamente importante.

Além disso, algo que percebemos como necessário são as conversas entre os educadores e as crianças, a fim de que elas possam ter conhecimento sobre os motivos de terem de ficar no abrigo, de não irem para a escola em um dia ou em outro, por exemplo, e de poderem falar sobre aquilo que não entendem. Contudo, é fundamental que o profissional tenha formação adequada para que estas conversas possam acontecer de maneira séria e com qualidade, conforme se estabelece nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009). E complementamos dizendo que é importante que as crianças possam também escolher o que querem ou não fazer, aonde querem ou não ir, dentro das possibilidades da instituição. É fundamental garantir que elas possam se movimentar livremente dentro do local onde estão vivendo.

Dada a relevância do contato e da interação com o outro, e considerando que o abrigo é um contexto que possibilita vários contatos sociais, é importante promover a interação sempre que possível, entre irmãos, entre amigos, educadores e funcionários e as crianças, não somente da mesma faixa etária, mas de diferentes idades. Acreditamos que estas interações possibilitam trocas, aprendizados, construção de concepções e significados, diferentes posicionamentos, desenvolvimento.

Assim, o abrigo pode ser visto também como local de desenvolvimento e deixar de ser lugar de não possibilidade, como concebido historicamente, para se constituir como lugar de possibilidade, de pertencimento, de vinculação, afetividade e instrumentalização para conhecer, conforme afirma Gulassa (2005).

Na pesquisa pudemos ver estas crianças interagindo, construindo ativamente concepções e significados e posicionando-se como autoras. É importante que haja uma reflexão sobre a instituição, de forma que ela seja um local onde as crianças e adolescentes possam construir identificações positivas e que ofereça um ambiente seguro e protetor (Arpini, 2003).

Como demonstramos ao longo deste trabalho, são extremamente enriquecedoras as contribuições trazidas pelas crianças e também a possibilidade de estarem em papéis mais ativos, individualizados e de autoria dentro do abrigo. “Investigar como as crianças entendem um local é compromisso político, pois as coloca no lugar de participantes deste lugar” (Müller, 2007, p.9). Para a passagem do abrigo como lugar do “não ser” para o do ser, é fundamental a consideração da escuta à criança e de seu posicionamento enquanto capaz de dizer e avaliar.

Capítulo 7

“ASSISTIR ROBOCOP LÁ É CHATO!”

CONVERSANDO COM CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO ABRIGO INSTITUCIONAL

Fernanda Lacerda Silva

Lilian de Almeida Guimarães

O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
As senhoras e os senhores
E os guardas e os inspetores
Fossem somente crianças
A Cidade Ideal – Chico Buarque[38]

Nessa canção, Chico Buarque retrata o sonho das crianças de terem “suas vozes ouvidas”, a tal ponto, de elas desejarem uma “cidade ideal”, composta e governada apenas por crianças.

Nesse sentido, ao estagiar em uma instituição de acolhimento, como psicóloga em formação, algumas perguntas começaram a “borbulhar” para a primeira autora: as crianças pensam sobre assuntos “sérios”? Falam sobre o seu futuro, angústias, medos, desejos e fantasias? E, pensando no abrigo: crianças sabem o que significa estar em uma instituição? Sabem o porquê foram para lá? Elas falam sobre o abrigo? O que elas falam?

Essas são perguntas que, provavelmente, passam pela cabeça de muitos adultos, ao se depararem com livros, textos ou palestras sobre acolhimento institucional. Contudo, no senso comum, ou até mesmo no meio acadêmico, ainda é muito forte a ideia de que o adulto é quem “sabe das coisas”, “pensa e se preocupa com assuntos sérios” e “sabe o que é melhor para a criança”.

O Brasil está vivendo um momento de grandes mudanças, buscando aprender a olhar a(s) infância(s) de uma nova forma, de modo, a considerar a criança como sujeito de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento

[38] *“A cidade ideal”* é uma canção de Luiz Enriquez, Sergio Bardotti e Chico Buarque, composta para o musical infantil *“Os Saltimbancos”,* em 1977. Disponível em http://www.chicobuarque.com.br.

(Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, 1990). A partir desse olhar em construção, tem-se pensado o “reordenamento das instituições de acolhimento” (CONANDA & CNAS, 2006), com novas legislações e diretrizes, visando o atendimento adequado às crianças e adolescentes.

E, frente a essas mudanças, ficam-nos alguns questionamentos: será que as crianças estão sendo ouvidas? Será que o conhecimento que elas possuem está sendo considerado? Por que e para que ouvir as crianças?

Estudos recentes sobre a escuta de crianças e as metodologias disponíveis, têm mostrado que ainda é fortemente arraigada a crença de que “criança não é capaz de falar sobre o que pensa, o que deseja, de que gosta, enfim, assuntos que lhe dizem respeito”. Talvez por isso, em pesquisas *sobre* crianças, recorre-se ao adulto mais próximo (pais, responsáveis, professores) e/ou a observação para obter informações sobre a criança, ao invés de falar *com* a própria criança (Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho, 2004; Cruz, 2004; Delgado & Müller, 2005; Rossetti-Ferreira, Solon & Almeida, 2010; Silva, Barbosa & Kramer, 2005;).

O falar *com* a criança e não apenas *sobre* a criança implica abandonar pensamentos de “superioridade do adulto” e de “incompletude da criança”. A criança significa o mundo ao seu redor a partir de uma lógica própria que difere da lógica do adulto. Reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objeto de pesquisa, envolve perceber que elas têm o direito de falar por si mesmas e que são capazes de descrever suas experiências (Delgado & Müller, 2005).

Além disso, as crianças se distinguem, nos diversos tempos e espaços, cada uma com sua história e cultura, construída e significada com os seus parceiros de interação, com as brincadeiras, vivências, negociações, tempo e local de escolarização. Vale ressaltar que cultura, no âmbito infantil, é o conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação com os outros (Corsaro, 1997). Dessa forma, cada uma das crianças da instituição construirá a sua história de acolhimento, de vida e de identidade.

Assim como Delgado e Müller (2005), partilhamos e reconhecemos a produção teórica da Sociologia da Infância, assumindo alguns aspectos: crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para produção do mundo adulto; a infância faz parte da sociedade (Corsaro,

1997); a infância não é uma imaturidade biológica, ou seja, a criança não é um "adulto inacabado"; não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural de muitas sociedades; existe uma variedade de infâncias (em cada sociedade, de acordo com a cultura, a infância é vista e vivida de uma determinada forma).

Nesse sentido, em nosso grupo de pesquisa, consideramos que as crianças constroem seus próprios significados sobre o mundo e sobre si, por meio de experiências narrativas com os outros, bem como, relacionam-se com o mundo a partir desses significados (Bruner, 1997; Nelson 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Enquanto parte constitutiva do processo de acolhimento, a criança está submetida a uma série de fatores que circunscrevem esse processo (história passada, possibilidade de reintegração à família biológica ou de encaminhamento para família substituta, tempo de permanência e a qualidade do atendimento da instituição). E, muitas vezes, elas circulam de um contexto para o outro, sem serem ouvidas, à mercê das decisões dos adultos (técnicos, juiz, responsáveis). Dessa forma, entendemos que para se compreender este processo, faz-se necessário conhecer as experiências daqueles que o vivenciaram.

Assim, neste capítulo nos propomos a *descrever a experiência da escuta de uma criança que esteve em acolhimento institucional* e que agora está com uma família adotante. Buscamos conhecer sua perspectiva sobre seu processo de acolhimento institucional: como ela narra sobre a instituição, qual foi sua trajetória de acolhimento e quais relações foram estabelecidas durante sua permanência. Para tanto, é importante contextualizar as condições de produção deste capítulo.

Um trabalho com Banco de Dados

Este capítulo é resultado da pesquisa intitulada: "*A perspectiva da criança sobre seu processo de abrigamento"* (Lacerda, 2008). Ela baseou-se no Banco de Dados da dissertação de Mestrado *"A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção"*[39] (Solon[40], 2006).

[39] Ambas foram desenvolvidas junto ao GIAAA.

Esse Banco de Dados foi composto por narrativas de três crianças que vivenciaram um processo de adoção tardia[41]. As crianças foram entrevistadas individualmente, durante seis encontros domiciliares, com duração de uma hora e meia cada, totalizando dezoito entrevistas, nos quais a pesquisadora Lilian Solon utilizou-se de um material de apoio[42] para facilitar as *conversa*s.

Devido à extensão, à complexidade e à riqueza do material, optamos por apresentar aqui apenas as narrativas do Billy. Além disso, as narrativas das outras duas crianças, participantes da pesquisa, serão apresentadas por Solon, no livro sobre adoção que, também, está sendo produzido pelo GIAAA[43].

Os encontros com Billy

Nos seis encontros com Billy, a pesquisadora Solon (2006) levou todo o conjunto de material mencionado acima, inclusive no primeiro encontro, deixando-o escolher aquele de que gostaria de utilizar. No entanto, ao terminar o processo de entrevistas, Solon percebeu que poderia selecionar os materiais de apoio para cada reunião de acordo com temas pré-estabelecidos e, assim poderia evitar uma sobrecarga de estímulos para criança.

Solon (2006), ao realizar a pesquisa, denominou como "conversa" as entrevistas individuais abertas com as crianças, por acreditar que seus encontros com elas tinham algo além de uma simples entrevista tradicional. Para ela "conversa" implica embarcar numa relação dialógica com a criança, em que essa também é pesquisadora, podendo perguntar, colocar-se e, dessa maneira, entrevistadora e criança constroem juntas a pesquisa.

As conversas foram realizadas no quarto de Billy, eles ficavam sentados no chão, um de frente para o outro, com o gravador ao lado. Solon (2006)

---

[40] No momento, da realização desta pesquisa, a autora utilizava o sobrenome Solon e, atualmente, usa Guimarães. Assim, quando nos referirmos a Solon, estamos citando a segunda autora do presente capítulo (Lilian de Almeida Guimarães).

[41] Para Vargas (1998) e Weber (1998) são tardias as adoções de crianças com idade superior a dois anos.

[42] Folhas de sulfite; lápis preto e colorido; cola; tesoura; revistas; fantoches de animais; uma casinha de madeira com mobiliário destacável; quatro jogos de famílias de bonecos; uma lousa pequena; apagador; giz; carrinhos e animais de fazenda em miniatura e em alguns momentos. Foram utilizados materiais da própria criança, pois assim ela o desejou, visto que os encontros aconteceram no ambiente delas.

[43] Para uma leitura completa do material das três crianças, vale consultar o livro: *"Conversando com crianças sobre adoção"* (Solon, 2008).

iniciou apresentando-se como alguém que estava estudando adoção e precisava conversar com crianças que foram adotadas para aprender como é ser adotada. Alguns temas relacionados ao processo de adoção emergiram no decorrer das conversas (adoção, família, abrigo e escola). O acolhimento institucional foi um tema recorrente, visto que Billy ficou no abrigo por um período considerável[44], antes de ocorrer sua adoção. Isso nos motivou a conhecer suas vivencias institucionais, ao longo deste tempo. E, agora, contá-las neste capítulo.

Com isso, Lacerda (2008) se propôs a voltar às entrevistas para *"escutar as crianças",* buscando conhecer o que elas falaram sobre o seu processo de acolhimento, especificamente. Então, ao eleger determinados recortes das narrativas e analisá-los, alguns significados nos chamaram a atenção, mais do que outros, num constante movimento de "figura e fundo", ou seja, em alguns momentos, de acordo com o que estávamos lendo, discutindo e pensando, tínhamos nossa atenção voltada para determinadas falas, enquanto que em outros momentos, frente a novos eventos e situações, a atenção voltava-se para outros aspectos das narrativas.

De acordo com o referencial *da* Rede de Significações (2004), a pesquisa é *construída* através da interação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado. O pesquisador não é um simples observador, "neutro" na situação. Ao propor-se a estudar um tema, ele passa a fazer parte de sua pesquisa, interagindo com o(s) participante(s), por meio de falas, sorrisos, gestos, posturas, expressões faciais, entonação da voz, ou até mesmo, da sua presença (Solon, 2008). Assim, consideramos essencial apresentar "nossas" características[45] aos leitores, para contextualizar as condições de produção da pesquisa (coleta, discussão e análise dos dados). Iniciaremos apresentando a primeira autora (Fernanda[46]), em seguida a segunda (Lilian[47]) e, finalmente, passaremos ao Billy[48].

Participantes da pesquisa: as pesquisadoras e a criança

[44] Billy permaneceu, na instituição, por um ano e um mês (no total).
[45] Características das pesquisadoras e da criança participante da pesquisa.
[46] Lacerda
[47] Solon
[48] Com exceção das pesquisadoras, os nomes de todos os participantes da pesquisa são fictícios.

Pesquisadora 1: Fernanda, na época da realização da pesquisa[49] com 23 anos, estudante de psicologia, branca, solteira, sem filhos, moradora de cidade de médio porte do interior de São Paulo, estudando em outra cidade, também de médio porte de São Paulo, a 100 Km de distância da sua cidade de origem e realizando estágio em um abrigo municipal que acolhia crianças de 0 a 12 anos da referida cidade.

Pesquisadora 2: Lilian, na época dos encontros com Billy[50], Yasmim e Júlia, com 36 anos, psicóloga, branca, casada, com uma filha de quatro anos, moradora de cidade de médio porte de São Paulo, co-orientadora do trabalho que originou o capítulo em questão.

Apresentando Billy: um pouquinho de sua história...

Criança: Billy[51], um menino de sete anos (por ocasião da primeira entrevista), tem a pele branca, estava com cabelos castanhos cortados bem curtos. Era um menino de estatura média, em relação a sua idade, magro e tinha os olhos castanhos, muito atentos: acompanhavam todos os movimentos da pesquisadora, assim como os da casa. Ele falava em tom normal de voz na maioria das vezes, mas também, falava alto nos momentos em que expressava alguma ênfase, principalmente quando estava brincado (foi possível perceber isso ao ouvir as gravações das entrevistas).

Durante as entrevistas, Billy mostrou-se muito ativo, explorando o material de apoio, interagiu facilmente com Solon. Contudo, em alguns momentos foi preciso inserir perguntas relacionadas à temática pesquisada, no meio das brincadeiras, pois ele evitava falar sobre o assunto, principalmente quando questionado sobre suas vivências anteriores ao acolhimento (colocação em outra família substituta que resultou em devolução para a mesma instituição).

No momento da pesquisa, Billy estava cursando o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola estadual, num bairro de classe popular de uma cidade média do interior de São Paulo. Sua atual família adotante, com quem estava há 11 meses, era composta pelos pais Rochester[52] (48 anos) e Marlene (45 anos), por três filhos biológicos casados e por dois netos, que

[49] "A perspectiva da criança sobre seu processo de abrigamento" (Lacerda, 2008).
[50] "A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção" (Solon, 2006).
[51] A descrição de Billy foi retirada do livro intitulado "Conversando com crianças sobre adoção" (Solon, 2008).
[52] As famílias adotantes tinham feito opção no cadastro de adoção para crianças de até três anos.

residiam na mesma casa. Em entrevista com a pesquisadora, ambos afirmaram que sempre tiveram *"O sonho de adotar uma criança"* (expressão usada por eles).

Informações sobre sua história de vida, coletadas junto aos adotantes, eram imprecisas, mesmo quanto à idade. Segundo informações obtidas, em entrevista com um membro da Equipe Interdisciplinar do Fórum, Billy, inicialmente, havia sido acolhido em uma instituição aos três anos de idade, por negligência e abandono da família de origem, após um mês de acolhimento, ele foi colocado em família substituta (com três anos e onze meses de idade). Tratava-se de um casal, casados há quatro anos, com história de infertilidade, a mulher tinha 29 anos e o marido 36. Ao retirarem Billy da instituição, já suspeitavam de uma possível gravidez. Mesmo assim, mudaram de apartamento para recebê-lo, depois de dois meses de estágio de convivência, a mãe ainda se referia a ele como o "menino". O pai queixava-se que Billy fazia constantes referências à mãe biológica, apresentando birras e choro durante a noite. A família foi, então, encaminhada para atendimento psicológico pelo setor psicossocial do Fórum. Entretanto, completando um ano e meio de convivência, Billy foi devolvido pela família, retornando ao mesmo abrigo em que esteve antes. Nessa época, estava com cinco anos. Um ano depois, foi colocado em guarda provisória com a atual família adotante.

Após essa breve contextualização da história de Billy e de sua trajetória de acolhimento, passaremos às *conversas* com ele. No entanto, antes de "ouvi-lo", gostaríamos de salientar que não temos o objetivo de estabelecer sentidos de verdade e de universalidade do material dessa pesquisa, ou seja, não pretendemos tomar como base as falas para avaliar se "aconteceu de fato enquanto ele estive no abrigo", e nem, afirmar que estes seriam os relatos de todas as crianças, da mesma idade, que estiveram ou estão naquela ou em outras instituições. Ao pensar no processo de acolhimento de Billy, estamos nos baseando nas narrativas construídas por ele, em interação com aquela pesquisadora (Solon), no período em que foi desenvolvida tal pesquisa, naquele momento de sua inserção na família adotiva.

Conversando com Billy

Iniciaremos apresentando um trecho do primeiro encontro com Billy. Na ocasião, ele estava há 11 meses naquela residência. Após a pesquisadora se apresentar como alguém que desejava aprender com crianças "como é ser adotada", a conversa continuou da seguinte maneira:

L[53]: Como você veio para essa casa, como que aconteceu?
B[54]: Eu tava no Pixote [55]... Minha mãe trouxe um pouquinho de doce pra mim comer né, mas eu comi, aí depois ela trouxe alguns dinheiro e pagou o cheque e vim aqui.
L: E aí, você gostou? É?
B: (Faz sinal com a cabeça dizendo que sim)
P: E como era lá no abrigo? O que você fazia lá?
B: **Ruim!** (tom alto)
P: **Ruim**… Por que era ruim?
B: Tinha **brinquedo quebrado**, tinha **gente que me batia**…
P: Quem que te batia?
B: Tinha *aula* **ruim**, *professora* **ruim**, **nem deixava eu ir no banheiro**… Entrevista 1

No segundo encontro, enquanto Billy brincava de "luta" com seus bonecos, o assunto é retomando:

L: Onde você morava antes do Pixote?
B: Huum, **ah não, num vamo falá não**, vamo voltá aqui.
L: Você não quer falar disso?
B: Não. (tom baixo de voz)
L: (breve pausa) Billy, num qué falá disso?
B: Quero brincá.
L: Você quer brincá?
B: Vai, a hora, quando eu falá, quando eu falá grava alí?
L: Grava.
B: Grava? Entrevista 2

No terceiro encontro, o assunto é retomado enquanto Billy desenhava:

L: E como é que é? O que você lembra? Como é que era antes?
B: Ah?
L: Quando você não morava aqui? Onde você morava?
B: No abrigo, ó! (enfático)
L: E aí? Como é que era lá pra viver?
B: **Ruim!**

[53] Lilian Solon
[54] Billy
[55] Nome fictício dado ao abrigo em que Billy esteve. Sua caracterização pode ser encontrada no capítulo 3 deste livro, de autoria de Serrano.

L: Como é que era ruim? Conta um pouquinho, explica algumas coisas que você lembra, que você quer contar... (fala simultânea)
B: **Ruiiimmm**! Tava **muito ruim**!
L: É?
B: **Ruim**, chato!
L: Por que chato? Como que era esse chato?
B: Hum... **ah... meu Deus!** *Chato!*
L: O que que acontecia lá?
B: Eles **brigavam**... dralelé, dralelé, dralelé...
L: Com quem que você mais brincava lá? (fala interrompida)
B: Jogava pedra no telhado...
L: É? Com que você... (fala interrompida)
B: Jogava pedra no telhado, **brigava** lá, **brincava bastante**. Aí, o **brinquedo quebrava** lá, brabrabrá, brabrabrá, brabrabrá... Entrevista 3

L: Hum... E você? Como é que você veio pará nessa casa?
B: Bem...minha mãe deu alguns dinheiro, aí, eu vim aqui.
L: Pra quem que ela deu dinheiro?
B: Pro moço. O moço se chamava... guarda!
L: O guarda. Pra que era esse dinheiro? Você sabe?
B: Sei!
L: Pra que era esse dinheiro?
B: Ah! Pra que que eles tinham dinheiro?
L: É. Pra quê?
B: Esse dinheiro deixava...aí. Aí... ela adotou eu!
L: Isso. E como é que foi isso? Como é que é isso pra você? Como você se sentiu?
B: **Eu sentia muito mal no Pixote, eu não gostava de lá...**
L: E aí, você ficou... Como é que você se sentiu quando ela te adotou?
B: Hum... onde que ela me adotou?
L: Como é que você se sentiu quando ela te adotou? Ela te trouxe pra cá? Não trouxe?
B: Trouxe! **Eu senti muito bem.** Entrevista 3

Ouvindo essas narrativas, temos a impressão de que Billy considera o acolhimento institucional como algo ruim. Ele é enfático ao caracterizar o abrigo como "ruim", muda (aumenta) o tom de voz ao falar, repete várias vezes as palavras "ruim" e "chato", em diferentes encontros. Chega a dizer que se sentia mal na instituição, descrevendo algumas situações e experiências percebidas como negativas. Além disso, diante dessas falas, observamos sua maneira de responder ao que lhe era perguntado, sendo, na maioria das vezes, reticente, emitindo respostas curtas e pontuais, transmitindo certa impaciência em alguns momentos, utilizando expressões como: "*ah...Meu Deus! Chato!* (tom alto de voz)"; *"Ruiiimmm! Tava muito ruim!" e "dralelé, dralelé, dralelé..."; " brabrabrá, brabrabrá, brabrabrá...",* procurando encerrar o assunto, como se estivesse

tentando evitar falar sobre o acolhimento. Isso talvez se deva ao fato de não quer se lembrar da época em que esteve na instituição ou porque acredite que todos “sabem como é lá” (ruim), ou ainda, por já estar com a família adotante e, assim, não quer pensar e voltar para a instituição.

No decorrer dessas entrevistas, Billy vai caracterizando a instituição como um lugar inseguro e desconfortável, ele faz isso através de vários exemplos, como: brinquedos quebrados, muitas brigas, *“tinha gente que me batia”, “aula ruim”*, *“professora ruim”, nem deixava eu ir no banheiro”.* Ao ser questionado como se sentia no abrigo, ele verbaliza todo esse desconforto e insegurança: *“Eu sentia muito mal no Pixote, eu não gostava de lá”.*

Gulassa (2006), ao descrever a uma formação de profissionais de abrigo, realizada por ela e sua equipe, relata que, durante todo o processo, a principal questão debatida pelos profissionais referiu-se à função e ao papel do abrigo. Eles optaram por começar pelo que o abrigo “não era” (não é escola, internato, hospital, igreja ou família). Nesse caminho, muitos, consideravam a instituição de acolhimento, enquanto um “mal necessário”, um “lugar que não deveria existir, mas que precisa existir para atender aqueles que dela necessitam.”. Essa representação do abrigo, feita por alguns dos profissionais, vem ao encontro das narrativas de Billy (um lugar ruim, que oferece coisas ruins). O que evidencia que, essas são ideias, ainda, muito presentes, na matriz sócio-histórica que permeia essa questão, compartilhada por diferentes atores do processo de acolhimento institucional.

Assim como, os profissionais da capacitação conduzidos por Gulassa (2006), Billy, mergulhado na matriz sócio-histórica que permeia o abrigamento (o lugar da própria negação, de identidade não definida), encontra dificuldade para descrever o abrigo, suas características, seu modo de funcionamento, de atuação e de posicionamento ao atender seus usuários (crianças e adolescentes) e ao se relacionar com as outras instituições sociais.

Um exemplo significativo dessa questão aparece durante as entrevistas quando Billy utiliza-se de elementos da escola para caracterizar o abrigo e usa, novamente, o adjetivo “ruim” para qualificá-la. Refere-se às educadoras como “professoras”, afirma que elas não o deixavam ir ao banheiro, atitude ainda presente, em algumas escolas, como forma de punição para alunos que fazem “arte”, apresentam mal comportamento ou não fazem as atividades propostas.

Ele fala, também, de “aula ruim”, talvez ele esteja se referindo às atividades do abrigo e às tarefas escolares feitas na instituição. Parece que essa descrição ocorre por ele perceber a instituição como um lugar mais próximo a uma escola (poucos cuidadores, muitas crianças, estrutura física, atendimento coletivo - refeições, comemorações e aniversários coletivos) do que a uma casa, como deveria ser segundo as legislações e normativas referentes ao tema - ECA (1990), o Plano Nacional Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária[56] (CONANDA & CNAS, 2006), Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes[57] (CONANDA & CNAS, 2009) e Lei n º 12.010 (2009).

As Orientações Técnicas (CONANDA & CNAS, 2009) indicam que o abrigo institucional, modalidade em que Billy esteve acolhido, deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, proporcionando ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve, ainda, oferecer atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local.

Para conhecermos um pouco sobre a trajetória de acolhimento de Billy, traremos mais um diálogo do terceiro encontro:

L: Mas por que você foi morar no Pixote, Billy? Você lembra?
B: Porque eu tava com outra família.
L: Qual que era a outra família?
B: Ivone... Ivone...ee... Lúcio[58]
L: E essa outra família? O que aconteceu com essa outra família?
B: Essa?
L: Não. Essa que você está me contando.
B: Essa... eu... aquela que eu tô te contando?
L: É, aquela. O que aconteceu pra você sair dessa família?
B: Ah, um mulequinho mijou na cama minha. Tchum!
L: Um molequinho?
B: Eu deixei ele ir na minha cama, ele mijou na minha cama.
L: E aí? O que que aconteceu?
B: Agora eu durmo no chão.

[56] Denominado nesse capítulo como Plano Nacional.
[57] Denominado nesse capítulo como Orientações Técnicas.
[58] Não sabemos, ao certo, se esses são os nomes dos “primeiros pais adotivos” de Billy.

L: Quem era esse molequinho?
B: Esse mulequinho é o Leonardo.
L: Lá do Pixote?
B: Isso... Entrevista 3

Neste trecho e em trechos anteriores, podemos observar algumas falas de Billy referentes à sua trajetória de acolhimento: com relação à entrada na instituição, não fica claro se ele evita falar sobre os motivos de seu primeiro acolhimento ou se não se lembra de muitas coisas, pois ele tinha apenas três anos de idade e, possivelmente, "essas memórias" não tenham sido (re)construídas e guardadas durante sua permanência. Como os profissionais do abrigo, frequentemente, não ajudam a criança a (re)construir suas histórias de vida, fica muito difícil para ela elaborar, sozinha, os acontecimentos difíceis que lhes aconteceram. Portanto, talvez seja esse o motivo da dificuldade de Billy em falar sobre determinados assuntos. A reconstrução da história de vida dessas crianças deveria ser um dos principais objetivos dos abrigos institucionais (CONANDA & CNAS, 2009).

Em relação às "saídas da instituição", Billy não descreve a ida para a primeira família e menciona vagamente a saída dessa primeira família adotante, conta uma situação vivenciada, da qual ele parece assumir a posição de vítima na situação *("Eu deixei ele ir na minha cama, ele mijou na minha cama".*) e atribuir o motivo de sua devolução à instituição. Nesse relato, ele mistura o tempo presente *("Agora eu durmo no chão"*), com vivências na primeira família adotante e no abrigo (Leonardo como um amigo do Pixote, e não filho biológico da primeira família adotiva). Podemos pensar que tanto esse é um assunto difícil para ele abordar, quanto algo que o deixa confuso, até pela sua pouca idade na época.

Já, em relação à saída definitiva e entrada na atual família adotante, Billy apresenta o contato com a família, propiciado pela instituição através de visitas. Entretanto, ele atribui um sentido de transação comercial[59] à saída propriamente dita. Billy a explica como se as crianças tivessem ali esperando

[59] É importante lembrar que não atribuímos sentido de realidade para as narrativas, "transação comercial" é um significado que Billy construiu naqueles momentos em interação com a pesquisadora.

para serem “compradas” ou “retiradas”, o que nos leva a questionar se, em algum momento, da sua entrada, permanência ou saída, foi lhe oferecida a oportunidade de conversar sobre seu processo de acolhimento (suas vivências, seus medos e fantasias).

Evidencia-se, assim, a necessidade de um trabalho que privilegie a (re)construção da história de vida da criança, desde o momento do acolhimento inicial, ao encaminhamento para família substituta ou retorno à família de origem. E, nessa tarefa, os adultos são fundamentais não só para fornecer informações, mas para conversar, resgatar lembranças e auxiliar a criança a construir planos para o futuro. Como temos afirmado, as crianças são sujeitos ativos, capazes de construírem suas próprias culturas e contribuírem para a produção do mundo adulto. Todavia, elas não produzem culturas num “vazio social”, assim como não têm plena autonomia no processo de socialização. Isso significa que elas possuem certa autonomia, mas a construção de si e de sua identidade acontecem através das brincadeiras, jogos, rotinas, tarefas, ou seja, na interação com outras crianças e adultos (Corsaro, 1997; Delgado & Müller, 2005).

Nesse sentido, no terceiro e no quinto encontro, foram construídas diversas narrativas a respeito das vivências na instituição:

L: E com quem você brincava lá? Conta pra mim, com quem você brincava lá?
B: Deixa eu lembrar o nome.
L: Senta aqui pertinho.
B: Deixa eu lembrar o nome!
L: Você lembra de algum nome de lá?
B: Humhum! Leonardo.
L: Era um menino mais ou menos da sua idade?
B: Humhum.
L: Quantos anos ele tinha? Cê lembra?
B: Hum... Deixa eu lembrar. (fala incompreensível)
L: É que faz tempo já, não faz?
B: Hum... humhum!
L: Três? (ele mostra o número com os dedos para Lilian)
B: Três anos! Porque ele tá lá.
L: Ele ficou lá?
B: Ficou.
L: Por que que ele ficou? (fala interrompida)
B: E o Pixote pegou fogo.
L: O Pixote pegou fogo?
B: (fala incompreensível).... lá na televisão. <u>Entrevista 3</u>

L: (...) O que você estava fazendo lá no Pixote?

B: Vou brincar.
L: Tá. Por que... (fala interrompida).
B: Tô brincando... eu só tô brincando... (fala simultânea).
L: Por que você morava lá no Pixote?
B: Brincando com a caixa que não pode brincar!
L: É.
B: Caixa de leite.
L: Ahn...
B: Aí, eles esparramaram leite pra todos os lados**, roubando coisa de comer...**
L: Quem fazia isso?
B: Arnaldo e Paulo Ricardo.
L: E você? Estava junto com eles?
B: Eu tava sossegado. Aí, eu falei... **eu fui lá direto com *a professora* e falei:** "*Professora*, rápido, vai lá porque os moleques estão comendo tudo a cenoura, as maçãs...". eles comeram duas, três maçãs! Duas... oh! Comeram assim oh... Entrevista 5

L: O que acontece com uma criança que fica lá no abrigo?
B: Ah... o que acontece? Bem, pode fazer... ele vai lá na rua, **faz alguma arte**, **eles fazem um monte de arte!**
L: Que tipo de arte?
B: Ele pega um fósforo, queima a cama...
L: Ahn...
B: Já queimou a minha cama já.
L: É?
B: Já.
L: Quem que queimou?
B: É... passou na televisão isso.
L: Ahn...
B: Mas é xereta mesmo, cabeção mesmo! Já pensou pegar fogo neles?!
L: Pois é, perigoso, né?
B: Queimou tudo o sapato. Aí, vai ficar sem sapato e eles vai ver o que... vai pegar resfriado neles. Aí, ficou sem camisa, vai vestir a mesma roupa que ganhou, vai vestir a mesma roupa que... que... Ô! Me diga, você gosta de uma música? Você gosta de música? Entrevista 5

Billy inicia falando sobre um amigo em específico, mostrando saber inclusive o "destino dele": *("Porque ele tá lá"* – no abrigo), mais adiante, ele menciona outros amigos que, também, estavam acolhidos e conta alguns episódios de brincadeiras e "artes" realizadas por eles. Dentre essas, Billy relata uma situação em que, os colegas "roubaram coisas de comer", "esparramaram leite para todo o lado" e ele foi chamar a educadora para ver o que estava acontecendo. Esse relato nos faz questionar: é preciso roubar alimentos no abrigo? Para poder comer cenoura e duas ou três maçãs foi preciso roubar? Todas as crianças sentem fome e querem comer no mesmo

horário? Na prática, como a instituição e as relações estão sendo construídas a fim de promover o atendimento personalizado e garantir a satisfação das necessidades individuais das crianças?

A fala de Billy traz indícios importantes sobre a forma como é concebida e organizada a instituição, bem como sobre os seus possíveis desdobramentos para o desenvolvimento das crianças acolhidas. O não acesso à comida (diferente de uma casa), em que pegar algo para comer, em um horário não habitual (estabelecido pela instituição), passa a ser roubo. Situação vista com naturalidade por Billy, inclusive, sendo aquele que "dedurou" os colegas.

Ao narrar tais acontecimentos, Billy demonstra crítica em relação a alguns comportamentos dos colegas, parece tentar mostrar para pesquisadora que é capaz de diferenciar o que é "certo e errado", ao mesmo tempo, em que fala da (im)possibilidade de ser sujeito/agente diante das regras institucionais. Ou seja, numa instituição que não privilegia o atendimento personalizado, a construção de si e a identidade, em que não há espaço para a satisfação das necessidades individuais, só é possível ser sujeito/agente na transgressão.

Ainda a respeito das "artes", ele afirma que os colegas brigavam e faziam muitas artes. Contudo, em certos momentos, não é possível saber se Billy está falando dos colegas ou dele próprio, visto que, inicialmente, evita o assunto *("Tô brincando... eu só tô brincando"),* tentando chamar a atenção da pesquisadora para "algo proibido" que estaria fazendo no momento da entrevista *("Brincando com a caixa que não pode brincar!")*. Em seguida, passa a contar as artes dos amigos e, finalmente, fala como se ele fosse o autor da "arte".

Para Cruz (2004), a partir dos cinco anos, a criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que o adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais opiniões, atitudes e desejos são considerados "bons" ou não, e, assim, passa a ter a possibilidade de "algum controle" sobre o que quer ou não contar para o pesquisador. Com isso, faz-se necessária a associação de outros instrumentos de investigação e, principalmente, propiciar um maior contato da criança com o pesquisador (ou educador) para que se estabeleça uma relação de confiança e ela se sinta capaz de construir seus próprios significados sobre suas vivencias e sobre si.

É possível, também, que ele estivesse buscando formas de se posicionar como sujeito/agente diante da situação de entrevista *("Huum, ah não, num vamo falá não, vamo voltá aqui; "Quero brinca")*, situação essa, que talvez estivesse fazendo-o sentir-se pressionado, passivo diante de um adulto-sujeito-agente que pergunta e espera respostas (muitas das quais talvez ele nem tivesse para dar). Desse modo, Billy, ora se posiciona como agente, e ora como assujeitado às situações.

A nosso ver, o "episódio do fogo na cama" foi algo marcante para Billy, trazido na terceira entrevista e retomado na quinta. Ao explicar a "arte", ele conta que uma criança pegou um fósforo e queimou a cama. Parece que, para Billy, estar acolhido é viver situações de perigo e de desproteção, algo contraditório, se lembrarmos que a finalidade do acolhimento institucional é a proteção à criança e ao adolescente, em situação de vulnerabilidade (ECA, 1990).

Billy demonstra, também, preocupação com relação aos amigos: aos perigos pelos quais eles passaram (*"Já pensou pegar fogo neles?!"*), as roupas e os sapatos que os meninos iriam usar *("Queimou tudo o sapato. Aí, vai ficar sem sapato...")* e a possibilidade de ficarem resfriados devido à falta de sapatos. Essas preocupações, talvez não fossem trazidas por outras crianças de mesma idade, em outros contextos; isso nos dá indícios de uma maior autonomia, geralmente, desenvolvida pelas crianças em contextos coletivos.

No início da quinta entrevista, a pesquisadora propõe que, nesse encontro, eles conversem um pouco, para depois brincarem. Nesse contexto, ela pergunta se Billy gostaria de ficar na instituição:

B: Eu quero ficar aqui (casa da família adotante), mas... Eu fui lá no abrigo, eu resolvi falar um oi pro meu amigo que chama Mario e Roberto. Aí, eles falaram: "Assisti Robocop". **Não!** Eu tenho que ir embora, ficar lá a noite inteira?! (ênfase) Entrevista 5

B: **É, (assistir) Robocop lá é chato.**
L: E aí o que você falou pra eles?
B: Aí... Aí, depois eu falei que eu fui embora e não vou voltar mais lá, nunca mais!
L: Você não quer voltar pro abrigo?
B: Aí, o outro chegou lá e falou que vai sentir minha saudade e quer que eu volte lá, você acredita?!

L: Ué! Acredito, é sinal que ele gostava de você. E você? Sente falta dele? (fala interrompida).
B: Então, eu vou lá, fico só um dia lá e aí eu volto pra casa.
L: Isso. (...) E você sente falta de lá? Do abrigo? Você sente saudade?
B: Sinto saudades na hora que eu vou pra lá, aí... aí eu sinto saudades daqui.
L: Daqui. Você gosta de estar morando nessa casa?
B: Gosto. Entrevista 5

L: Você queria ficar lá no Pixote?
B**:** Lá tinha festa. Aí, de repente fui embora, e escutei ela falar.
L: Hum... Então, quer dizer que o Pixote não é tão ruim como você falou?
B Pixote é bom.
L: O que tem de bom no Pixote?
B: Cachorro quente, pizza, comida, frango, cachorro quente... lá o Papai Noel veio lá...
L: É?
B: E deu um monte de presente. Daquele lá, sabe aquela lá que... que... eu deixei lá no Pixote. Hum, o Papai Noel deixou um monte de presente pra mim, ali ó... é aquela lá que puxa e afunda! Não tá vendo?
L: Aquele verde ali, o que é? Puxa e afunda, o que é?
B: Aqui ó... presente pra ele.
L: Hum... um papagaio e uma pipa. Entrevista 5

B: Porque... porque... quando fica no Pixote, as vezes fica **ruim** ficar lá. Fica **ruim** aí depois fica, **fica dando trabalho**. As pessoas **ficam mijando** lá, **fazendo cocô na cama**, aí, eu dormia... Aí que vem o cheiro bem **ruim** lá, fui lá entrei pro banheiro e já tomei banho, rapidinho. Aí, a *professora* falou assim pra mim: “Billy, por que tá tomando banho?”, “Ah, porque... é porque hoje tem psicóloga, aí, eu...” Entrevista 5

Billy comenta outras vivências no abrigo: que sente saudades dos amigos, que foi visitá-los na instituição, após sua saída e, esses amigos lhe disseram que sentiam saudades suas, situação essa que gerou certo espanto em Billy. Embora tenha dito que sente saudades, ele afirmou enfaticamente que não quer voltar a viver lá. É interessante quando os amigos o convidam para assistir ao “Robocop no abrigo” e ele responde: “Não! (...)*, Robocop lá é chato”,* o que denota que até mesmo a diversão na instituição é significada como chata por Billy. Assistir a um programa de televisão, que pode ser visto em qualquer lugar e que poderia ser considerado como um momento de diversão com os amigos, para ele é chato de ser feito no abrigo.

Nessa entrevista, Billy afirma que a instituição é um lugar bom, justifica sua resposta mencionando as festas, presentes e comidas gostosas oferecidas por ela. Vale comentar as qualidades apontadas por ele. Em seu estágio no abrigo, a autora principal do capítulo costumava ouvir das crianças e

adolescentes acolhidos, principalmente os que estavam para retornar para suas famílias, que gostam de estar na instituição por ela lhes oferecer festas, presentes e comidas gostosas, o que nos faz refletir sobre as possibilidades e cuidados materiais oferecidos por essas instituições. Muitas vezes, por algum motivo, estes não são oferecidos às crianças, pelas suas famílias. Por outro lado, é possível pensar sobre a qualidade das relações e do cuidado oferecido pelos profissionais às crianças e adolescentes acolhidos, já que as "coisas boas" ressaltadas, muitas vezes são as "condições materiais" oferecidas pela instituição e não o acolhimento, o cuidado e a atenção dos profissionais, enfim, o que deveria ser realmente trabalhado: a apropriação/(re)construção da história de vida das crianças e de seus projetos de vida/de futuro e a formação de vínculos afetivos significativos.

O fato de Billy falar sobre suas vivências enquanto esteve na instituição, sejam elas boas ou ruins, remete-nos à ideia de que, independentemente do tempo que a criança permanece acolhida, ela estabelece relações, lhes são atribuídos posicionamentos, que ela assume e, também, atribui aos outros, e assim, vai construindo significados para o mundo ao seu redor e sobre si mesmo. Desse modo, apesar de ser uma medida provisória e excepcional, o acolhimento institucional é um contexto de desenvolvimento, no qual as crianças que tiveram seus direitos violados passam um período de suas vidas.

Contudo, isso torna ainda mais preocupante o fato de, em nenhuma das entrevistas, Billy ter mencionado o nome de algum cuidador/educador que possa representar uma figura de referência para ele, nesse momento. Quando ele narra algumas lembranças do abrigo, como: tomar banho sozinho, fazer "xixi" e "cocô" na cama, ficar sujo, sentir cheiro ruim no banheiro, decidir a hora do banho e brincar na rua à noite, aponta a ausência de um educador, de alguém que o acompanhe em sua rotina. E, principalmente, um adulto em quem ele possa confiar, contar, conversar, ou seja, uma pessoa para quem ele sinta que tenha importância. Ao mesmo tempo, indica uma possível rotatividade, impessoalidade e quantidade insuficiente de profissionais.

Nas poucas vezes em que ele menciona situações de interação com as educadoras, ele as chama "de professora", pois, provavelmente, não sabia o nome delas *("Aí, a professora falou assim pra mim...").* Isso nos remete, novamente, à questão do abrigo ser visto por Billy com uma escola/uma

instituição, portanto, as relações serem impessoais, pouco afetivas e significativas, diferente do que poderia ser num ambiente familiar, com mais intimidade e afeto, ou em uma instituição de acolhimento, e/ou em uma escola, que ofereça atendimento adequado e de qualidade.

Nesse sentido, no último trecho apresentado[60],Billy diz à cuidadora que está tomando banho porque tem "Psicóloga", ou seja, ele comunica seus compromissos a ela - *"(...) fui lá entrei pro banheiro e já tomei banho, rapidinho. Aí, a professora falou assim pra mim: "Billy, por que tá tomando banho?", "Ah, porque... é porque hoje tem psicóloga, aí, eu..."*. Parece-nos que, na ausência do acompanhamento necessário, ele se posiciona e é posicionado como alguém que já é capaz de realizar, sozinho, suas atividades cotidianas, apesar de sua pouca idade.

Isso reforça a ausência de acompanhamento durante as atividades cotidianas, já mencionada, mas, também, nos faz pensar na questão de que, realmente, ambientes coletivos trazem maior autonomia às crianças. Billy, em suas falas, traz indícios de ter desenvolvido certa "autonomia" e "potencialidades" mediante as adversidades apontadas por ele, aparentando ter sido capaz de se "responsabilizar" por seus compromissos, demonstrar preocupação e compaixão aos seus amigos em situação de perigo e tentar se posicionar (certo ou errado) frente aos acontecimentos na instituição. Dessa forma, consideramos que o acolhimento institucional, tal como outros contextos, oferece uma série de elementos que circunscrevem possibilidades e limites ao desenvolvimento.

Mediante a esses apontamentos referentes ao atendimento, vale ressaltar que, de acordo com as Orientações Técnicas (CONANDA & CNAS, 2009), o número máximo de usuários para esse tipo de equipamento é de 20 crianças e adolescentes e a quantidade de educadores é de um profissional para até dez crianças por turno. Esse número deverá ser aumentado quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano). E, as principais atividades a serem desenvolvidas por esses profissionais são: cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; organização do ambiente

[60] Esse recorte será retomado mais adiante.

(espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade; organização de fotografias e de registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; acompanhamento aos serviços de saúde, à escola e a outros serviços requeridos no cotidiano; apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo, para tanto, orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá, também, participar desse acompanhamento.

Ainda na quinta entrevista, Billy traz algumas explicações sobre a permanência na instituição e sobre o que acontece com crianças que <u>são adotadas</u> e crianças que <u>não são adotadas</u>.

L: Quando uma **criança é adotada**, o que é isso?
B: Quando uma criança é adotada?
L: É. Por que acontece isso?
B: Porque... porque... quando fica no Pixote, as vezes fica **ruim** ficar lá. Fica **ruim** aí depois fica, **fica dando trabalho**. As pessoas **ficam mijando** lá, **fazendo cocô na cama**, aí, eu dormia... Aí que vem o cheiro bem **ruim** lá, fui lá entrei pro banheiro e já tomei banho, rapidinho. Aí, a *professora* falou assim pra mim: “Billy, por que tá tomando banho?”, “Ah, porque... é porque hoje tem psicóloga, aí, eu...” <u>Entrevista 5</u>

P: E aí, o que acontece com as crianças que **não são adotadas** lá no abrigo?
B: Que não são adotadas?
L: É.
B: Fica **brigando, batendo** nos outros... fica brincando de Blay Blade, mas a minha Blay Blade é a única que tem, ganho de todas.
L: Uhn...
B: É ela que manda no lugar.
L: Uhm...
B: Minha Blay Blade manda ni tudo, eu sei fechar... (interrompeu a fala)
L: Uhnm. E antes de ir pro abrigo, onde que você morava?
B: Onde que eu morava?
L: É, antes de ir pro abrigo? Você lembra?
B: Lembro.
L: Onde que era?
B: Onde que era?
L: É.
B: Era abrigo.
L: E antes do abrigo?
B: É aqui. <u>Entrevista 4</u>

L: É...você também já me contou, o que acontece se uma criança **não é adotada**, ela fica lá no Pixote, ela fica até quando lá no Pixote?
B: Monte! Quando ela não tem cartão, fica um monte lá.
L: O que é cartão? (fala simultânea).
B: Ficar de castigo.
L: O que é cartão?
B: Cartão faz assim (faz o gesto de passa o cartão) e moço deixa pegar as crianças. Entrevista 5

Os significados construídos com Billy referentes à adoção são: "a criança é adotada porque é ruim ficar no abrigo". O que é ruim, é exemplificado através da suposta indisciplina das crianças *("fica dando trabalho"*), e situações que sugerem falta de cuidados com a higiene. E, para ele, a criança que não é adotada fica por um longo período na instituição, vivenciando experiências já relatadas (brincando, batendo, etc). A ideia de que a criança fica à espera de alguém que vai "buscá-la" ou "comprá-la", aparece novamente, bem como a postura de evitar falar de sua entrada na instituição e o que a motivou.

A questão da adoção como transação comercial pode estar relacionada ao fato de as crianças não terem a chance de se constituírem enquanto pessoas, com direitos, necessidades, histórias e sonhos. Elas vem e vão, entram e saem, dormem e acordam, sem que participem das tomadas de decisões, sem que tenham conhecimento, sem que tenham algum controle/participação sobre os seus destinos, tal como um brinquedo que fica na prateleira à espera de ser comprado. Assim, essas crianças se percebem e são vistas como "crianças-objeto" e, talvez, só consigam deixar de sê-lo, ao se contraporem ao que está posto/estabelecido, ou seja, "dando trabalho", "fazendo arte", ou, até mesmo, chegando ao extremo de colocarem fogo na instituição que, tanto as oprimem e lhes nega a própria história, a identidade e a possibilidade de transformar o rumo de suas histórias.

Billy traz outro aspecto interessante sobre a (não)adoção, ele considera que resta apenas a agressividade aos que não são adotados, talvez, como forma de se colocarem, de se posicionarem, mostrarem sua insatisfação em permanecerem "crianças-objeto". Mas, também, brincam de "Blay Blade" e, possivelmente, por ele não estar mais na mesma condição das crianças abrigadas, a dele é a única que ganha de todos e manda em tudo, ou seja, ele já não está mais no lugar de objeto, ele pode ser sujeito.

Nesse sentido, embora as narrativas de Billy tenham sido marcadas por qualificações, predominantemente negativas, o fato de ele relatar algumas vivências de seu acolhimento leva-nos a pensar que ele estabeleceu relações enquanto esteve lá. E, naquele momento, com a pesquisadora, estava sendo capaz de construir alguns, ainda que pouco, significados positivos, como as amizades, as festas e os presentes que, de certa maneira, foram experiências boas. Por isso, parece-nos pertinente afirmar que, independentemente, do tipo da instituição, essa pode e deve configurar-se enquanto contexto de desenvolvimento, bem como a criança pode vivenciar experiências positivas e negativas, daí a importância de se considerar a sua perspectiva sobre a vivência de acolhimento institucional e de poder oferecer oportunidades para conversar sobre esse processo.

Aprendendo com as crianças: construindo um novo olhar para o acolhimento institucional

Ao longo desse capítulo, as *conversas* com Billy, possibilitaram-nos refletir sobre o processo de acolhimento institucional, a partir da perspectiva da própria criança que o vivenciou. Essas conversas nos fizeram pensar o porquê de o abrigo ser visto como algo tão ruim para ele. E, sendo ruim, o porquê apresentarmos esse material para profissionais que estão atuando na prática, nas instituições de acolhimento, por exemplo? Simplesmente para apontar e criticar o que pode estar sendo feito de “errado”? Na verdade, o nosso objetivo, ao “escolher” e apresentar as falas de Billy, foi de dialogar com esses profissionais, convidá-los a olhar e ouvir o que as crianças (não)estão expressando, a todo o momento, no cotidiano da instituição e, então, aprender a legitimar essa expressão ou a falta dela. E, com isso, repensar as práticas de acolhimento e a adequação do atendimento oferecido a essas crianças.

Após esse esclarecimento, é interessante mencionar que Billy construiu suas narrativas sobre o abrigo de forma muito particular. Podemos atribuir esse fato, em parte, às características da instituição por onde ele passou, ao momento histórico e ao tempo (duração) em que ele esteve lá, às pessoas que conheceu e com quem conviveu (profissionais, amigos e voluntários), mas, sobretudo, à relação estabelecida com a pesquisadora e à forma de ele vivenciar, de (re)contruir e de (re)significar sua história e a si mesmo, ou seja,

esse é o Billy, com seus significados. Possivelmente, se entrevistássemos outras crianças, elas poderiam trazer significados diferentes dos trazidos por ele.

Acreditamos que as crianças constroem seus próprios significados sobre o mundo e sobre si, por meio de experiências narrativas com o outro em seu cotidiano, seja na família, na escola ou com profissionais de uma instituição de acolhimento e se relacionam com o mundo a partir desses significados. Essa construção não se dá apenas por meio da "palavra", uma vez que a criança também, se expressa através de gestos, sorrisos, tom de voz, atitudes, brincadeiras, hesitações e, até mesmo, de silêncios.

Em alguns momentos, a criança pode evitar conversar sobre suas vivências na instituição, o que não significa, necessariamente, que ela não tenha o que "dizer" ou "perguntar" sobre o assunto. Esse silenciamento pode ser um índice de que a experiência é nova para ela e que precisa ser elaborada, ou que é difícil e, assim, acaba sendo evitada. Dessa forma, acolher a criança e saber "escutar" seus silêncios é fundamental. Cabe à equipe profissional, como um todo (equipe técnica, educadores e demais profissionais), criar espaços de conversa, de escuta e de informação. Pudemos notar isso no caso de Billy, em muitos momentos, ele "fugia" do assunto, ignorava quando a pesquisadora lhe fazia perguntas, chegando, até a verbalizar que não gostaria de conversar sobre o abrigo *("Não vamos fala não, eu quero brinca").* Contudo, ele construiu significados importantes na relação com ela, por meio das brincadeiras, jogos e materiais lúdicos.

As *conversas* apresentadas evidenciam o quanto Billy tem a dizer. Ele trouxe, em seus relatos, pontos importantes sobre suas vivências durante o período de acolhimento, como, por exemplo: características do abrigo, formas de atendimento e cuidado; pontos positivos e negativos da instituição (atividades de que gostava e de que não gostava); ausência de figuras de referência adultas na instituição; a falta de informações sobre seu processo judicial; sobre sua trajetória de acolhimento (entrada, permanência e saídas); relações estabelecidas com pares e (não)estabelecidas com os cuidadores e estratégias utilizadas pelos educadores para disciplinar as crianças, como colocar de castigo. Dentre esses, a ausência de referências adultas na

instituição e o não oferecimento de um atendimento personalizado nos chamou muito a atenção e serão discutidas a seguir.

Essas reflexões nos remetem a dois pontos cruciais que nos motivaram a escrever esse capítulo. São eles: a mudança do olhar para a(s) infância(s) e para a(s) criança(s) e, com isso, a necessidade de (re)construção da identidade das instituições de acolhimento.

A noção que temos de infância(s), assim como, as práticas de acolhimento, são permeadas por concepções criadas e sustentadas no bojo de teorias psicológicas, sociais, históricas e ideológicas. Algumas delas vêm sendo repensadas e superadas e outras, ainda perpetuam e carecem de maior reflexão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi um marco importante para a alteração da visão da infância e juventude, na medida em que dá ênfase aos direitos das crianças e adolescentes e ao trabalho com esses. Com o ECA (1990), o estabelecimento de diretrizes, planos, projetos, para tal área, passam a ser pautados pela ideia de garantir direitos, em detrimento ao foco de recuperar (para não dizer institucionalizar) - “menores em situação irregular” (Código de Menores, 1927, 1979). Contudo, embora venham ocorrendo muitos avanços nas legislações, nas práticas institucionais e na sociedade de modo geral, a(s) criança(s) e o(s) adolescente(s), muitas vezes, ainda são considerados como “sujeitos imaturos”, “sujeitos-objetos”, incapazes de discernir o que é melhor para si, o que desejam, quais são seus planos de futuro e, portanto, considera-se que não precisam ser ouvidos e informados sobre suas vidas.

Nesse mesmo sentido, devido à (co)existência de tendências inovadoras com concepções tradicionais, as práticas de acolhimento institucional vivem um momento de transição no pais. Mesmo que a função social do abrigo, o tempo de permanência na instituição, a qualidade do atendimento e da participação da criança em seu processo (escuta, informação) ainda continuem sendo motivo de controvérsias, é possível perceber avanços nas discussões acerca dessas temáticas que se refletem em tentativas de reformulações dos marcos legais e, consequentemente, da prática profissional.

Outra forte contribuição do Estatuto (1990) foi o fortalecimento do paradigma de que a família é o lugar privilegiado para o desenvolvimento

“adequado” das crianças, de modo que, contextos que escapem à situação familiar convencional, são vistos como prejudiciais. Convive, paralelamente a essa concepção, a ideia constituída, ao longo da história, de que o abrigo é um “lugar que não deveria existir”, considerado como “o mal necessário” (Gulassa, 2006) ou ainda, como “internato para pobre” (Fonseca, 1995). Essas ideias são constitutivas da matriz sócio-histórica que perpassa as práticas de acolhimento institucional.

Tais concepções aparecem na fala de Billy quando ele descreve, enfaticamente, a instituição com um lugar ruim, inseguro e desconfortável, no qual só restam brinquedos quebrados, brigas e coisas ruins para as crianças que lá estão. Em muitos momentos, ele evita falar sobre o assunto, responde com certa impaciência, como se acreditasse que é claro para todos que o abrigo é um lugar ruim e que estar com a família é o ideal.

Um dos principais impactos da convivência entre essas concepções (família é o lugar ideal e o abrigo o lugar que não deveria existir), reflete-se na visão e sentimentos dos próprios funcionários do abrigo, em relação à função da instituição e de seu próprio papel. Eles passam a considerá-lo como um contexto prejudicial ao desenvolvimento infantil e, a partir disso, interagem posicionando as crianças acolhidas como excluídas socialmente, como crianças “sem perspectiva de desenvolvimento, fadadas ao fracasso”, a menos que sejam “resgatadas por uma família”. Assim, as interações estabelecidas entre profissionais e as crianças em acolhimento institucional são atravessadas pela visão de infância (enquanto período do não saber); de família (como lugar privilegiado para o desenvolvimento); de desenvolvimento humano; de pobreza; de saúde mental; de delinquência que o cuidador tem e que o contexto em que eles estão inseridos reforça. Ou seja, a prática é perpassada por valores ideológicos e constituintes do outro e das relações (Fraga, 2008; Gulassa, 2006; Rossetti-Ferreira & Costa, 2009).

Consideramos que, uma das consequências dessa identidade, construída a partir do “negativo”, é a pouca importância que se dá ao tempo no abrigo. Sendo esse pensado como *“ruim”,* o tempo ali vivido tende a ser afetado por essa noção e esse desejo (o de não ter existido, de não ser lembrado). Os profissionais dessas instituições acabam, então, acreditando que, para o benefício da criança, o melhor a se fazer é “apagar” o tempo de

vida no abrigo, já que o consideram como um “período de sofrimento”. Com isso, na maioria das vezes, as crianças não têm registros desse tempo de vida: nenhuma foto, nada escrito que possa resgatar como eles foram, do que gostavam ou não.

Nós, seres humanos, somos seres de história, nosso desenvolvimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal. A perspectiva da *RedSig*, considera o tempo a partir de quatro dimensões que se encontram intimamente ligadas, são elas: tempo presente, vivido, histórico e tempo de orientação futura (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Possivelmente a inter-relação entre esses tempos, influirá nas vivências da(s) criança(s) constituindo limites e possibilidades, com sentidos e significados que circunscreverão as escolhas. Dessa forma, não nos basta a vida no presente, acreditando que a vida da criança começará do “zero” quando (e se) for para uma família.

Vale salientar que não estamos aqui defendendo uma cultura de institucionalização, não acreditamos que a criança deva passar anos de sua vida em um abrigo. Essa é uma medida excepcional e provisória, como coloca o ECA (1990), que se faz necessária em alguns casos. O que defendemos é que, o período em que for necessário passar no abrigo, configure-se como um momento de promoção de desenvolvimento da criança e que ela possa (re)significar suas experiências. Para tanto, é imprescindível que o abrigo ofereça um atendimento de qualidade.

A nosso ver, o primeiro passo para que o abrigo cumpra sua função social é investir na (re)construção da identidade da instituição como um todo, ela precisa ser legitimada pela sociedade, ou seja, sair do lugar da exclusão, do abandono, tal como aponta Gulassa (2006). Para isso, é preciso sensibilizar e conscientizar toda a sociedade de que a instituição de acolhimento é um lugar importante, que precisa existir, e não “um mal necessário”, um “herói ou um bandido” (Gulassa, 2006). Portanto, não deve ser comparado à família, não tem o intuito de “substituí-la” ou “reproduzi-la”.

Assim, partindo do pressuposto de que o abrigo institucional é uma medida provisória de proteção e que, portanto, deve se constituir como um contexto coletivo de acolhimento, educação e afetividade, seus profissionais precisam estar qualificados para exercerem suas funções. É necessário que eles atuem como agentes de mudanças, porém, ao mesmo tempo, de

permanência e manutenção. É na relação com esses profissionais que as crianças, enquanto estiverem acolhidas, terão a oportunidade de (re)significar suas vivências, histórias de vida e possibilidades para o futuro. Todavia, será a partir das possibilidades disponibilizadas, também por meio dessas relações, que as crianças poderão preservar suas histórias de vida e os vínculos afetivos significativos construídos antes de seu acolhimento.

Dessa forma, é essencial investir na formação dos profissionais, visto que, eles só conseguirão desempenhar seu papel social se perceberem que são fundamentais ao desenvolvimento dessas crianças. Para isso, eles precisam sentir-se legitimados em sua função, acolhidos e seguros, para se capacitarem para a "delicada tarefa" de acolher, conversar, ouvir e ver o que as crianças e adolescentes tem a mostrar e dizer.

No intuito de "dar voz a criança", o ECA (1990) em seu artigo 28, aponta a importância de se ouvir a criança durante seu Processo Judicial, *"1º Sempre que possível, a criança ou adolescente deverá ser previamente ouvido e a sua opinião devidamente considerada."*. Na Lei nº 12.010 (2009), esse artigo aparece com maiores especificações, o que denota o reconhecimento e a crescente valorização dessa escuta *"§ 1º Sempre que possível, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada."*

Isso sem dúvida é um avanço, no entanto, como mencionado anteriormente, acreditamos que a escuta não deve se restringir a "momentos decisivos". Essa relação deve ser construída no dia a dia, no cotidiano das instituições e com todos os profissionais (durante as refeições, brincadeira, cuidados com higiene, trajeto da escola, etc). As instituições de acolhimento podem e devem ser lugares de acolhimento, de conversas e de afetividade.

Outros aspectos fundamentais para que o abrigo se configure como espaço de acolhimento é a construção de um projeto político-pedagógico, a fim de garantir o atendimento adequado às crianças e aos adolescentes acolhidos, que contemple os seguintes aspectos: infra-estrutura física adequada; ambientes e cuidados facilitadores do desenvolvimento; atitude receptiva e acolhedora no momento de chegada da criança, e durante todo o processo de adaptação e permanência; não desmembramento de irmãos; relação afetiva e

individualizada com cuidadores; valorização e definição dos papéis dos cuidadores/educadores; organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança, dentre outros (CONANDA & CNAS, 2009) Dentre esses, um grande desafio de espaços coletivos é oferecer um atendimento individualizado de qualidade. O abrigo dificilmente conseguirá "reproduzir" o atendimento familiar devido à relação crianças/funcionário, e nem deve ser esse o seu objetivo, como discutido anteriormente. O desafio das instituições deve ser o de organizar a rotina de forma a respeitar as diferenças, estimular as trocas e interações entre as crianças, garantindo que todas tenham suas particularidades e necessidades percebidas e contempladas (Gulassa, 2010).

O próprio nome "acolhimento institucional" traduz o motivo e a função da existência de tais instituições, ou seja, oferecer proteção, cuidados e acompanhamento a crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, independente do tempo que ali permaneçam. Portanto, provisoriedade não significa pressa ou superficialidade do atendimento. E proteção não significa reclusão ou exclusão social, a convivência social e comunitária das crianças e adolescentes é fundamental para a construção de relações em novos contextos, quanto mais pessoas fizerem parte da rede social de crianças e adolescentes, de forma significativa, melhor será, pois assim eles terão mais chances de encontrar fontes de apoio, afeto, conversas e escuta - antes, durante e após o acolhimento (Rossetti-Ferreira, Solon & Almeida, 2010).

Considerações Finais

Considerando, particularmente, a proposta de descrever a experiência da escuta da criança que esteve em acolhimento institucional, e que, agora está com uma família adotante, sintetizaremos os principais pontos discutidos neste capítulo.

Não podemos deixar de comentar que Billy construiu suas narrativas sobre o abrigo de forma muito particular. Atribuímos esse dado à forma de vivenciar, de (re)construir e de (re)significar de cada criança. Além, é claro, dos parceiros de interação, do momento histórico e do contexto.

Cabe ressaltar que ele já estava com uma família, ou seja, havia saído do abrigo. Talvez por isso, em alguns momentos, afirme enfaticamente que a instituição é ruim e que não gostaria de voltar para lá. Provavelmente um dos aspectos envolvidos nessa questão é o sentimento de pertencimento à nova família e o desejo de permanecer com ela.

Embora as narrativas de Billy sobre o abrigo sejam, predominantemente, negativas, o fato de ele relatar algumas vivências de seu acolhimento leva-nos a pensar que ele estabeleceu relações enquanto esteve lá. Naquele momento com a pesquisadora, ele estava sendo capaz de construir alguns significados positivos. Mesmo que o lado "bom" apareça de forma muito inferior ao lado "ruim" nesses relatos, acreditamos que Billy traz elementos importantes sobre a complexidade do assunto. Sobre como uma experiência, por mais difícil e ruim que possa parecer, não possui apenas um lado, pode haver aspectos muito ruins, mas, também, pode haver coisas boas. Algumas crianças poderão se apegar às ruins e outras, às boas. Por outro lado, a partir das "coisas ruins" trazidas por Billy, pudemos pensar em algumas concepções relativas à condição de ser "criança", sobretudo, de "ser uma criança acolhida", em nossa sociedade. Dentre elas, está a posição de "criança-objeto", sem voz e sem expressão, que recebe uma atendimento "provisório", ou seja, inadequado, até que uma família (de origem ou substituta) possa assumi-la.

Novamente, salientamos que estamos olhando a instituição apenas sob a perspectiva de uma criança. Possivelmente, outras crianças que estiveram no mesmo abrigo, em diferentes momentos, ou no mesmo momento em que ele, com parceiros de interação diferentes, construíram outros significados a respeito dessa experiência. Portanto, não podemos atribuir um sentido de "verdade" absoluta e generalizável as suas narrativas, mas através delas, podemos levantar questionamentos e provocar reflexões sobre a(s) infância(s) do Brasil, sobre o "lugar da criança", sobre as concepções de cuidado, a função social das instituições de acolhimento e o atendimento ofertado por essas às crianças que necessitam dessa medida, ainda que momentaneamente, como define a lei (ECA e outras legislações a respeito do tema).

Para finalizar, qualquer adulto, ao enfrentar os desafios da "delicada arte da conversa e da escuta" (Almeida, Solon, Rossetti-Ferreira, 2009) com crianças, independente do contexto, precisa estar disposto a ouvir, a ver, a ler

(gestos e expressões), a entender os silêncios e atitudes, sem criticar ou ignorar, apenas acolhendo e compreendendo. “É preciso que o pesquisador (adulto)[61] coloque-se no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez!” (Matisse, 1983).

[61] Acréscimo nosso.

Capítulo 8
DESENVOLVENDO POTENCIALIDADES EM CRIANÇAS ABRIGADAS

Helenita Sommerhalder-Miike
Regina Helena Lima Caldana

> [...]1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, art. 13, 1990)

Desde a criação do ECA, em 1990, diversas ações vem sendo desenvolvidas para restabelecer direitos e garantias de crianças e adolescentes no Brasil. Em sinal de avanço, a concepção que predominava antes do Estatuto, baseada na tutela, tem dado lugar a outra, fundamentada na garantia universal de direitos individuais, sociais e culturais, tornando crianças e adolescentes sujeitos de direitos - como o de participação, de voz e de escuta, como observam Malheiros e Melo (2010). A aprovação do documento "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes", do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social, em 2009, reforça essa mudança de paradigmas.

O documento, previsto no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, de 2006, regulamenta e organiza esses serviços no país, passando a ser referência para Estados, Municípios e Distrito Federal. Dentre os parâmetros, convém destacar o que trata do fortalecimento da autonomia da criança e do adolescente:

> [...] Todas as decisões a respeito de crianças e adolescentes atendidos em serviços de acolhimento devem garantir o direito de ter sua opinião considerada. [...] Além de participar da elaboração de projetos que versem sobre sua trajetória futura, as crianças e os adolescentes devem ter acesso a informações sobre sua

> história de vida, situação familiar e motivos do acolhimento.
> [...] Ações devem ser desenvolvidas visando o fortalecimento de habilidades, aptidões, capacidades e competências das crianças e adolescentes, de modo a fortalecer gradativamente sua autonomia. (CNAS, CONANDA, MDS, 2009, p. 09)

A pesquisa "Oficina de TV, uma prática educomunicativa: estudo de caso de uma criança abrigada"[62] explora um recurso a ser utilizado na busca por caminhos que permitam a tradução dessas proposições em práticas efetivas.

O estudo sugere que a participação em uma oficina de TV pode possibilitar ganhos aos frequentadores. Mais especificamente, busca identificar mudanças na condição de desenvolvimento de uma dessas crianças, expressas no contexto de vida cotidiana, que poderiam ser consideradas possivelmente decorrentes do envolvimento no projeto, levando-se em conta tanto as atividades realizadas, quanto o objetivo central da proposta da educomunicação.

A Educomunicação e a proposta da oficina

Educomunicação é um neologismo criado por Mário Kaplún, na década de 60 do século passado, para explicar a educação para os meios, como descreve Soares (2006). O significado dessa palavra extensa pode ser simplificadamente definido como a junção de duas grandes e importantes áreas: a comunicação e a educação. Entretanto, uma pesquisa promovida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, entre 1997 e 1999 teve papel fundamental na ampliação do sentido:

> [...] O que descobrimos com a pesquisa foi que a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação havia alcançado densidade própria, superando a fragmentação das ações ora denominadas como "educação para os meios", "tecnologia educacional", ou ainda, "comunicação educativa", afigurando-se, ao contrário, como um campo

[62] A Pesquisa foi realizada em 2008, em uma cidade de porte médio do interior de São Paulo.

> específico de intervenção social capaz de aproximar e dar sentido ao conjunto de tais ações. (Soares, 2006, p.176).

Atualmente é definida pelas ações de planejamento, prática e avaliação tanto dos processos, quantos dos programas e produtos que surgem para fortalecer as relações entre as pessoas e o uso democrático da informação. (Soares, 2000 apud, Soares 2002, p. 115). É uma proposta de comunicação fundamental ao interesse da coletividade que deve estar presente nos espaços educativos formais ou não, como escolas, centros culturais ou associações de bairros. Tem como objetivo fazer com que os indivíduos se comuniquem dialogicamente, facilitando o acesso às tecnologias da informação e promovendo uma prática de gestão democrática da informação.

Grandes educadores contribuíram para a consolidação da educomunicação. São eles: Celestin Freinet, Paulo Freire e Januz Koszac[63], considerados predecessores da educomunicação.

No final de 2010, a Fuvest ofereceu 30 vagas do primeiro curso de licenciatura em Educomunicação do Brasil, oferecido pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

A Oficina aqui descrita foi preparada após levantamento sistematizado de projetos desenvolvidos na área de educação para os meios de comunicação e de educomunicação, com foco na linguagem audiovisual.

Os encontros são baseados no modelo teórico-prático e são desenvolvidos através da metodologia do aprender fazendo, proposta por Soares (1990). Nele, as crianças se apropriam da linguagem e da tecnologia da TV para produzir os próprios vídeos em formato de “matéria de telejornal”.

O objetivo é conhecer o processo de produção da informação veiculada pela televisão e estimular a produção de vídeos voltados aos interesses dos participantes. Para isso são desenvolvidas atividades como preparar pautas, elaborar roteiros e textos, realizar entrevistas e, finalmente, gravar imagens e sons. Espera-se que as crianças sejam capazes de refletir sobre a programação divulgada pelo veículo. Essa reflexão inicia-se com a escolha, pelo grupo, de um programa – seja uma novela, um desenho animado ou uma

[63] Mais informações sobre Educomunicação no site: http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/

série - com o intuito de trazer para a sala o que eles assistem em casa, ou no abrigo, como propõe Nagamini (2002). Em seguida, ele é exibido e analisado em conjunto. As observações se voltam para os diferentes planos e enquadramentos[64] utilizados, e a forma como as propagandas são apresentadas nos intervalos. O grupo é instigado a refletir se o tipo de comercial veiculado durante os programas voltados para o público infantil é o mesmo nos esportivos, por exemplo. Ou sobre a imagem que compõe o estereótipo de beleza feminina e masculina na televisão: o que é apresentado como belo é o que você reconhece como comum no seu dia a dia? E o que é mostrado como bom e como mau? Concluída essa etapa é apresentada a proposta de produção e realização de um vídeo a ser exibido para pessoas convidadas pelos participantes, em uma festa de encerramento. A intenção é mostrar o potencial de protagonismo de cada um.

A oficina

O grupo foi composto por cinco integrantes: três crianças que estavam abrigadas e duas atendidas por uma instituição onde foi desenvolvida a oficina. O número foi definido levando-se em conta a natureza das atividades e o tipo de equipamento envolvido para viabilizar os procedimentos.

O local de realização, uma instituição municipal subordinada à Secretaria da Cidadania e Desenvolvimento, funciona como um espaço complementar ao da escola. Lá são desenvolvidas atividades pedagógicas, recreativas e culturais, em contraturno escolar. O público atendido é formado por crianças e adolescentes que estão em situação de risco.

Também foi requisito apresentar um conjunto mínimo de habilidades cognitivas usualmente presentes em escolares. Para mantê-lo homogêneo em termos de interesse e padrão de relacionamento, as idades tiveram que ser semelhantes. A indicação dos participantes foi feita pela equipe técnica do abrigo Pixote[65], que recomendou aqueles com expectativa de abrigamento por pelo menos seis meses. Como não havia na época, um número suficiente de

[64] Enquadramento é o termo usado para definir a forma de apresentação da imagem na tela. Para Rey (2001), um roteiro, seja ele de televisão ou vídeo, é dividido em cenas, as cenas em tomadas ou *takes*, e estes em planos ou *shots.* O *close* é um exemplo de plano: um detalhe da imagem, como um rosto, que toma toda a tela.

[65] Serrano apresenta uma caracterização das instituições de abrigamento no capítulo três deste livro e nomeia como Pixote o abrigo a que se refere a presente pesquisa.

potenciais participantes que atendesse os requisitos, outros dois foram sugeridos pela coordenadora da instituição onde foi desenvolvida a oficina. Finalmente chegou-se aos nomes: Elma, Esmeralda, Jéssica, Marcelo e João[66].

Elma e Esmeralda, irmãs, estavam abrigadas há um ano e dois meses por negligência[67]. Negras, com onze e dez anos respectivamente, estudavam no quarto ano do ensino fundamental da mesma escola, mas em classes diferentes: a de Elma era considerada pela direção da escola como pré-alfabetizante, e a de Esmeralda como a de melhor nível intelectual.

Marcelo, menino branco, com onze anos, também estudava no quarto ano do ensino fundamental da mesma escola (pública) e na mesma sala que Esmeralda. Embora a sala fosse considerada como a de melhor nível para a série, Marcelo não estava nela por ter o mesmo nível de aprendizagem. Após apresentar problemas de comportamento com a professora anterior lhe foi recomendado que tivesse aulas com uma figura masculina, o que foi possível na sala atual. Estava abrigado há seis meses no mesmo abrigo que Elma e Esmeralda, por negligência[68].

Jéssica e João não estavam abrigados, mas sob acompanhamento do Conselho Tutelar, a primeira por ter acabado de viver uma tragédia familiar (a mãe esfaqueou o pai), e o segundo por ter se envolvido em um roubo numa loja. Jéssica, também negra, com dez anos, estudava no quinto ano do ensino fundamental. E João, menino branco de onze anos, estudava na mesma sala que Jéssica.

A oficina foi desenvolvida em trinta encontros, sendo vinte e cinco com os participantes e cinco para edição do vídeo, num total de sessenta horas.

A ideia original era a de que as crianças participassem de todo o processo de produção. Entretanto, como o material foi editado em uma produtora, houve a dificuldade de transportá-las para o local, o que só ocorreria com o acompanhamento de funcionários das instituições.

Os encontros ocorreriam duas vezes por semana, com duração de duas horas cada. No entanto, em razão de feriados e atividades de manutenção do

[66] Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.
[67] Conforme consta no cadastro da instituição.
[68] Conforme consta no cadastro da instituição.

local que não estavam previstas, em algumas semanas ocorreram uma vez e em outras, três vezes.

Desde o primeiro dia, buscou-se, na relação do grupo, tanto entre os membros quanto com a educomunicadora: respeito, amizade, cooperação e conhecimento. Numa perspectiva dialógica defendida por Freire (1977), uma aprendizagem em duas vias: todos aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Para o desenvolvimento das atividades, logo no primeiro encontro, cada integrante recebeu uma pasta contendo um lápis preto, uma borracha, uma caixa de lápis de cor, um conjunto de canetas hidrográficas, uma tesoura, uma cola em bastão, uma régua e folhas de sulfite. Eles foram informados de que esse material seria de uso individual e que, ao final do projeto, ficaria de posse do respectivo usuário. Rapidamente nomearam as pastas.

Para a preparação da sala, a pesquisadora procurou chegar sempre com pelo menos quinze minutos de antecedência, para posicionar o equipamento de registro da pesquisa (uma câmera fixada em um tripé[69]) e organizar as mesas e cadeiras que seriam usadas pelos participantes. Essa rotina foi alterada a partir do sétimo encontro, quando as crianças, espontaneamente, passaram a colaborar com a organização do espaço. Elas também tiveram a iniciativa de ajudar a desmontar os equipamentos e levá-los para o carro, ao final de cada encontro[70]. Era freqüente ocorrer uma “disputa” para carregá-los, especialmente a câmera e o tripé[71]. O equipamento não podia permanecer no local por falta de segurança, fato alertado pela coordenadora da instituição, por já ter sido assaltada várias vezes.

A sala usada para a realização funcionava como biblioteca e brinquedoteca. O aparelho de televisão e o videocassete estavam quebrados, mas, para a realização da oficina, a Secretaria de Cidadania e Desenvolvimento Social cedeu uma televisão e um vídeo que pertenciam a um programa social.

---

[69] Em princípio, seriam utilizadas duas câmeras: uma para o registro e uma para as atividades de sala. Entretanto, a que registrava os encontros quebrou no final do quinto dia. Como já havia sido feito um cronograma que precisava ser seguido, prosseguiu-se com apenas uma.

[70] Esse fato passou a ser comum um pouco antes, a partir do quarto encontro.

[71] Como a câmera S-VHS é grande e pesada, geralmente a pesquisadora carregava. Aceitava ajuda para outras coisas, como para o tripé, ou para a mochila com os materiais, alguma fita de vídeo, etc.

Tanto a chegada dos aparelhos quanto a própria realização do projeto despertaram a atenção e a curiosidade de freqüentadores e funcionários. Em alguns momentos, “espiões” abriam e fechavam a porta.

O vídeo produzido na oficina: “Meu espaço predileto[72]”

A escolha do tema do vídeo foi limitada pelo espaço físico onde ocorriam os encontros. Depois de refletirem sobre o que seria possível gravar naquele local, o grupo optou por mostrar as coisas que cada integrante gostava de fazer. As atividades desenvolvidas nos dias dos encontros foram recomendadas como primeira opção; contudo, foi comunicado que havia a possibilidade de marcar a gravação em dias diferentes. Artes manuais, desenho, pintura e modelagem, a aula de futebol, o trabalho da “tia que cuida da cozinha” e do senhor responsável pela limpeza compuseram a pauta. O grupo também escolheu as pessoas que seriam entrevistadas. A seguir, o vídeo é descrito da forma como foi apresentado.

> Abertura[73] de Esmeralda explicando quando o espaço de realização da oficina foi criado, seu objetivo e que o atendimento é oferecido a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. Segue com um texto em off,[74] narrado por Esmeralda, falando sobre as atividades desenvolvidas, com destaque para uma onde estão sendo preparados enfeites de natal. Na continuação, a educadora responsável por essa atividade é entrevistada. Depois, Marcelo lê um texto em off sobre a aula de futebol (a preferida dele e de João), ressaltando a experiência do professor. O texto se encerra com a observação de que não são só os meninos que gostam desse esporte, o que é complementado pela entrevista com uma menina. Em seguida, o professor responsável fala.

[72] Nome fictício.
[73] Em telejornalismo, abertura é um termo usado para designar quando o repórter inicia a matéria com a própria imagem. Paternostro (1999) considera abertura quando o repórter abre a matéria ao vivo, aparecendo no vídeo com uma informação complementar ao que foi lido pelo locutor.
[74] Para Paternostro (1999), *off* é o texto lido pelo locutor quando ele não aparece na tela, ou seja, o texto sem a imagem de quem fala.

Jéssica faz o terceiro off, que narra as atividades de modelagem, desenho e pintura, salientando o trabalho dessa educadora, que comenta sua experiência na seqüência. Elma aparece em uma passagem[75] para apresentar um dos espaços prediletos dela, de Esmeralda e de Jéssica: a horta. Nesse texto, complementa o que tinha sido proposto pela educomunicadora e pelo grupo, explicando o que mais é feito nesse local. Jéssica participa ainda em outra passagem, visitando a cozinha, onde apresenta a cozinheira, que é entrevistada. Marcelo vem em seguida, com a última passagem, falando sobre o funcionário responsável pela limpeza, que explica seu trabalho. Ele também teve um gesto espontâneo, como Elma, e gravou um texto em off sobre esse funcionário, enquanto outro participante produzia as imagens. Esse texto foi incorporado entre a passagem e a entrevista. Esmeralda encerra a matéria com um texto em off sobre o horário de funcionamento e o número de crianças e adolescentes que são atendidos no local.

Elma em Foco

O material reunido foi extenso. Para viabilizar uma descrição foi escolhida a criança que expressava de forma mais clara evidências de ganhos possivelmente decorrentes da participação na oficina de TV.

O estudo de caso de Elma teve caráter exploratório e foi desenvolvido na modalidade de uma pesquisa em ação, tendo como referencial teórico metodológico a Rede de Significações. Yin privilegia essa estratégia por lidar simultaneamente com várias perspectivas, tendo como proposta “a generalização analítica, onde o que se espera é fazer uma análise generalizante e não particularizante” (Yin, 2001, p. 29).

[75] Paternostro (1999) define passagem como sendo uma gravação feita pelo repórter no local do acontecimento, reforçando a presença do repórter no assunto que ele está cobrindo, com informações para serem usadas no meio da matéria. È a imagem do repórter ligando as informações que estão sendo apresentadas.

Diversas fontes de informação foram utilizadas para compor o caso de Elma: entrevistas com a mãe, educadores e técnicos do abrigo e professores, antes e após a implantação do projeto; registros em vídeo da oficina; observação da pesquisadora/educomunicadora ao longo das aulas e dados do prontuário (fornecidos pelo abrigo). As pessoas ouvidas (seis ao todo) foram escolhidas por serem consideradas significativas no círculo de convivência da menina. Pela perspectiva da Rede de Significações, a produção de sentidos e significados ocorre em situações específicas de interação, onde os papéis e contra papéis são reciprocamente atribuídos e assumidos pelas pessoas em contextos específicos (Rosseti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2004). Diários de campo das entrevistas e dos encontros da oficina de TV também auxiliaram esse levantamento.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos para que fosse possível fazer um levantamento de Elma e uma descrição de como ela se encontrava no momento anterior a oficina e após a implantação, buscando assim conhecer, de maneira geral, o que se passou com ela no período.

Alguns pontos preliminares foram norteadores da análise: a relação de Elma com os outros integrantes da oficina, com a pesquisadora/educomunicadora e com a tarefa, definida pelas atividades práticas desenvolvidas durante a realização da oficina de TV.

Tanto a leitura quanto as transcrições das entrevistas e dos vídeos representaram uma fase gratificante, enriquecedora e ao mesmo tempo angustiante para a pesquisadora. Como a oficina já tinha terminado e, portanto, não havia mais o contato com as crianças foi emocionalmente desgastante. Relembrar as histórias difíceis de cada uma, dessa vez sabendo de quem se tratava, fez com que em vários momentos a transcrição fosse interrompida e só retomada no dia seguinte. Também houve momentos em que a educomunicadora/pesquisadora desejou estar com elas novamente. O telefone foi um recurso utilizado para obter informações dos abrigados nesse período. Os vídeos foram transcritos depois das entrevistas e esse trabalho levou muito tempo, não só pela quantidade de horas gravadas, mas também pela densidade e pela complexidade de informações e sensações que causaram – coisa que uma imagem é capaz de despertar com intensidade. Ver as crianças e poder olhar “de outro ângulo” para elas, ver a si mesmo coordenando um

grupo e ao mesmo tempo poder observar o posicionamento perante cada um, com o distanciamento que não era possível durante a oficina, foi muito importante, mas também uma tarefa árdua.

Muito Prazer Elma!

O primeiro contato entre a pesquisadora e Elma ocorreu no dia da entrevista com a mãe, Maria[76], antes do início da oficina de TV, no local onde seriam realizados os encontros. A menina havia passado a tarde nesse espaço, para atividades complementares ao da escola, como fazia todos os dias e estava esperando para voltar para o abrigo, sentada ao lado da irmã. Maria fez as apresentações dizendo apenas que aquelas eram as duas filhas. A pesquisadora perguntou quem era Elma e quem era Esmeralda, usando os apelidos que a mãe havia mencionado, e Elma respondeu sem dar muita atenção. Olhou-a desconfiada, mas ao mesmo tempo curiosa. Depois de uma brincadeira de Maria, deixou escapar um sorriso. Seu olhar era extremamente curioso. Apesar da situação de abrigada, causou a impressão de ser minimamente acolhida, talvez pela presença materna e pelo vínculo forte demonstrado tanto na fala de Maria, quanto pela conversa entre as duas.

A história familiar de Elma é marcada pelo abrigamento, ocorrido um mês após a morte do pai, decorrente de Aids, e pelo fato da irmã mais velha, Luciene[77], ter sido vítima de abuso sexual[78]. O pai de Elma e de Esmeralda, que era padrasto de Luciene, foi considerado suspeito do crime, segundo o técnico do abrigo.

Elma nasceu numa cidade distante daquela onde reside e tem parentes paternos, que não mantêm contato com a família dela. Mais ao final da oficina comentou com a pesquisadora que já tinha ido à casa de alguns irmãos do pai quando ele era vivo, mas achava que eles nem sabiam do falecimento dele. Tem dois primos menores, que foram cuidados por Maria como filhos, mas retirados pelo Conselho Tutelar e encaminhados para adoção.

[76] Nome fictício escolhido por Elma e Esmeralda.
[77] Nome fictício escolhido por Elma e Esmeralda.
[78] Informação fornecida pelo técnico do abrigo responsável pelo caso de Elma.

Desde que chegou à instituição onde vive, recebe a visita da mãe duas vezes por semana, frequência permitida pela coordenação. Também a encontra no espaço complementar ao da escola. Nessas ocasiões, ganha de Maria presentes como doces, refrigerantes e roupas, segundo funcionários das duas instituições.

Para ajustar o foco em Elma foi usado como recurso os diferentes retratos que dela foram feitos: nas entrevistas de pessoas consideradas significativas no círculo de convivência da menina, antes e após a realização da oficina e na observação da pesquisadora/educomunicadora. A imagem proposta forma-se tal qual a figura de uma colcha de retalhos, cuja estampa final é uma composição forjada pelo conjunto articulado dos pequenos recortes.

Retratos

A mãe

A mãe de Elma mostrou-se muito receptiva à pesquisadora. O consentimento para a participação da filha na pesquisa foi justificado pelo desejo de fazer o melhor por Elma. Para a entrevista, chegou na hora marcada, de bicicleta. Logo no início disse que era analfabeta e, portanto, não poderia assinar o Termo de Consentimento, mas que levaria para o companheiro assinar. Quando lhe foi explicado que só ela poderia autorizar a participação da filha, prontamente sugeriu carimbar o dedo. Ao longo da conversa teve dificuldade para se localizar no tempo e citar datas. Não soube dizer a própria idade, mas sabia o ano e o mês de seu nascimento, que indicavam que teria 31 anos, mas achava que tinha 22. Também não soube informar a idade da filha, nem quando se mudou para a cidade em que reside atualmente. Quando questionada sobre a família, referiu-se a Elma, Esmeralda e também a Luciene, a filha mais velha. Pareceu ter um vínculo muito forte com elas. Soube dizer coisas que gostam de fazer, o que fazem com facilidade, sobre o jeito de ser das meninas, mostrando-se, na medida do possível e dentro de certas condições, uma pessoa observadora.

Depois de uma longa conversa sobre quando tinha sido a primeira vez em que as filhas tinham sido abrigadas, a entrevista foi iniciada formalmente com a frase: *“então vamos começar falando da Elma, me fale um pouquinho*

dela, desde quando nasceu". A todo momento Maria fazia comparações com a outra filha, Esmeralda, de quem falou mais. Descreveu que, no contato com o pai, Elma sentia ciúmes da irmã. Também relatou que Elma era agredida por Esmeralda e por algumas meninas do abrigo e que nunca reagia as agressões. Disse que Elma não se preocupava com a aparência e que tinha preferência por brincar com meninos.

Após o término da oficina, Maria foi ouvida no abrigo, no mesmo dia e na mesma sala em que foram ouvidos o técnico responsável pelo caso e a educadora.

Estava bastante descontente e aflita, pois o juiz responsável pelo caso das filhas não autorizou que elas passassem o final de semana do Natal com Maria. Esmeralda, irmã de Elma, tinha ido passar as festas na casa de uma voluntária e Maria estava com receio de que ela não voltasse para o abrigo. Elma também recebeu um convite como a irmã, mas estava em dúvida se devia aceitar ou não. Em vários momentos reclamou que queria ficar com as meninas, mas da forma como obteve permissão, tendo que trazê-las de volta no mesmo dia, não queria.

Foi pedido que falasse um pouco das filhas. Inicialmente, falou de Esmeralda, sobre seu modo de reagir as frustrações, e assim seguiu durante toda a entrevista. Foi preciso intervir diversas vezes para que comentasse sobre Elma também. Fez comparações entre as irmãs constantemente. Para Maria, Elma é compreensiva, calma e mais educada do que Esmeralda.

Referiu-se a uma mudança na interação entre as irmãs. Diferentemente da primeira entrevista, quando havia declarado que Elma ficava quieta ao ser agredida, relatou que agora batia também.

O técnico do abrigo

O técnico foi ouvido em uma sala improvisada do abrigo usada pela coordenação, que funcionava na garagem do prédio. Pareceu ter conhecimento sobre o contexto familiar e de abrigamento, mas não soube dar informações específicas sobre Elma. Logo no início, ressaltou que não tem muito contato com as crianças e que as encontra mais em horários de saída e chegada da

escola[79]. Quando foi solicitado que falasse um pouco sobre ela, dá informações generalizadas sobre o motivo de estarem no abrigo e do contexto em que ocorreu, referindo-se também a irmã de Elma. Suas observações são quase sempre no plural. Em alguns momentos teve dificuldade em reconhecer a menina.

A segunda entrevista foi realizada no dia da festa de comemoração do Natal. O abrigo estava movimentado. Havia voluntários e abrigados ajudando na preparação. Ele foi ouvido na sala da administração, um espaço fechado por divisórias. Elma estava no local e, ao ver a pesquisadora, veio ao seu encontro e cumprimentou-a com um beijo. Falou alguma coisa sobre a ida da irmã, Esmeralda, para a casa de uma família voluntária e foi ajudar o pessoal com a decoração. A sós com o técnico, a pesquisadora propôs que ele fosse falando de cada criança[80] na medida em que as perguntas fossem feitas. Espontaneamente, ele começou respondendo sobre as mudanças observadas em Elma. Ao contrário da primeira entrevista, demonstrou saber diferenciar claramente as irmãs e afirmou que Elma estava muito melhor, mais confiante, expressando os desejos e brincando com frequência. Também observou independência em relação a Esmeralda. Referiu-se a uma melhora na autoestima observada pelos cuidados com a aparência e pela facilidade em pedir o que deseja. Para ele, Elma está gostando de si mesma, cuidando-se e sentindo-se mais importante.

> "Acho que elas estão se cuidando mais. A Elma, hoje, estava com o cabelinho preso, com uma tiara, uma faixa de pano. Então eu acho que ela está... a autoestima dela melhorou muito. Eu acho que... não sei, né? é a questão de... no dia [81] elas se sentiram muito importantes de tarem fazendo parte, de ter feito alguma coisa, um documentário. Aquilo, então, achei que foi muito bom pra elas. E, assim, a gente está indo lá assistir, então acho que foi muita... assim... e elas se sentiram importantes.

[79] Na época do contato, o abrigo atendia 79 crianças e adolescentes.
[80] Naquele momento ainda era objetivo pesquisar as três crianças.
[81] Dia da exibição do vídeo "Meu espaço predileto" e encerramento da oficina.

A Elma era uma menina mais introvertida. E hoje ela veio aqui numa boa, conversando, brincando, rindo, com o cabelinho mais preso... então acho que isso denota que ela... [pausa] está... sabe assim? Se gostando mais, está se cuidando mais.

Ela chegou aqui, ela não conversava, só resmungava. Agora chegou, conversou, queria ir lá ficar na sala pra ver as bexigas. Aí foi lá brincando, falou: 'ô tia, deixa eu sair...' Como querendo dar um '71'. Então eu acho que... era uma menina que não era, não tinha isso. Eu acho que ela está se sentindo mais assim: 'como eu posso agora!'. Então, eu acho que ela está se sentindo mais poderosa."

A educadora

A educadora do abrigo, uma moça de 22 anos, soube dar detalhes do comportamento, preferências, dificuldades e facilidades de Elma. Disse que ela é educada, meiga, quieta, mas a considera sem opinião. Questionou-se se o motivo não estaria relacionado ao início da adolescência. Acredita que Elma desconhece as razões para ter sido abrigada e, ao mesmo tempo, afirmou existir um vínculo forte entre ela e a mãe, de quem a menina nunca falaria mal. Considera Elma tímida e sem iniciativa para pedir o que deseja. Usou a palavra desleixada para descrever a aparência e acredita que ela não se importa com o que veste. Também falou que Elma tem dificuldade para realizar as tarefas escolares.

Essa funcionária do abrigo foi demitida por razões administrativas[82] o que fez com que outra educadora, que trabalhava há cerca de dois anos na instituição, fosse indicada pelo técnico do abrigo para participar da pesquisa.

Ao falar sobre Elma, apesar de equivocar-se sobre a série em que estudava, soube dar detalhes do comportamento, do jeito de ser e da aparência, demonstrando familiaridade com a menina. Referiu-se a dificuldade e insegurança relativas à aprendizagem, comentou sobre a baixa autoestima, o

[82] Essa educadora foi demitida em setembro. Em dezembro, a pesquisadora entrou em contato com ela para que fosse ouvida novamente. Por telefone, depois de várias ligações, ela frisou que já tinha saído do abrigo, mas acabou concordando em falar no atual local de trabalho. No dia e hora marcados, a pesquisadora foi informada de que ela estava de folga. Foi feito novo contato por telefone e marcada outra data. No dia marcado ela não compareceu. Diante da dificuldade em ouvi-la novamente, optamos por realizar a entrevista com outra educadora.

desleixo com a aparência, a falta de cuidados com os pertences pessoais e a dependência da irmã, observados no primeiro semestre escolar.

Após a conclusão da Oficina, afirmou que Elma estava mais motivada e participativa na escola, referindo-se a um amadurecimento observado também em relação à rotina do abrigo. Relatou que a menina passou a ler frases curtas e afirmou que a melhora foi percebida a partir do segundo semestre. Também observou que Elma passou a ter mais confiança em si mesma, a se olhar no espelho, a se importar com a aparência física e a ter iniciativa para requisitar cuidados pessoais.

> “Começou a ter uma certa segurança com ela.... credibilidade nela mesmo. Tanto é que ela não gostava de arrumar o cabelo. Ela sempre andava com o cabelo desarrumado. Se você pedisse alguma coisa, ela rejeitava em fazer. Hoje, não. Ela é uma menina, assim, que tem iniciativa. Pede pra estar arrumando o cabelo. Pede xampu quando falta. Ela não dava importância. ... Se não tivesse, lavava com o que tinha. É.... calcinha também assim... pertences dela íntimos, ela não se dava importância”.

Sobre a interação com outras crianças, a mudança percebida foi relacionada aos fatos de procurar meninas mais velhas para interagir, de ter ampliado o repertório em conversas e também de se defender melhor.

A professora

A professora de Elma só concordou em dar entrevista se a gravação ocorresse na própria escola. Disse que por ter experiência com alfabetização foi convidada a assumir essa sala onde foram colocados os alunos mais fracos do quarto ano do ensino fundamental com quem aborda conteúdos do nível de primeira. Referiu-se com frequência a Elma como uma “menina de 13 anos”, a mais velha da turma, a mais madura e a mais responsável. Reconheceu que sabe pouco sobre ela. Quando questionada sobre as preferências e a interação com adultos, respondeu não saber. Chegou a comentar ao final da entrevista que vai prestar mais atenção “para poder falar mais na segunda entrevista”.

Para a professora, Elma seria uma menina medrosa, retraída e limitada em termos de possibilidade de aprendizagem:

> “A aprendizagem dela é lenta. Eu acho assim. Ela é uma menina limitada. Ela vai até um certo ponto e para. Ela não consegue progredir mais. Eu acho que ela já aprendeu o que ela já tinha que aprender. Ela... eu posso até estar enganada, né? Porque eu não sou especialista nesta área. Mas eu penso que ela já chegou ao limite máximo. Ela consegue... ela conseguiu... por exemplo, as sílabas simples. Ela lê palavras com sílabas simples. Ela faz pequenas frases. Então, ela. É o limite dela.
>
> “... Só que eu estou percebendo que ela chegou num ponto que ela não está tendo progresso.”

O comentário sugere que a relação entre as duas parece contaminada pela descrença da professora, razão pela qual ela não estimula mais a menina.

Ao ser ouvida pela segunda vez, manteve o mesmo desânimo e deu ênfase a limitação na aprendizagem de Elma, comentando novamente a incapacidade da menina de relatar uma história. A aluna teria atingido o limite do que poderia aprender. Repetiu que a considera muito comportada e educada, usando os mesmos adjetivos. Quando questionada se havia percebido alguma mudança, mesmo reconhecendo que a menina foi capaz de alguns progressos, afirmou que não, à exceção do desenvolvimento físico. A imagem que construiu sobre o limite de Elma não se alterou ainda que, num esforço de autocrítica, tenha colocado em questão a própria visão:

> “Um pouco que ela aprendeu das séries anteriores ela continua e se ela houve um avanço [pausa]. Pouco. Mas ela é, não é que ela não.... ela é esforçada. Ela até tenta. A gente... tudo ela tenta. Ela... não é que ela fica bagunçando, brincando e não prestando, mas ela é... [gagueja]... foi o que eu sinto isso. Ela chegou no limite. Apesar que quem sou eu pra fazer essa análise dela.”

Quando perguntada se Elma passou de série, respondeu desanimada, aparentando discordar do projeto pedagógico que propõe aprovações automáticas nas séries iniciais. Para ela, Elma não deveria avançar para a próxima turma porque não é coerente no que escreve e é incapaz de fazer um texto com começo, meio e fim, apesar de ter uma letra muito bonita e caprichosa:

> [Desanimada] “Automático, né? Promoção automática. Ela foi para a quarta série, mas ela não consegue escrever uma frase com coerência. Ela não escreve um texto com começo meio e fim. Ela escreve assim, meio solta a coisa assim. Eu percebo se eu relato, se eu conto uma história e peço uma reescrita, eu sei o que ela escreveu, chamo ela pra falar e vou escrevendo o que que ela foi feito. Mas é uma coisa que você lê, você não vai entender. Eu sei, eu dei a comanda e ela está... né... devolvendo. Porque se for uma coisa solta, quem chegar, ler, não vai entender o que ela quis dizer. Não a letra. A letra é muito bonita, muito caprichosa, mas não tem coerência.”

Diante do pedido de que indicasse algo que Elma fizesse prazerosamente, de forma ativa, respondeu sem hesitar que Elma gosta de comandar os colegas nas situações em que precisa se ausentar da sala de aula.

Quando lhe foi solicitado falar sobre a interação de Elma com outras crianças, sua definição foi a de uma menina reservada, que preferia o contato com os adultos. Diferentemente do que disse na primeira entrevista, desta vez a descreveu como uma aluna que não procurava ajuda mesmo quando

precisava e questionou se a razão não estaria no medo da reação da professora.

O professor de educação física

O professor de educação física recebeu a pesquisadora em horário de aula. Os alunos foram levados pela inspetora para assistir a um filme, enquanto gravava a entrevista em uma sala emprestada por uma colega. Pareceu uma pessoa atenciosa e soube identificar Elma com facilidade. Fez questão de frisar que é uma criança normal, como as outras. Referiu-se à vivência dela no abrigo como uma participação em um programa social, justificada pela desestruturação familiar. Reconheceu não ter muito conhecimento sobre a menina, como quando afirma não saber a idade de Elma ou sobre a família dela. Descreveu-a como uma menina carente de afeto, humilde, retraída e desanimada ao desenvolver as atividades propostas na aula. Sobre a interação com as outras crianças, disse que Elma é calada, o que relacionou também ao sentimento de inferioridade, reflexo de uma situação de vida difícil pela condição social, financeira e familiar ruins.

Assim como a mãe, o professor afirmou que Elma se identifica mais com os meninos do que com as meninas.

O relato dele mudou após a realização da oficina. Quando perguntado se Elma tem mais afinidade com meninos ou meninas, respondeu prontamente “menina”, apesar de na sequência falar do gosto dela por futebol e por isso, sua interação com os meninos.

> “Ah! Menina! Mas ela joga também. Ela gosta de se relacionar com os meninos também principalmente no jogo. Ela é, por exemplo, das poucas meninas que gosta de jogar futebol com os meninos. Ela e mais umas duas ou três, no máximo.

Diferentemente também do que disse na primeira entrevista, descreveu Elma como feliz, embora “dentro de certos limites”. Quando indagado se teria observado alguma mudança em Elma, afirmou que não. Mas, ao longo da entrevista, relatou mais proximidade, liberdade e afetividade da parte dela na

interação com ele, atribuídos à construção natural da relação professor-aluno estabelecida ao longo do ano.

Elma na oficina

Ao participar da oficina, foi claramente perceptível o movimento de mudança de Elma. Inicialmente era muito retraída e buscava interação quase que somente com a irmã. Usava sempre os cabelos presos e só se vestia com calças jeans e camiseta de uniforme da escola. Os ombros estavam quase sempre para baixo e curvados para frente.

Contudo, Elma demonstrou interesse em participar das aulas. Conversou bastante com a educomunicadora no decorrer do projeto, contando histórias da própria vida. Gradualmente foi falando mais com os colegas e também participando das atividades. Mostrou-se esforçada, atenta e extremamente prestativa. Teve sempre iniciativa para ajudar na organização da sala, na hora de desmontar os equipamentos. Reconheceu ter limites, mas sempre tentou superá-los. Chegou a provocar os colegas, aludindo a aspectos de si que a colocariam em posição de superioridade.

Do meio para o fim, mudou a forma de arrumar os cabelos, enfeitando-os mais. Também aparentou mais segurança, tomando iniciativas inimagináveis no início dos encontros.

A seguir são apresentadas algumas descrições dos encontros que permitem visualizar esse percurso e o contexto em que ocorreu:

<u>O primeiro encontro: menina de poucas palavras, pouco participativa, mas que dá sinais de querer interagir...</u>

No primeiro dia – que seria dedicado às apresentações do projeto, de cada integrante do grupo, das regras e dos conceitos básicos que seriam usados durante toda a oficina –, Elma, Esmeralda e Marcelo entram na sala ao mesmo tempo. Elma senta-se ao lado de Esmeralda e praticamente só interage com ela.

Quando os participantes foram apresentados, a pesquisadora disse que era jornalista e professora e que estava ali para ensinar e aprender com todos.

Elma em geral falou pouco e bem baixo, quase inaudível, chegando a ser incompreensível em alguns momentos. Gaguejou em algumas situações,

como quando foi solicitado que cada membro se apresente e dissesse o que gostava de fazer.

Quando foi anunciado que um questionário sobre TV seria distribuído, Esmeralda olhou para Elma, as duas conversam bem baixinho; Elma fez sinal negativo com a cabeça e Esmeralda disse que Elma não sabia ler nem escrever. Ela ficou com a expressão mais séria, levou a mão à boca, como se fosse roer a unha, e em seguida passou uma das mãos pelo queixo.

Ao saber sobre as limitações com a escrita e a leitura, a pesquisadora tentou tranqüilizá-la dizendo que isso não a impediria de participar da oficina e que o objetivo era ensiná-los a se comunicar por meio da câmera. Também se ofereceu para escrever por Elma quando fosse preciso, ou escrever para ela copiar, quando assim preferisse. Elma cruzou os braços. Esmeralda e Marcelo começaram a escrever e ela observou tudo com uma mão na boca. A pesquisadora informou que poderia conversar com quem não quisesse escrever.

Foi perguntado se queriam que as perguntas fossem lidas e Marcelo respondeu que não precisava, pois sabia ler. A educomunicadora explicou que o objetivo da leitura era ajudar a esclarecer as questões.

Elma foi convidada a escolher se queria que a pesquisadora escrevesse para ela ou se preferia escrever. Ela disse bem baixinho que queria que a pesquisadora escrevesse.

As respostas dela eram quase sempre parecidas com as da irmã. Aparentou dificuldade quando as regras da oficina foram colocadas. Foi pedido para que todos escrevessem o que consideravam regra para o projeto. Nos sete espaços em branco, preenchidos integralmente por Marcelo e Esmeralda, Elma sugeriu apenas uma regra muito semelhante a uma das enunciadas por Marcelo.

Ao final desse dia, foi pedido para que falassem dos filmes e desenhos que gostariam de assistir. Enquanto a pesquisadora atendia uma pessoa que havia lhe chamado à porta, Elma explicou para Esmeralda o que queria ver. No retorno para a sala, Esmeralda e Marcelo falaram o filme escolhido, mas Elma ficou calada. Ao ser questionada, Esmeralda se adiantou e respondeu no lugar de Elma, explicando que a irmã não tinha tempo para assistir a *Dragon Ball ZT*, pois estudava de manhã. Enquanto A educomunicadora conversava com

Esmeralda, Elma falou no ouvido da irmã, que explicou: *"a minha irmã falou assim que quer assistir "As Branquelas*"!

Os treze primeiros encontros da oficina: menina que quer superar os limites...

O terceiro encontro: foi um dia especial, pois Jéssica e João passaram a integrar o grupo. A educomunicadora propôs que todos fizessem uma história sobre o lugar predileto de cada um e Elma escolheu a horta. Por conta da dificuldade com a escrita foi sugerido que ela desenhasse, mas Elma pediu para a pesquisadora escrever na lousa para poder copiar. Como não foi possível atender ao pedido dela, pois os outros integrantes também requeriam atenção, ela começou a cantar um rap sobre um pé de alface que queria fugir da horta – *"um dia, o alface queria fugir ...".*

Percebendo a facilidade de Elma para cantar, a pesquisadora vai indagando-a sobre as razões que levaram a alface a querer fugir, para estimular o desenvolvimento e a conclusão da atividade. Jéssica também interagiu nessa hora. Elma chamou a educomunicadora de mãe uma vez, duas vezes. Por não perceber, esta não respondeu. Disse pela terceira vez, e só então a pesquisadora respondeu corrigindo: *"Tia!"* – forma como o grupo estava acostumado a se referir a ela. Elma falou de novo, sorrindo: *"Mãe! Mãe!"*, e colocou as duas mãos na cabeça. Ninguém comentou o ocorrido. A pesquisadora sentou-se ao lado de Elma e começou a escrever o rap. Ajudada, Elma conseguiu fazer a história com começo, meio e fim.

O décimo primeiro encontro: Elma reclamou pela primeira vez que Esmeralda estava usando seus lápis para não gastar os dela.

O décimo terceiro encontro: Elma sentou-se longe de Esmeralda pela primeira vez, parecendo estar mais segura para ficar longe da irmã. Durante a tarefa do dia, sobre a importância das cores, foi apresentado um livro sobre a vida de Pablo Picasso. A pesquisadora disse que ele nasceu em 1881 e perguntou se alguém sabia quantos anos ele teria (em 2006). Esmeralda pediu para fazer a conta e João também. Esmeralda foi para a lousa, fez a conta e acertou. Enquanto isso, Elma fez perguntas para entender e acompanhar o cálculo, indicando interesse em participar da atividade. Então, a pesquisadora continuou a história até chegar ao ponto em que diz o ano da morte de

Picasso, 1973. João foi convidado para fazer a conta da idade de Picasso quando morreu. Elma disse: *"Tia, depois deixa eu?",* demonstrando iniciativa e interesse em participar. João apresentou dificuldade e Esmeralda falou: "*Se ele errar eu vou corrigir!".* Elma voltou a se expressar: *"Tia, deixa eu? Minha irmã já foi!".* João perguntou se estava certo e a pesquisadora respondeu que não. Elma insistiu: "*Tia, se ele errar, deixa eu corrigir? Tia, depois deixa eu?".* A pesquisadora completou: *"Se o João não acertar a próxima, a Elma vem*". João errou e Elma reclamou que a educomunicadora o estava ajudando. Ela disse: "*Tia, você tá ensinando! Você disse que se ele errasse era eu!"*. A educomunicadora explicou que era preciso ajudá-lo. A educomunicadora não entendeu a forma de calcular de João e afirmou que não sabia fazer a conta daquele jeito. Elma disse: "*Eu sei! Deixa eu!*". O cálculo deveria ser dezessete menos oito. Elma fez a conta usando os dedos e disse: "*Nove".* A pesquisadora completou: "*Isso mesmo! Está certo*". Elma sorriu e comemorou chacoalhando os braços. Ao longo da aula, respondeu as questões de interpretação primeiro que os outros. Elma foi se mostrando uma menina curiosa, interessada, esforçada, que reconhecia os próprios limites, mas estava disposta a superá-los.

Os últimos encontros: menina interessada, determinada e participativa...

Nos últimos encontros Elma não mudou o modo de se vestir, mas em alguns dias foi para a aula com os cabelos presos por diversos elásticos coloridos ou por pequenas presilhas. Aparentou estar mais confiante.

Cinco aulas antes do término da oficina, ela comentou que estava triste porque a novela "Cobras e Lagartos", que estava sendo analisada, ia acabar. Realizou perfeitamente a tarefa do momento: dar exemplos de enquadramentos. Foi a primeira do grupo a responder, e o fez corretamente.

No dia anterior a gravação do vídeo, Elma pediu para entrevistar a educadora, que estava desenvolvendo uma atividade de modelagem. Marcelo fez as imagens. Elma errou várias vezes. As crianças (que participavam da atividade na hora da gravação) repetiram o texto para ela, e mesmo dando sinais de constrangimento, ela não desistiu e conseguiu gravar.

No dia de gravação efetiva, Elma ficou responsável por gravar o encerramento, dando informações sobre o horário de atendimento da instituição. Esmeralda ficou próxima a ela. Ela teve muita dificuldade em decorar e depois falar o texto. Após mais de dez tentativas, a pesquisadora sugeriu que mudasse de lugar e fosse para a sombra. Tentou mais algumas vezes e acabou pedindo para Marcelo parar a gravação e deixá-la sozinha com a pesquisadora e Esmeralda. Ele reclamou um pouco, mas aceitou o pedido. Então, a pesquisadora reduziu o texto para ficar mais fácil, mas mesmo assim Elma não conseguiu prosseguir. A cada erro, sorria, passava a mão pelo rosto e esfregava os dedos nos olhos, sinais usuais de quando está nervosa. Esmeralda tentou acalmá-la e sentou-se ao lado dela, repetindo o texto. Como estava cansativo para todos, a pesquisadora sugeriu uma pausa para descansar e ganhar tempo para pensar em uma alternativa para a situação.

Elma concordou, mas mudou a expressão. Ficou bem séria, com o olhar preocupado. Sua reação motivou a pesquisadora a propor um novo texto, na horta, o lugar predileto de Elma. Já tinha sido decidido pelas crianças que o vídeo mostraria a horta. Entretanto, a pessoa responsável estava afastada e não poderia dar entrevista. Quando Elma ouviu a proposta, aceitou instantaneamente, com um grande sorriso.

Ela foi para o local acompanhada por Marcelo e Esmeralda. Eles pediram para aparecer na cena e Elma foi consultada para saber se concordava. A resposta foi positiva.

Elma gravou algumas vezes até conseguir falar a frase: "*Também temos uma horta no* [nome do lugar]. *É a tia Joana*[83] *quem cuida, mas ela está de licença*". Chamou a pesquisadora e disse: "*Tia, eu queria falar um negócio. Peraí! [Faz sinal com a mão, para que a gravação não se inicie]. A tia da unidade*[84] *faz... quem gosta de ir no*[85]*... quem gosta de vim na horta ajudá, como é que chama? A tirar os mato... Pode falar?"*.

Depois de assistir as imagens em casa, a educomunicadora percebeu que a passagem de Elma ficou muito escura e que parte da passagem de Marcelo teve problemas de áudio. Decidiu então voltar para refazer e

[83] Nome fictício.
[84] Ela fala o nome do espaço.
[85] Repete o nome do espaço.

perguntou, por telefone, se eles concordavam. Todos responderam que sim. Elma regravou o texto na horta: *"Também temos uma horta no*[86]*... É a tia Joana quem cuida, mas ela tá de licença".*

Na primeira tentativa, Elma não conseguiu dizer "de licença". Na segunda, ela parou de falar depois de citar o nome do lugar e, com um sorriso nervoso, passou a mão pelo rosto. A educomunicadora sugeriu que trocasse "licença" por "afastada". Na terceira vez, ela pronunciou a frase inteira e ainda completa: *"É... A tia deixa nóis... quem gosta de vim na horta, ela deixa é... tirá os lixo. Quando tá crescendo os alface, ela deixa nóis leva pra casa. Só!".* A educomunicadora elogiou a atuação e o texto e Elma sorriu. Perguntou se ela queria gravar mais uma vez, como garantia, explicando que em televisão sempre se grava mais de uma opção boa, mas ela não aceitou. Nesse dia, a gravação do restante do vídeo seguiu e Elma pediu para gravar algumas imagens, como não havia pedido até então.

No dia do encerramento, Elma convidou uma amiga do abrigo para assistir à exibição do vídeo. Além dessa amiga, também estavam presentes a mãe, o padrasto, um amigo de Marcelo, também do abrigo, e a irmã da pesquisadora/educomunicadora, que foi a pedido do grupo.

A pesquisadora iniciou dizendo que aquele era o dia do encerramento. Elma fingiu que estava chorando e cobriu o rosto com o agasalho, mas depois sorriu. A pesquisadora disse que estava triste e que ia ficar com saudade.

A primeira vez que Elma percebeu a própria participação no vídeo, quando entrevistou uma educadora, olhou para a pesquisadora e perguntou, em gestos, se a mão que está aparecendo era a dela. Ao ter a confirmação, sorriu, repetindo o movimento de vai-e-vem, com o microfone que apareceu na tela. Beijou e abraçou o próprio punho. Comemorou chacoalhando os braços e sorrindo. Quando apareceu falando sobre a horta, voltou a colocar as mãos no rosto, sorriu empolgada, mas cobriu a face com as mangas do agasalho.

Todos aplaudiram o trabalho. Elma se mostrou empolgada. A pesquisadora entregou os DVDs que havia comprado de presente e todos se despediram. Elma, assim como todos do grupo, foi até a pesquisadora, a abraçou e deu-lhe um beijo.

[86] Fala o nome do espaço.

Costurando a colcha de retalhos

De modo geral, todos os entrevistados ouvidos antes da realização da oficina de TV fizeram um retrato de Elma muito parecido com o que traz a literatura sobre crianças institucionalizadas, e nesse sentido reforçaram o estigma institucional: da auto-imagem mais negativa, desempenho escolar comprometido e autoestima baixa (Alexandre & Vieira, 2004; Dell'Aglio & Hutz, 2004).

Predominaram, nos depoimentos, aspectos negativos como dificuldade em realizar tarefas, dependência da irmã, desânimo, timidez e desleixo com a aparência. Algumas descrições – da mãe, do técnico e da educadora do abrigo - foram muito semelhantes, apontando a falta de interesse da menina com a própria aparência. O técnico, a professora e o professor também a descreveram como tímida, medrosa, retraída, calada e com sentimento de inferioridade.

A educadora do abrigo e o professor de educação física observaram que Elma era desmotivada ao realizar as tarefas e tinha dificuldade com os deveres escolares. Entretanto, durante a realização da oficina foi possível observar que, apesar de perceptíveis semelhanças com a descrição feita pelos entrevistados, desde o início Elma pareceu dar sinais de que não estava confortável nessa posição. A menina reservada, quieta, com tom de voz baixo, sempre muito próxima da irmã, também demonstrou que conhecia suas limitações, mas que se incomodava com elas. Quando respondeu em voz baixa que preferia que a pesquisadora escrevesse para ela copiar, sugeriu ter ficado envergonhada por não dominar a leitura e a escrita.

Diferentemente do que foi relatado pela professora, logo no terceiro encontro, quando auxiliada, foi capaz de contar uma história com começo, meio e fim. No princípio, usou o rap para se comunicar. Como se a música de alguma maneira facilitasse a tarefa. Seu pedido para copiar a história que cantou, e dessa forma, realizar as atividades como os seus colegas estavam fazendo, foi interpretado como uma tentativa de superar seus limites.

Ao longo dos encontros, também foi observado pela pesquisadora que Elma foi se posicionando de forma diferente com a irmã. Passou a reclamar quando Esmeralda tentava usar os materiais dela, fato que não ocorria no início, assim como a se sentar longe, sugerindo estar mais segura.

Pediu insistentemente para ir à lousa fazer um cálculo matemático, gesto interpretado como sinal de que estava confiante, contradizendo o que a professora havia informado sobre a menina não gostar de matemática. A exposição na frente dos colegas tanto os da oficina quanto os de fora, e o fato de chamar a atenção da pesquisadora quando esta não atendeu o pedido para resolver a conta, assim como quando continuou a gravar a entrevista com a educadora mesmo depois de errar e ouvir seu texto sendo falado integralmente pelas outras crianças, sugeriu sinais de que ela estava mais segura de si.

Já ao final, quando passou a enfeitar os cabelos, tal cuidado foi interpretado como aumento de interesse pela própria aparência. Também foi capaz de explicar espontaneamente ao telespectador sobre o funcionamento da horta, além de citar a possibilidade de os ajudantes poderem desfrutar dos produtos cultivados. E quando se reconheceu nas imagens do vídeo que ajudou a realizar, pareceu orgulhosa de si.

A imagem de Elma ao final da oficina sugere uma criança mais segura, confiante e interessada pela própria aparência, mas que também tinha habilidades (como fazer cálculos matemáticos e contar histórias com começo meio e fim) que não estavam sendo reconhecidas.

Algumas dessas mudanças observadas pela pesquisadora também o foram no retrato dos entrevistados. Elma passou a ser vista especialmente pela educadora e pelo técnico do abrigo como uma menina mais confiante, mais cuidadosa com seus pertences pessoais e mais independente da irmã. Contrapondo o depoimento inicial, o professor de educação física retratou-a como uma menina que prefere brincar com crianças do mesmo sexo e mais afetiva. A comparação das informações fornecidas pela mãe antes e depois da oficina sugere que Elma passou a revidar as agressões da irmã, reação que não acontecia anteriormente.

A professora, o professor de educação física e a mãe de Elma não relacionaram a mudança na percepção deles sobre Elma com a participação dela na oficina. Particularmente, o professor relacionou a afetividade e a proximidade de Elma com ele a relação natural que ocorre entre professor e aluno e que se desenvolve ao longo do ano e não percebeu que havia mudado o próprio relato sobre a preferência por brincar com meninos.

A educadora e o técnico do abrigo responsável pelo caso de Elma fizeram referência explícita a algumas mudanças posteriores a participação no projeto, como valorização de si mesma e confiança pessoal.

Nesse panorama, que inclui a diferença no comportamento de Elma com a pesquisadora e as alterações no retrato que fizeram dela, é preciso considerar que possivelmente todas essas pessoas também tenham mudado as posturas com Elma nesse período. O que sugere que a rede de significações no entorno de Elma foi se reconfigurando. E que ela parece ter passado a assumir um papel diferente do que vinha assumindo até antes de participar da oficina.

Algumas mudanças relatadas pelos entrevistados podem ter sido decorrentes apenas do próprio convite para falar sobre ela, fazendo-os refletir sobre as informações que possuíam: o fato de saberem que a menina estava participando de uma pesquisa pode ter contribuído para essa (re) configuração. Por exemplo, a professora, apesar de não reconhecer ganhos, demonstrou ter de alguma forma se interessado por Elma, como quando relata que conversou sobre a vivência no abrigo ou sobre sua relação com a mãe. Essa professora, quando foi ouvida pela segunda vez, identificou os gostos, as dificuldades e as qualidades, relatando, inclusive recorrer a boa vontade e disposição da menina em ajudá-la. Quando percebeu o prazer de Elma em comandar os colegas, passou a estimular essa condição da aluna.

Ao mesmo tempo, na oficina de TV ela não era lembrada a todo instante de que não sabia ler nem escrever. Ao contrário, foi-lhe indicado que poderia se comunicar com a câmera como seus colegas, numa relação de igualdade.

A interação da pesquisadora com Elma e com o grupo durante todo o projeto foi importante para que ela valorizasse e utilizasse os recursos que já possuía, mas que até então, não estava utilizando. Ajudá-la a expressar suas ideias, estimular a elaboração de histórias, mediar sua interação com os colegas afim de não deixá-los inferiorizá-la, sugerir uma outra participação no vídeo diferente da que não estava dando certo, foram posturas ou papéis assumidos que também podem ter contribuído para essa (re) configuração de Elma.

De maneira mais sistemática, a interação da pesquisadora com Elma foi norteada da seguinte forma:

1- A pesquisadora/educomunicadora se apresentou como jornalista, professora e pesquisadora e informou que estava ali para ensinar e aprender, ressaltando que as interações seriam dialógicas;
2- A educomunicadora optou por iniciar as atividades com a câmera depois de estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, ressaltando a fragilidade do equipamento, a necessidade para a realização do projeto e também a importância do respeito e da cooperação entre os integrantes do grupo;
3- Ao ser apresentada como incapaz, ou como diferente do grupo, a pesquisadora tranqüilizou Elma afirmando que o projeto utilizaria outras formas de comunicação que não a leitura e a escrita, mostrando a câmera como uma das possibilidades de expressão;
4- A pesquisadora/educomunicadora agiu como mediadora nas situações em que os colegas de Elma tentaram inferiorizá-la, estabelecendo um contraponto ao sugerir que todos tem limitações;
5- Quando Elma se aproximou da pesquisadora para falar sobre a vivência no abrigo, ou sobre a interação dela com a mãe, o pai e com familiares distantes, o papel assumido pela pesquisadora foi de ouvinte interessada, sem a pretensão de discuti-los, apenas conduzindo a conversa de forma respeitosa;
6- Quando Elma, ao tentar gravar a participação no vídeo, começou a ficar nervosa pela sequência de erros, a pesquisadora percebeu a dificuldade e decepção, e compreendendo a importância para ela de aparecer nas imagens como seus colegas, improvisou uma nova passagem.

Esses pontos atendem a necessidade de um cuidado do educomunicador ao conduzir diferentes situações que possam surgir no decorrer de um projeto dessa natureza. Esse cuidado foi possibilitado em muito pela participação da pesquisadora em um grupo de estudos sobre acolhimento, abrigamento e adoção (GIAAA). Os estudos permitiram-na reconhecer as necessidades de Elma, e acima de tudo não pautar-se por uma visão estática, que certamente levaria a atitudes interacionais que não convidam ao desenvolvimento.

É possível considerar que Elma parece ter respondido as diferenças de posicionamento atribuídas a ela, como proposto por Rossetti-Ferreira et al. (2004).

Os depoimentos dos entrevistados indicam que eles fizeram uma contraposição de aspectos considerados socialmente negativos com os positivos de Elma. Mas as possibilidades não parecem se esgotar. Nesse sentido, destaca-se o reconhecimento da importância de algumas figuras, como a professora. Apesar de reconhecer um pequeno avanço quanto à aprendizagem por parte de Elma, ela desqualificou essas conquistas. Praticamente manteve a postura que colocou Elma em uma posição inferior, afirmando que a menina não tem mais condições para aprender mais e lamentando o fato de ter avançado de série. Pesquisas com crianças abrigadas tem apontado que na ausência dos pais, a figura do professor é o mais importante vínculo afetivo da criança, superando a figura do educador ou cuidador do abrigo (Montes, 2006, p. 37).

Estudos que consideraram a experiência do abrigamento como um risco muitas vezes desconsideram a qualidade do atendimento que essas crianças recebem, a organização física do local, o tipo de interações estabelecidas no novo contexto e que podem ser diferenciais nessa vivência. Dependendo da forma como for compreendida, a literatura sobre crianças abrigadas pode favorecer a imagem negativa. Para Montes (2006, p.62) a criança que vive em abrigo é socialmente invisível e não tem imagem própria. Na família é filha de alguém, moradora em um bairro residencial, amiga de um vizinho próximo. “Em um abrigo, a criança perde esses papéis sociais. Por exemplo, na casa ela é filha; na escola ela é aluna. E no abrigo, o que ela é?”. Talvez seja possível uma resposta adequada se os abrigos puderem oferecer um tipo de atendimento que se privilegie a identidade, a individualidade, as potencialidades, a preservação dos vínculos afetivos com os familiares e o estabelecimento de novos vínculos seguros com as pessoas com quem vão conviver, como prevê o ECA.

No mesmo sentido apontam as colocações de Grusec e Lytton (1988 apud Dell’Aglio & Hutz, 2004) que, apesar de nomear riscos da institucionalização, sugerem que a oportunidade de desenvolver relações seguras após a separação da mãe, a idade, a duração da institucionalização, o sexo e o

temperamento da criança podem modificar ou mesmo impedir a ocorrência de fatores negativos.

Por fim, parece apropriado que no planejamento e implantação de projetos que possam contribuir para valorizar recursos pessoais nessas crianças e adolescentes, o uso da câmera de vídeo para a educação para a mídia, na perspectiva da educomunicação, pode ser incluído como um dispositivo de educação/desenvolvimento humano especialmente para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

Nesse sentido, levando-se em conta a mídia em questão, a partir dessa experiência, fica a sugestão de alguns pontos passíveis de aprimoramento:

- Ao se trabalhar a oficina para esse público que ainda não domina a leitura e a escrita, ou com dificuldades de aprendizagem, é importante a realização em grupos reduzidos (nesse caso foram cinco crianças, talvez com três, o trabalho poderia ter sido mais eficiente), ou com o auxílio de monitores que poderiam ser capacitados para isso.
- O gravador de áudio, também pela facilidade de manuseio, foi utilizado para desenvolver algumas atividades em que se propunha a continuação de uma história, mas poderia ter sido mais explorado. Talvez o uso do vídeo possa ser separado em duas etapas, como quando são apresentadas as palavras linguagem audiovisual: na primeira, poderiam ser desenvolvidas as atividades com áudio e depois as com áudio e imagem.
- A apresentação da câmera de vídeo a Elma como uma ferramenta de comunicação, levou a percepção de que esta pode se constituir uma alternativa para os que ainda não dominam a leitura e a escrita, inclusive crianças em idade pré-escolar. E por essa perspectiva, o gravador também pode ser melhor explorado.
- O vídeo auxilia a desenvolver a visão sobre o mundo e sobre si mesmo ao proporcionar o exercício de ver os outros, ser visto e ver a si mesmo, falar para os outros, ser ouvido e ouvir-se, mostrar as próprias ideias ao mundo e mostrar-se para o mundo. Rosatelli (2007) já havia apontado ganhos resultantes desse uso como a socialização e a identificação pessoal, mas a sugestão é de uma prática que resgata potencialidades já existentes nos integrantes.

Ao aprender a se comunicar com o equipamento, interagir de forma democrática e dialética com o grupo, num ambiente caracterizado como um ecossistema educomunicativo, como propõe Soares (2002), é possível trazer à tona qualidades, habilidades e recursos pessoais que já existiam, mas tinham pouca possibilidade de expressão para os participantes.

Silva Filho (2004) indicou experiências de ONGs que desenvolvem projetos educomunicativos, e baseado em depoimentos de funcionários, educadores e adolescentes que passaram por esses programas durante visita a essas entidades, ouviu relatos que sugerem que a participação desenvolve habilidades e capacidades comunicacionais nos envolvidos.

A educomunicação e a educação para a mídia, nesse caso, devem ser propostas explorando todos os recursos de uma nova alfabetização, como a que Citelli (2003, p.94) propõe. Um tipo que leva em conta "a diversidade de mecanismos de produção informativa - o cruzamento de linguagens - e que abranja a ampliação das referências sígnicas, antes basicamente verbais, e agora se compondo de modo sinergético com os elementos icônicos, musicais, proxêmicos".

A melhor maneira para ensinar as muitas linguagens da mídia e dar voz às crianças, adolescentes e jovens é envolvê-los na produção e na elaboração, defende Rossetti-Ferreira (2005, pp. 6-7): "Quem edita um vídeo assume para sempre uma posição mais ativa e crítica diante da televisão. O apresentador de televisão Abelardo Barbosa (1916-1988), o Chacrinha, já bradava nos anos 1970: "Quem não se comunica se estrumbica".

Buckingham (2002, p. 258) lança um desafio ao instigar a investigação da aplicabilidade desse tipo de projeto para públicos de diferentes faixas etárias: "precisamos saber muito mais sobre a forma como este recurso se desenvolve com a idade".

Finalmente, a proposta deste estudo foi investigar as possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de Tv, um projeto educomunicativo, pode proporcionar para crianças abrigadas através do estudo de caso de Elma. Com base no referencial teórico-metodológico da Rede de Significações, foram percebidas mudanças, em sentido positivo, no retrato da menina feito pelas pessoas consideradas significativas no seu círculo de convivência, e que essas diferenças possivelmente foram motivadas pela combinação da maneira com

que dialogicamente se estabeleceram as interações dela com essas pessoas, com quem conviveu no período do projeto (incluindo-se a educomunicadora), aos papéis atribuídos a ela e à forma como ela os assumiu.

Através dele foi possível perceber que trabalhar com o público infantil, sobretudo o que vive em abrigos é tarefa delicada, porém fundamental. Essas crianças e adolescentes já são normalmente estigmatizados pela sociedade de maneira geral e necessitam de espaço para poder mostrar suas capacidades e habilidades. Mudar a visão do risco para da potencialidade, como propõe Rizzini (2004) é urgente e necessário e requer mudança de paradigma.

A opção por ter implantado a oficina de TV fora do abrigo se deu por razão de não ser recomendado que um projeto como esse se desenvolva em um ambiente familiar, como o ECA recomenda que seja uma instituição de acolhimento e proteção. Parcerias entre setor público e privado poderiam viabilizar projetos dessa natureza em locais alternativos, como o que foi utilizado nesta pesquisa.

Espera-se que esse estudo possa ser desencadeador de novas pesquisas, de reflexões, de discussões, e quem sabe possibilite um “olhar” em outro ângulo também para professores e profissionais de abrigo, acerca da importância das interações para o desenvolvimento humano.

Capítulo 9

CRIANÇAS E SEU CUIDADO NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DA INFÂNCIA DAS EDUCADORAS ÀS PRÁTICAS ADOTADAS

Lorena Barbosa Fraga Freiria

Regina Helena Lima Caldana

> *"Eu acho que a gente melhora muito pelo lado humano, quando a gente trabalha num serviço desses, lidando com essas crianças, é muito bom pra gente, você começa a ver a vida diferente, enxergar que os seus problemas não são problemas perto dos que têm aqui né, é muito bom você vê que você dedica o teu tempo, às vezes um colo que você dá, um beijo, um desenho que eles fazem e que você fala que tá bonito, você vê o tanto que faz bem pra eles e aí acaba fazendo bem pra gente também".* (Luisa[87]).

Atualmente considera-se que os serviços de acolhimento institucional devem constituir-se em lugar de novas possibilidades para as crianças e adolescentes que dele necessitam, mas a tradução dessa proposta no cotidiano dos serviços está em processo de construção. É comum a falta de clareza e compreensão quanto à função da instituição de acolhimento na perspectiva da política de proteção tanto por educadores, quanto por técnicos e coordenadores que ainda mesclam a visão de instituição correcional com a idéia de espaço protetor.

Uma "vez que a instituição de abrigo é necessária, é preciso que ela seja de pequeno porte, assegure a individualidade de seus integrantes e possua uma estrutura material e de funcionários adequadas. É necessário transformá-la num ambiente de desenvolvimento, capacitando-a e instrumentalizando-a" (Siqueira & Dell'aglio, 2006, p. 78). Nesse conjunto, colocamos em foco os adultos que lidam com a criança, por considerarmos que em ambientes coletivos o adulto cuidador assume um importante papel, dando suporte para a exploração do ambiente pela criança, favorecendo sua autonomia e

[87] Educadora da Instituição de acolhimento que aqui chamamos de Luíza.

desenvolvimento, como tem demonstrado as pesquisas realizadas pelo grupo do CINDEDI sobre Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas (Rossetti-Ferreira at al, no prelo)

Siqueira e Dell'Aglio (2006) também consideram que para o abrigo funcionar como uma rede de apoio que exerça influência positiva na vida da criança, os vínculos estabelecidos na instituição devem reforçar a eficácia pessoal e não o contrário. Consideram o abrigo um macrosistema em que a criança realiza diversas atividades, funções e interações de relações recíprocas, de equilíbrio, de poder e de afeto. Nesse sentido, torna-se necessário considerar o afeto presente nas relações entre seus integrantes, tanto entre as crianças e adolescentes, quanto entre estes e seus educadores, já que tal dimensão afetiva é parte inerente das relações humanas, essencial para proporcionar um pleno desenvolvimento. Portanto, a relação estabelecida com os educadores assume papel central na vida das crianças e dos adolescentes abrigados, à medida que serão estes adultos que assumirão o papel de orientá-los e protegê-los, constituindo, neste momento, os seus modelos de referência.

A escassez na literatura para estudos voltados para os educadores da instituição de acolhimento merece reflexão, considerando a importância dos mesmos. Primeiro porque entendemos o serviço de acolhimento institucional como instituição educacional, onde todos os funcionários são educadores (da cozinheira ao motorista). Entretanto os educadores têm a função mais especifica nesse sentido. Assumem uma função para além da que assumem os educadores em outros contextos, haja vista a alta complexidade do trabalho. Fica difícil pensar em qualquer tipo de melhorias na qualidade dos serviços ofertados às crianças, focando a promoção de seu desenvolvimento e bem estar, sem pensar em seus adultos cuidadores, cujas práticas atravessam qualquer tipo de intervenção com tais crianças. Diante disso, pode-se questionar se tal escassez na literatura não nos remete à configuração de um cenário de marginalização e exclusão estendidas também a esses educadores, que ficam "apagados" e sem direito a voz.

Partindo da necessidade de mais estudos voltados para essa temática, visando ampliar o conhecimento sobre o assunto, e assim, poder contribuir com

discussões e ações que promovam melhorias na qualidade do acolhimento de crianças e adolescentes em situação de abrigamento é que se contextualiza esse estudo.

Partimos da idéia de que as visões a respeito de criança interferem nas práticas educativas relacionadas a ela. Por exemplo, se uma pessoa tem uma idéia de criança como ser em desenvolvimento que precisa de cuidado e proteção, sua prática educativa com a criança é guiada por essa idéia na tentativa de promover seu desenvolvimento. Se há uma idéia de criança como "difícil, respondona, briguenta, que necessita de correção", as práticas educativas necessariamente acabam sendo nessa direção. Sendo assim, é importante conhecer o que as educadoras pensam sobre: a infância, as crianças que estão sob seus cuidados e seu desenvolvimento. E também o modo como as práticas educativas relacionadas a elas estão se dando no interior do serviço de acolhimento institucional. Estão auxiliando no processo de restabelecimento de vínculos com a família, em favor da convivência familiar e comunitária? Estão contribuindo ou não para a promoção do desenvolvimento dessas crianças? E outras questões que vão sendo suscitadas ao refletirmos sobre esse contexto.

Desse modo, esse estudo pretendeu dar voz às educadoras de um Serviço de Acolhimento Institucional. Buscou-se dar visibilidade aos significados atribuídos a respeito de infância e seu ideal, infância abrigada, família, família das crianças abrigadas, abrigamento, o trabalho no abrigo, as práticas utilizadas com as crianças abrigadas (correções, estimulações e atividades lúdicas), o papel assumido neste trabalho, assim como os sentimentos despertados nesse contexto, à luz da sua história de vida, com destaque para o período da infância.

Para tanto, optou-se pela entrevista como instrumento metodológico de coleta de dados, por se acreditar ser esse o mais adequado para atender aos objetivos do estudo, que visa a apreender a forma com que as educadoras dão sentido às suas práticas e às suas crenças a respeito de infância que a elas estão relacionadas. Mais especificamente, adotou-se a entrevista na modalidade "História de Vida Temática", que combina a estratégia metodológica de História de Vida com a entrevista semi-estruturada, complementadas ainda pelas notas de campo.

A história de vida temática prevê a realização da entrevista em dois momentos: o depoente, num primeiro momento, fica livre para contar a sua história, recortando os aspectos que considera mais relevante. Já num segundo momento, o pesquisador coloca questões – previamente definidas – de interesse específico do trabalho e que não tenham sido abordadas na parte inicial da entrevista, visando a apreender o posicionamento do entrevistado em relação ao tema de estudo (Caldana, 1998).

A história de vida possibilita a captura do coletivo no individual, pois a compreensão de estar contando uma história possibilita um resgate de vidas que se produz a partir de práticas sociais que foram e são construídas através do tempo no cotidiano (Queiroz, 1991).

Essa modalidade foi escolhida, por se acreditar que as histórias de vida das educadoras poderiam ser úteis na medida em que pudessem trazer um maior esclarecimento sobre suas concepções a respeito de infância e das práticas educativas, em função de sua formação pessoal e o contexto em que ela se deu. Assim sendo, no primeiro momento da entrevista, a história de vida pode trazer diretamente informações que se tem interesse, como pode auxiliar na compreensão das informações (valores e concepções a respeito de infância) obtidas no segundo momento da entrevista.

Esse estudo contou com a participação de todas as educadoras (dez) do serviço de acolhimento institucional de uma cidade interiorana do Estado de São Paulo que muito prontamente aceitaram colaborar com a pesquisa. Foram em média duas entrevistas com cada educadora com duração de uma hora e meia a duas horas. A coleta de dados iniciou-se em fevereiro de 2006 e estendeu-se até março de 2007. O horário das entrevistas foi estipulado pelas participantes. Algumas entrevistas foram realizadas à noite após 22:00 hs para as educadoras do período noturno.

As educadoras tinham idades bastante diversas, estando cinco entre a faixa etária dos 24 aos 30 anos; e cinco entre a faixa etária dos 35 aos 50 anos[88]. A maioria delas era natural da cidade em que se localizava a

[88] Uma descrição mais caracterizada das pessoas permitiria uma identificação maior das participantes. Assim, optamos por descrevê-las em blocos, sem maiores detalhes, visando salvaguardar suas identidades, acreditando ser esse um cuidado necessário para a preservação do anonimato.

instituição, sendo duas de cidades mais distantes e uma delas natural de outro estado. O mesmo pode se verificar com a procedência; apenas duas procediam de cidades diferentes da localização da instituição. Seis das dez entrevistadas contavam com terceiro grau completo, sendo quatro em pedagogia, uma em serviço social e uma em terapia ocupacional. Cabe dizer que uma delas decidiu cursar Psicologia após concluir a faculdade de Pedagogia e no momento da realização da entrevista estava no segundo ano da faculdade. Uma educadora relatou ter concluído o ensino médio e a outra chegou a realizar alguns anos do curso de Matemática, mas precisou interromper. A maioria das educadoras disse ser da religião católica, e apenas uma delas relatou ser evangélica. A respeito do estado civil, quatro das educadoras relataram ser casadas e terem de um a quatro filhos, que estavam com um a 21 anos. Três educadoras estavam divorciadas e tinham filhos na faixa etária de oito a 24 anos. E duas estavam solteiras e sem filhos até o momento da entrevista. A renda familiar média das participantes variava de R$ 800,00 a R$ 4.000,00, sendo que para a maioria a renda enquadrava-se na faixa de R$ 2.000,00 reais.

Não deixa de ser uma equipe de educadoras bastante diferenciadas (60% com nível superior em Serviço Social, Pedagogia, e Psicologia) haja vista a especificidade recomendada pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro (2001) da necessidade de pelo menos um dos educadores que compõe o quadro profissional do abrigo ter nível superior na área das ciências humanas.

Cabe dizer que o contato com as educadoras e a abertura de um espaço para elas se expressarem trouxe a possibilidade de aprofundamento em um vasto universo, rico em histórias, sonhos, emoções e vidas em diferentes contextos, além de um maior conhecimento e reflexão de seu contexto de trabalho e das vivências que ali se dão.

Acreditamos que a modalidade da entrevista “história de vida temática” auxiliou na obtenção dessa riqueza de dados, pois as educadoras livres para contarem sua história, ficavam em contato consigo mesmas, mergulhadas num mundo cheio de lembranças e recordações e, ao voltarem para o momento

presente e descrever situações cotidianas, muitas iam tendo *insight* e refletindo sobre sua trajetória. Nossa impressão foi que esse movimento serviu também para quebrar o gelo inicial da relação de entrevistadora/ desconhecida e entrevistada para estar cada vez mais à vontade para se expressar de forma espontânea.

A instituição de acolhimento[89]

A Instituição de acolhimento em que foi realizada a pesquisa atende crianças de 0 a 18 anos, vítimas de violência doméstica e abandono. Cabe esclarecer que acolhe crianças de 0 a 12 anos de ambos os sexos, e acima de 12 somente meninas. Embora haja variações quanto ao número de crianças na instituição, bem como sua distribuição em termos de faixa etária, em função de novos abrigamentos, desabrigamentos ou re-abrigamentos, a situação do abrigo, à época de início da coleta de dados, pode ser considerada expressiva dessa composição. Lá se encontravam 29 crianças, cuja idade variava de um mês a 16 anos, sendo que a maior parte delas tinha entre seis e dez anos (15 crianças), quatro tinham menos de dois anos, outras três, entre dois e seis anos, e cinco acima de 11 anos (Quadro 1).

Quadro 1: Idade das crianças abrigadas na época do estudo

IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS
1 mês	1
1 a 2 anos	3
4 a 5 anos	3
6 a 7 anos	3
8 anos	7
9 anos	4
10 anos	1
11 anos	2
14 anos	2
15 anos	1
16 anos	2

[89] Os dados referem-se ao momento da realização das entrevistas. Pode ter sofrido alteração na atualidade

A instituição é mantida pela prefeitura da cidade, que tem parceria com uma ONG, que se encarrega de parte da administração financeira da instituição. Assim, funcionários como psicóloga, assistente social e pedagogo são mantidos pela ONG e atendem crianças tanto do Abrigo como da própria ONG. Além disso, as crianças da Casa Abrigo passam meio período (no horário contrário do escolar) nas dependências dessa ONG, com profissionais que os auxiliam nas tarefas escolares e outras atividades, juntamente com outras crianças da cidade também atendidas pela ONG.

O corpo de funcionários do abrigo é composto por: uma diretora, uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga, duas cozinheiras, que se revesam, um motorista e 10 educadoras, sendo que uma dessas trabalha como assistente da diretora, encarregando-se também da perua, acompanhando as crianças ao médico, dentista e escola. O serviço de limpeza conta com a colaboração das adolescentes abrigadas, que se revezam, não possuindo a instituição nenhum funcionário específico para tal trabalho.

As educadoras trabalham em duplas seguindo turnos diurnos ou noturnos e dentro de um esquema de plantão de 12 por 36 horas, significando que trabalham 12 horas e folgam 36. Durante toda a coleta, que se estendeu de março de 2006 a fevereiro de 2007, os turnos se alternaram e o esquema de duas educadoras por turno também sofreu modificação. Assim, teve momentos em que a educadora que ficava no turno noturno, passou para o diurno. Houve períodos em que ficavam três educadoras por turno, e houve também um período em que se criou um horário (das 10 da manhã às 10 da noite) em que havia uma educadora extra, o que não se manteve[90].

LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES

Ao contar parte de suas histórias, várias educadoras não continham as lágrimas, emocionadas frente ao que estava sendo revivido naquele momento.

Há algum tempo ... quando eu era criança ...

[90] Esta descrição traduz um modo de funcionamento muito variável que não estudamos diretamente por não ser o foco da pesquisa. Entretanto, pudemos perceber que algumas dessas mudanças eram para atender às necessidades da Casa Abrigo e, às vezes, para atender às demandas pessoais das educadoras.

De modo geral, a infância é percebida pela maioria como um período de muita brincadeira, relembrado por umas como uma fase boa da vida e por outras como um período complicado permeado por dificuldades financeiras ou mesmo pela perda de entes queridos. Entretanto, independentemente das dificuldades, da situação financeira desfavorecida, da necessidade de ajudar no trabalho e de outros fatos que poderiam ser vistos como impedimentos, as brincadeiras (bastante variadas, criativas e espontâneas) estiveram sempre presentes e foram sentidas como fonte de prazer, marcando tal período positivamente.

> *[...] menina, do céu! A gente montava até bateria de ... você vai até rir! (risos) de latão, de ... ai, você precisava de ver. Uma delícia! [...] Eu e minha irmã. Ai, brincava de muita coisa, brincava de bola [...]"(Thelma[91])*

> *Então... Os brinquedos a gente inventava. Caroço de manga, os cavalinhos,[...], a casinha a gente pegava latinha [...] Fazia comidinha, cafezinho, essas coisas. Então a gente brincava [...] As bonecas nossas, a gente inventava, fazia de pão [...] Nossas bolas eram bolas de meia, então brincava de futebol [...] Brinquei de tudo, fui moleca. Eu fui moleca mesmo. Deixei de ser moleca depois que eu casei.* (Rose)

Além disso, os relatos apresentados mostram imagens de crianças das mais comportadas às mais "arteiras". Das que tiveram contato com bastante amiguinhos e irmãos, às que não contaram com a companhia de pares e/ ou apenas com a companhia dos animaizinhos de estimação.

A condição financeira da família da maioria das educadoras era difícil, de modo que elas relataram mesclar o tempo das brincadeiras com ajudar no trabalho. Algumas precisavam recorrer ao trabalho remunerado para contribuir com as despesas da família.

O carinho, o respeito, o amor, a proteção e o zelo das figuras de referência retratadas por algum dos pais, familiares ou mesmo professores marcaram positivamente suas vidas. Especialmente no que diz respeito ao

[91] Cabe ressaltar que os nomes são fictícios para preservar o anonimato

carinho, atenção, cuidado e paciência desses adultos para com elas enquanto crianças.

> *[...] eu tive muita dificuldade pra fazer as coisinhas [tarefas da escola] e ela [mãe] me ajudava fazer e eu era muito perfeccionista, então eu queria que saísse certinho. Às vezes eu chorava 'mãe, não ta ficando bom', aí ela com toda paciência apagava e fazia junto de novo.* (Amanda)

> *[...]a minha avó. [...]. Ela era minha madrinha, uma paixão! A gente costurava junto, me ensinou um monte de coisa. (emociona-se).* (Thaís)

Por outro lado, alguns relatos nos apontaram para certos contratempos vivenciados na infância, decorrentes das problemáticas enfrentadas pelos pais, como separação conjugal ou alcoolismo, deixando também algumas marcas de abandono, ausências e desentendimentos:

> *[...] eu me espelhava muito nele, era muito apegada a ele; [...] Ai depois com 11 anos, ele foi embora. Ai é onde eu entrei em desespero, demorei muito tempo para cair em si porque eu tava muito angustiada tudo porque ele foi embora e eu gostava muito dele. (Dora)*

Entretanto, é interessante atentar para a complexidade que envolve essas situações retratadas, pois embora esses episódios pareçam ter deixado marcas negativas, não deixam de nos apontar para o outro lado, já que a maneira que as educadoras sentiam as figuras paternas depende de um conjunto de aspectos, nem todos na mesma direção. No recorte apresentado a seguir evidencia-se isso, quando a participante demonstra ter guardado uma imagem da figura paterna, não somente como ausente, mas também como amoroso e companheiro.

> *Mas com meu pai quando ele tava bêbedo, a gente sempre tentava evitava ficar perto, mas quando ele tava bom [...] Mas*

> *fora a bebida, ele até era amoroso, não vou dizer que ele não era não (Rose)*

A educação recebida ...

A maioria das participantes relatou ter recebido educação bastante autoritária e rígida: *[...] Não fala* (risos) *[...] era mais na gritaria mesmo: 'vém para cá; vai para lá'. [...] meu pai é muito autoritário.* (Ana)

Todas as educadoras relataram ter recebido correções quando crianças, tanto dos pais, quanto de outros cuidadores, como por exemplo, os avós. A freqüência, a forma e a intensidade das correções variavam em diferentes nuances, indo do colocar de castigo aos "leves tapinhas" e apanhar "de cinta":

> *[...] Nunca que a gente fizesse uma coisinha errada, eles deixavam passar em branco, sempre tinha um castiguinho, sabe. Mas nada além disso. Não chegava a bater [...](Lia)*
>
> *Uns tapinhas que se fosse ver nem adianta dar, né [...] mas, às vezes deixava sem passear [...] Aí acho que sentia mais, né [...] beliscão, era só quando ela [mãe] tava muito nervosa [...] Às vezes, você queria alguma coisa tipo: 'você não vai ganhar agora porque você não se comportou'.* (Amanda)

Os motivos pelos quais as participantes eram colocadas de castigo ou recebiam palmadas eram os mais variados, de acordo com os momentos e as preocupações de cada família, como por exemplo: ajudar a cuidar do irmão mais novo; *"[...] não podia falar palavrão"* (Lia); não podia brincar com menino; não deixava sair muito; como se portar à mesa, entre outros. Outros como as brigas entre irmãos e ter que ajudar no trabalho doméstico (lavar louça, fazer de qualquer jeito para brincar logo) já eram mais recorrentes entre as participantes.

A maioria das educadoras relatou ter tido uma "boa comunicação" com os adultos enquanto crianças, especialmente com um dos pais. Para as participantes a "boa comunicação" estava em haver conversa entre ambos, dos

assuntos mais diversos e explicação dos motivos pelos quais recebiam “broncas” e punições.

No entanto, a maioria, senão todas as participantes relataram ter tido pouca, ou nenhuma abertura para falar de alguns assuntos íntimos, como por exemplo, primeira menstruação e sexualidade.

> *Que nem assim falar sobre sexo nunca. Às vezes a gente tava assistindo uma novela e alguém começasse a se beijar, ela já saia da sala de TV ou senão ela desligava a TV. Ela nunca conversou sobre isso. Até a primeira vez que eu fiquei mocinha, eu não sabia nem como falar pra ela [...]* (Amanda)

***O que é ser criança*?**

As concepções das Educadoras a respeito da infância são as mais variadas, compondo uma teia de significados que delineiam um ideário multifacetado a respeito dessa etapa de vida. Assim sendo, algumas educadoras vêem a infância como uma época de obediência e respeito, pautada pela disciplina, com: “[...] horário pra lazer, outro horário pra estudar, aprender, ter limites pras coisas, respeitar os mais velhos [...]” (Keila).

Outras educadoras – segundo a concepção mais comum entre elas – vêem a infância como uma fase muito boa da vida, como um momento de muitas brincadeiras e liberdade, cuja recordação cerca-se de prazer:

> *ai que pergunta, ... fala em infância, a gente ... logo vem ... já imagina criança correndo, criança pulando, subindo em árvore, éé é ... tendo brincadeiras sadias, brincar de amarelinha, brincar de roda, de bola. Infância para mim é isso.* (Ana)

> *[...] infância, brincar; ai ... acho que é isso. Brincar, ai que mais? Passear, ir na praça, chupar um sorvete, acho que é isso, né?! se resume ... sei lá. Passeio, brincadeira, ...acho que é isso.* (Thelma)

Em sentido próximo, há também as que apontam a associação entre liberdade, descoberta e pouca responsabilidade:

> *[...] um momento que você tá descobrindo tudo, você não tem responsabilidades..., a criança tem responsabilidade de catar o brinquedo que ele jogou, essas coisas, mas não tem a responsabilidade e as preocupações que você tem de conta, essas coisas [...].* (Luíza)

A infância é também considerada uma fase muito importante na vida das pessoas, a base da sua história em termos de formação. E como tal, um determinante do vir a ser:

> *Acho que é a base da história da gente. Eu acho que tem tudo a ver com a infância, né!? sei lá, os valores, a sua crença, os seus sonhos; éé ... desde a infância né?! então eu acho que é o começo da história mesmo e a história é baseada nela e depende dela.* (Thaís)

Diante da idéia da criança como um ser em formação, a infância é vista como uma época em que há mais facilidade para qualquer intervenção:

> *A gente poder estar mudando... mudando não. Poder estar dando subsídios pra depois ela ser um adulto mais feliz, com pé no chão, né. Porque hoje em dia acho que o mundo ta tão difícil, se não tem aquela estrutura desde pequeno depois fica mais difícil, eu acho, pra você ta indo pro caminho certo... Qualquer coisa vai te mudar a cabeça.* (Amanda)

Nesse sentido, a infância é vista como uma fase de maior maleabilidade, em que:

> *" [...] é tudo muito fácil, porque a criança briga agora e daqui a pouco eles estão brincando tudo de novo, coisa que é mais difícil pra gente né".* (Luíza)

Complementando as idéias a respeito dessa época da vida, as educadoras apontam para a necessidade de muitos cuidados que essa fase requer: *"infância pra mim é um momento da vida, momento que você tem que ser cuidado [...]"* (Luíza), especialmente pela família: *"[...] você precisa de cuidados da família, da mãe, do pai, do irmão, essas coisas".* (Luíza)

Vislumbrando a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990) algumas educadoras assinalam para a idéia da criança como sujeito de direitos:

> *Ah... Infância pra mim... Eu acho que é a criança protegida, né, ter direito de estudar, brincar, ao lazer, ter atenção de vida, ser escutado, a gente dar os limites também que é muito importante hoje... Eu acho que infância é isso*. (Amanda)

No geral, as concepções de infância das educadoras formam um quadro bastante heterogêneo, indo desde as que estão embasadas em um ideário mais pautado pela moral, obediência e bons costumes até o ideário mais atual, no qual está embasado o ECA, em que a criança é concebida como sujeito de direitos. Entretanto, cabe ressaltar que algumas similaridades permeiam a maioria das definições sobre infância: a de uma época de muitas brincadeiras, liberdade, prazer, pouca responsabilidade e descobertas, com acentuada importância e como um determinante do vir a ser, requerendo, portanto, muitos cuidados. Pode-se dizer que essas concepções são tributárias em grande parte das idéias da psicologia e psicanálise, muito próximas das encontradas no estudo de Biasoli-Alves, Caldana e Simionato (1992) sobre as práticas adotadas por mães com os filhos no cotidiano.

Voltando o olhar sobre os relatos da infância das educadoras, podemos refletir que ao lado da referência da maioria das participantes a um modelo autoritário de família e educação, há menção do contato amoroso com seus adultos cuidadores, repleto de carinho e respeito. Juntamente aparecem as vivências de muita liberdade, autonomia e espontaneidade obtidas a partir do brincar, onde observamos os amplos espaços aproveitados para as brincadeiras, assim como as criações e invenções realizadas com a perspectiva de ampliar suas possibilidades, vistas como fonte de muito prazer.

O relato sobre as vivências na infância das participantes nos leva a crer que tais vivências acabam por sustentar a maioria das concepções de infância das educadoras, que atribuem importância à criança, considerando sua atividade principal o brincar como meio de desenvolvimento e conhecimento do mundo.

Percebemos a presença da história de vida das educadoras nas suas concepções a respeito da infância e ideal de criança. Assim, é possível dizer que suas experiências vividas, transformadas em história, acabam compondo as concepções e ideários a respeito de infância, infância abrigada, família, famílias de criança abrigada, abrigamento e assim por diante, permeando todos os outros temas aqui tratados.

E as crianças na instituição de acolhimento?

A imagem mais presente nos relatos obtidos, referente à criança em situação de acolhimento, é o da criança traumatizada, infeliz, sofrida, carente, triste e exigente:

> *[...] às vezes exigentes, exigem muito da gente, são traumatizadas, infelizes, eu acho que não tem nenhuma feliz aqui.... acho que só [...]* (Luíza)

Desse modo, são apresentadas como crianças fisicamente fragilizadas, pois adoecem com grande facilidade:

> *Ficam doentes com muita facilidade. Quando eu entrei aqui... Então, isso também me assustou, falei: "gente! Mais é muita doença, é assim mesmo?"* (Aline).

> *ÉÉ... em termos de ... porque aqui, eles são muito doentes. Eu acho assim que [...] a resistência deles é muito baixa, a maioria assim [...].* (Dora)

E também no sentido de estarem mais psicologicamente vulneráveis, requerendo então maiores cuidados e atenção:

> *[...] é que eles são mais fragilizados. Eles correm mais o risco do que as crianças que estão com o pai e com a mãe... Eu acho. Porque eles já viveram num ambiente que viram tudo". [...] eu tenho certeza que a preocupação com eles tem que ser maior. "Eles precisam de mais atenção, porque não tiveram [...].* (Amanda)

A criança abrigada é considerada uma criança "difícil": respondona, desobediente, teimosa, agitada, briguenta, intransigente, desafiadora:

> *[...] a gente tem dificuldade ali na hora de chamar atenção, eles responde, [...].* (Thelma).
>
> *[...] é teimosia, se fala assim, tem os que não te obedece, que faz questão de te contrariar, sabe?* (Aline)
>
> *Tem um quieto ali, chega um outro e cutuca, começa a dar com o pé ... você vê que tá dando com o pé para provocar.* (Aline)

Em suma, são crianças “sem educação”:

> *[...] aqui as crianças falam muito palavrão, muita coisa feia [...] eles não sabem se comportar nos lugares, você sai com eles você passa vergonha, parece aquelas crianças que nunca saíram de casa, nunca comeram, nunca viram aquilo, nunca comeram aquilo [...].* (Luíza)

Mas há também quem aponte para um lado exatamente oposto:

> *[...] a maioria delas são muito carinhosas, [...]. Um ou outro dá muito trabalho e não aceita regras, mas o restante tudo o que você fala eles obedecem [...].* (Keila)

E ainda aquelas que apresentam como característica da criança abrigada exatamente o ser contraditória, por alternar expressão de carinho e de agressividade:

> *[...] Ah, eles tem os momentos de doçura, sabe, eles vêm quer sentar no colo da gente, faz um desenho... hoje eu ganhei um desenho, vem: “Tia, é pra você.” Eles têm esse momento. Agora, quando eles ouvem um não eles ficam agressivos [...] eles conseguem ser muito carinhosos e muito agressivos também.* (Luíza)

Enfim, houve também a descrição da criança abrigada com variabilidade de características como quaisquer crianças, conforme sua personalidade:

> *Tem as crianças que são mais afastadas, não são de ficar abraçando, beijando, pedindo colo, tem criança que é assim, mas não é agressiva [...] criança que se mantém mais distante, porque as que pedem colo, te abraça e te beija tem hora que é agressiva [...] tem a criança que não te agrada, não te abraça,*

> *mas também não é agressiva com a gente, é diferente [...].* (Luiza)
>
> *[...] as crianças que estão aqui? ... olha eu queria ... porque eu acho assim não dá conta, que ... apesar de toda situação e que alguns tem hora que não dão conta. Que nem a Paula tem hora que o Vinicius tem hora que não dá conta ... mas apesar do sofrimento, de tudo, é criança: gosta de brincar, gosta de fazer carinho, gosta de atenção, né [...].* (Thaís)

Mas, se comparada com criança não abrigada, o saldo é necessariamente negativo:

> *É ... só que às vezes a gente presta atenção nas crianças lá fora, nas minhas sobrinhas, então eu acho assim, eu tenho muita dó deles. Ou eles tão em casa e não são cuidados, ou eles tão aqui e tem que viver com aquele monte de regras em que eles tem hora que ... apesar de serem crianças, eles não podem ser crianças.* (Thaís)

Em relação às concepções de criança abrigada, a maioria das educadoras apresenta tal criança como muito difícil de lidar, respondona, desobediente e outros aspectos que tornam o seu trato difícil. Entretanto, cabe refletir se essa idéia é realmente expressiva da maioria das educadoras ou se os aspectos considerados difíceis acabam sendo tomados como parâmetros e generalizados para todas as crianças abrigadas. Pensamos ser essa reflexão importante, pois, como nos é apontado por uma educadora, a maioria das crianças que estão no abrigo é obediente, “e um ou outro dá muito trabalho”. Isso pode nos fazer pensar na possibilidade de generalização pelas outras educadoras a partir dos casos mais difíceis. Ou também se elas acabam priorizando as dificuldades no momento de descrever as crianças. O relatório da AASPTJSP “Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo” (2004) nos traz, a partir do contato com a realidade dos abrigos, a prática comum em seu interior de busca pela “homogeneidade do atendimento como forma de evitar o sofrimento das crianças e adolescentes que neles vivem” (p. 120). Por outro lado, esse documento chama a atenção para o fato de o cotidiano de muitos abrigos ser marcado pela heterogeneidade referente à condição das crianças que nele

vivem: “os que não têm família ou não recebem visitas, convivem com os que as têm e para as quais devem retornar e, ainda, os que não têm possibilidade de serem adotados convivem com aqueles que podem ser adotados” (p. 120) Assim, a tendência para a generalização precisa ser repensada no sentido de favorecer o desenvolvimento de todas as crianças enquanto estiverem no abrigo.

Outro aspecto muito comum entre as educadoras foi considerar a criança abrigada como traumatizada e infeliz, por estar afastada de sua família de origem. Podemos associar tais concepções aos desdobramentos das influências psicológicas, especialmente as advindas da *Teoria do Apego de Bowlby* (Rossetti-Ferreira & Costa, 2010), em que foi enfatizada a necessidade do vínculo da criança com a mãe se estabelecer de forma saudável, segura e sem rupturas, imprescindíveis para a saúde mental do indivíduo. Essa idéia dominante em nossa sociedade acaba predestinando as crianças separadas de suas famílias biológicas a uma psicopatologia anunciada - sendo vistas por uma carga de conotação negativa.

Isso é muito sério, pois a visão de infância, família, saúde mental e desenvolvimento influencia as interações sociais que são estabelecidas no acolhimento institucional – ditando as práticas com as crianças.

Outros estudos (Poletto, Wagner & Koller, 2004; Rossetti-Ferreira & Costa, 2010; Siqueira & Dell’Aglio, 2006) têm questionado tal teoria, ampliando as possibilidades das figuras de referências, como também contribuindo para o desenvolvimento.

A perspectiva de desenvolvimento da RedSig propõe que para compreender o desenvolvimento afetivo e de apego é necessário atentar para a rede de relações e significados que a criança está submetida, numa perspectiva do processo. Dessa forma o apego é construído através das interações e relações recíprocas nos contextos específicos do aqui e agora. Valoriza-se o momento presente como um momento de transformações possíveis (Rossetti-Ferreira & Costa, 2010).

As famílias

Embora não houvesse nenhum item específico no roteiro de entrevista que abordasse diretamente essa questão, percebemos o quanto o ideário a esse respeito perpassou os comentários das educadoras sobre os mais diferentes temas.

Assim, pudemos perceber que, predominantemente, aparece uma visão idealizada das educadoras a respeito da família biológica, como se estar junto de pai e mãe fosse um fator de proteção para qualquer tipo de sofrimento e dificuldade, como os únicos capazes de proporcionar tranqüilidade, segurança e confiabilidade à criança. Além de ser também um fator determinante para obter bons resultados na sua educação:

> *[...] Porque assim, a criança que cresce do lado do pai e da mãe, ela sente aquela segurança e eles não têm essa segurança porque isso só o pai e a mãe eu acho que pode fazer ou um avô, uma avó aqui a gente é monitora, cada hora é uma monitora que tá aqui[...]* (Luíza)
>
> *[...] por mais que a gente tente, pai e mãe são insubstituíveis, né [...].* (Amanda)
>
> *[...] Meu pai nem tanto, mas minha mãe sempre teve ali e ta até hoje comigo, sempre me dando força. Eles infelizmente não têm isso.* (Rose)
>
> *[...] porque eu penso assim, puxa vida, eu tive uma mãe e um pai, independente do que aconteceu, eu tive, e eles? Não tem nada; põe aqui, fica aqui um mês, dois meses, sem saber quantos anos [...].* (Dora)
>
> *[...] Quando a mãe corrige, mesmo que ela goste muito, ela consegue colocar limites e a criança aceita ...].* (Luíza)

A fala de Luíza expressa a idéia de que a mãe consegue colocar limites na criança pela condição de maternidade, onde está explicita a idealização da função da mãe, uma vez que há mães que não conseguem colocar limites nos filhos e muito menos, fazer com que o filho lhes obedeça.

As famílias das crianças abrigadas?

Em contraponto com a visão idealizada da família biológica, a família da criança abrigada é vista como:

- desestruturada em termos de bons hábitos e educação e responsabilizada pelo comportamento "ruim" e "difícil" da criança na instituição:

> *[...] a gente ta tentando mudar eles; reeducar, né. Entre aspas, vamos dizer. Mas é difícil porque eles já vieram, né. Sei lá, vieram assim de uma família desestruturada, tudo. [...].* (Thelma)

> *[...] nossa clientela aqui é difícil. Eles vieram, às vezes, de uma gestação complicada, foram abusados, as mães alcoólatras. Geralmente alguma coisa tem que ... o déficit deles é um pouco elevado.* (Ana)

- culpabilizada pela condição da criança no abrigo e pelos maus tratos à essa criança:

> *[...] muitos tomam remédio ... são filhos assim ... mãe alcoólatra, que já ... na barriga da mãe já começou... pela vida errada da mãe, sabe? Já nasceu com problema, como se diz, sem merecer [...].* (Aline)

- responsabilizada pela abandono da criança no abrigo:

> *[...] ai que inferno que essas mães, dá vontade de colocar todo muito na cadeia porque não é justo com essas crianças, o tanto que eles sofrem, e elas fica ai solta... para fazer mais filhos. Que a realidade é essa: hora que é desabrigada vai duas, hora que é abrigada, vém três, entendeu? É assim, elas continuam colocando filho [...].* (Ana)

- culpabilizada por causar sofrimento nas crianças nos dias de visita:

> *[...] E a hora que essa mãe vai embora os dois do meio ficam em prantos. O mais velho segura o 'Rege', mas a hora que ela vai ele desmonta também. A pequenininha nem ... não sabe o que está acontecendo. Tem sentimentos, tem emoções, só*

> *que não sabe nem como reagir ainda. Então fica muito difícil isso [...].* (Ana)

- atrapalhando o trabalho das educadoras:

> *[...] vira mexe, a mãe querendo encontrar fora daqui, em escola; tem que ficar de olho porque... [atrapalha] ... às vezes, a criança encontra com a família, depois fica dando trabalho demais aqui.* (Aline)

Em contrapartida à visão idealizada da família biológica, as famílias das crianças abrigadas são vistas como incapazes de cuidar de seus filhos, culpabilizadas pela condição de afastamento da criança, e também algumas vezes, atrapalhando o andamento do trabalho.

Podemos refletir o quanto essa visão denota pré-conceito e confusão em relação às famílias biológicas das crianças acolhidas. E o quanto essa idéia influencia suas práticas e nesse sentido podemos pensar que a tarefa das educadoras de incentivar o contato da criança com a família por meio da manutenção dos vínculos acaba não ocorrendo, pelo contrário, é visto como algo a ser evitado. Isso reflete numa prática contrária à de favorecer o direito da criança à convivência familiar e comunitária.

Retomando Rizzini et al. (2006), atualmente o que temos é uma cobrança acentuada para com as famílias, no sentido de terem que dar conta de criar seus filhos. Embora essa cobrança historicamente tenha se iniciado a partir do modelo de família nuclear, representativo de famílias da classe média, conforme salientou Figueira (1991), a cobrança é estendida a todas as classes, mesmo que a lógica, o contexto de vida e modo de educar os filhos das famílias de camadas populares sejam outros. Temos que lembrar que as educadoras entrevistadas em sua maioria, são de um contexto de camada média com renda na faixa de R$ 2.000,00 reais. Isso nos leva a refletir se elas não estariam considerando as crianças e suas famílias a partir da óptica de seu próprio contexto de vida – de camadas médias. Parecem não levar em conta o ambiente e o modo de vida da criança abrigada e sua família – a maioria em situação de pobreza (Silva, 2004 & Serrano, 2008), (vide capítulo 3 deste livro) - e as diversas dificuldades enfrentadas por elas num país como o nosso, com

sua injusta distribuição de riquezas, refletidas em abrupta desigualdade social (Del Priore, 1999).

Por conseguinte, refletimos que as visões das educadoras sobre família e abrigo ficam um tanto dicotomizadas, compõem o interjogo mencionado: de um lado a família idealizada e de outro, o abrigo, como o "carrasco" para a criança, concepções sustentadas tanto pela prática atual como por uma herança histórica, e não pelo que prevê o ECA.

Mas é interessante observar que mesmo diante dessa visão dicotômica, as participantes apontam para a necessidade de se realizar um trabalho com as famílias. O que é extremamente necessário, e não se opõe à necessidade de se repensar as concepções em jogo, uma vez que da forma como nos foram apresentadas não contribuem com o trabalho de reintegração familiar e podem estar legitimando as práticas desarticuladas que, entre outras coisas, acabam favorecendo a longa permanência das crianças nos abrigos. Isso é muito sério, e precisa estar muito claro para as educadoras uma vez que lidam com as crianças o tempo todo e podem confundir a cabeça da criança e até propiciar uma ruptura de vínculos – o que é contrário ao direito da criança à convivência familiar e comunitária.

Abrigamento

A maioria das educadoras vê o abrigamento como um momento de sofrimento intenso tanto para as crianças quanto para elas próprias. Assim, a chegada de uma criança no Abrigo, ou mesmo sua saída, é para todos um momento de muita tensão, despertando um emaranhado de sentimentos e emoções, como por exemplo, tristeza, piedade, nervosismo e raiva, que acabam por mobilizar angústia bastante intensa. O recorte abaixo expressa com muita clareza essa complexidade:

> *[...] a última criança que nós abrigamos aqui ... que eu tava presente e tal. Logo que ela acabou de ser abrigada, foi troca de plantão, nós pegamos ... até foi lá na casa de cima. Era uma criança de dois anos, minto, um aninho – ela chorava demais, extremamente; não aceitava ninguém porque a hora que ela acostumou com aquela determinada monitora era troca de*

> *plantão. Então ela ficou perdida da mãe, perdida daquela monitora; ela amamentava ainda na mãe. [...]Então acho muito difícil ... abrigamento .... ai é muito complicado. Mesmo que agita toda a casa*[92]*, o ambiente fica totalmente alterado. Todo mundo com os nervos a flor da pele: aqui eles revivem tudo que eles passaram, a perda dos pais, entendeu? [emociona-se] ai, é triste! Então ela teve duas perdas né – mãe e o peito de uma vez, teve que cortar. Então, foi muito angustiante, depois que você é mãe, tudo, muda totalmente isso. A gente fica mais sensível. A gente começa a ver as coisas como se fosse nossos próprios filhos. [fica bastante emocionada] então ela me marcou muito, ela até ta aqui com a gente por causa disso. Na hora que ela tirou da mãe, o afeto que ela tinha, a parte que ela tinha, e agora ela nem ... nem ... acho que ela ficou ... não sei ... morreu um pedaço dessa mãe para ela, porque a mãe vem na visita, ela nem 'tium' para essa mãe. Fica um pouquinho no colo, mas nem tem mais aquele vínculo que tinha. E os irmãos sim. Os irmãos choram muito quando ela [mãe] vai embora. [...] Então acho muito difícil ... abrigamento .... ai é muito complicado. Mesmo que agita toda a casa, o ambiente fica totalmente alterado. Todo mundo com os nervos a flor da pele: aqui eles revivem tudo que eles passaram, a perda dos pais, entendeu? [emociona-se] ai, é triste!* (Ana)

Ana descreve a atitude da criança de ignorar a mãe, como uma recusa em voltar-se para a figura de apego. Isso nos suscita várias reflexões. Uma delas é a descrita por Ainsworth e Bowlby (1991) sobre essa ser uma atitude muito comum em crianças dessa idade - de um ano e pouco - que não significa, necessariamente, que a criança perdeu o vínculo com a mãe. Mas sim, mostra-se ressentida com a separação, com o fato de ter sido deixada no abrigo. Por vezes, os adultos consideram que é melhor para a criança evitar as visitas da mãe, uma vez que choram diante de sua presença. Pelo contrario, chorar e ser consolado, assegurado do retorno da mãe e favorecendo ao máximo o contato e participação desta no cotidiano da criança durante o período de acolhimento, poderia contribuir significativamente para a

[92] Casa aqui se refere ao serviço de Acolhimento Institucional

manutenção dos vínculos afetivos e, também, para o desenvolvimento da criança. Um outro ponto interessante de ser destacado é que na cena descrita por Ana, fica evidente o sofrimento de “quase” todos os envolvidos. Ressalta-se o quase, uma vez que o sofrimento da mãe não aparece. Será que a mãe não sofre ao se ver rejeitada pelo filho, ou será que a educadora não está peparada para percebê-lo? A ausência, na cena, do sofrimento da mãe, poderia estar relacionada com o fato da educadora culpabilizá-la pela situação de acolhimento das crianças? Seja qual for a resposta a essas questões, destaca-se a necessidade de que os profissionais estejam e sejam capacitados continuamente para exercerem o seu trabalho junto das crianças e suas famílias. É de relevância fundamental as educadoras estarem atentas e preparadas para desempenharem seu papel e poderem ajudar essas crianças e mães (e demais familiares) a re-significarem tais (re) encontros de forma a valorizar e favorecer a manutenção do vínculo familiar, ajudando a ampliar os significados da experiência vivida.

A dificuldade, tanto por parte das crianças como das educadoras, estaria, como aparece no próprio relato acima, ligada a questões de rompimento/estabelecimento de vínculos. Nessa direção, percebe-se que, a maioria das educadoras fica bastante mobilizada com a condição das crianças abrigadas serem separadas de suas famílias. A separação dos pais é sentida por elas como traumática para a criança. Assim, a passagem pelo abrigo acaba sendo considerada uma marca negativa na vida da criança. Nesse sentido, abrigar é, antes de mais nada e unicamente, submeter à criança a uma situação traumática:

> *Eu acho o abrigamento um trauma pras crianças, acho que é uma coisa que não vai sair mais da cabeça, não vai sair da vida da criança mais, por mais que ela cresça e tudo eu acho que aquele momento vai ficar registrado porque é um momento de separação né, é muito duro você ser separado de pai, de mãe assim né, eu acho que é muito sofrido. Pra gente e pra casa é um transtorno quando é abrigada uma criança porque desestrutura a casa inteira porque as crianças ficam agitadas. Chega uma criança abrigada a criança já vem chorona, revoltada, não quer comer, não quer dormir, não quer nada,*

> *então pra casa é um transtorno. Agora pra eles eu acho muito sofrido, acho muito injusto com eles, eles são as vítimas e têm que sair da casa deles sendo a vítima, não acho justo essas coisas não, eu acho que a criança que passa pelo abrigo fica marcada pelo resto da vida.* (Luiza)

Lado a lado à idéia de que abrigar é provocar sofrimento, trauma, surge também a concepção de abrigamento como medida de proteção contra uma família que maltrata e negligencia:

> *[...] olha pra mim o abrigamento é uma medida de proteção pra criança. Eu não sei se ... eu acho que tem hora que realmente não tem saída, tem que ter uma intervenção pra ver se muda a situação [...].* (Thaís)

> *[...] então, abrigamento. Crianças que sofrem por maus tratos, né. eu acho que é isso. E ai éé... com se diz ... o conselho vai atrás, às vezes, por denúncia e tal. Ai pegam as crianças dos pais, traz para a casa para eles poderem ter uma vida melhor, mais saudável, né. Não sei, acho que é isso.* (Thelma)

> *Abrigamento pra mim parte do princípio de não... Da criança não ter condições adequadas em casa, algumas sofreram maltratos e assim precisar de abrigo, de uma proteção que não está tendo na família.* (Lia)

Mais raramente é expressa a idéia de que o abrigo, apesar de não ser um “lugar ruim para a criança”, deveria ser o último recurso em relação a outros cuidadores potenciais:

> *[...] bom, por um lado ... eu acho assim ... como que eu posso te dizer .... tem casos ... eu acho assim que precisa mesmo, que a família não tem condições, mas eu acho que primeiro eles teriam que ter um jeito, ou alguém, um parente, alguma coisa para ta deixando essas crianças. Acho assim, que no último caso seria aqui mesmo. Não que aqui seja um lugar ruim, não resta dúvida que não. Só que eu acho assim, que tinha que tentar, no caso, criança vindo para cá, os pais não tem condições, ou um parente, sei lá; um padrinho, uma madrinha, no último caso, se não tivesse recurso mesmo, viria*

> *para cá. Que assim, aqui é um lugar assim, lógico, não é tão bom porque ta longe do pai e da mãe, mas a gente dá o possível para eles. Mas no caso ... coisa e tal ... se não tivesse ninguém da família; mas há vários casos aqui que têm, então, né![...].* (Dora)

Entretanto, expressivas falas retratam sucessivos abrigamentos das mesmas crianças, denunciando o desrespeito aos princípios da provisoriedade e excepcionalidade:

> *Tem crianças que chegam aqui ... já foram abrigadas três, quatro vezes [...].* (Ana)

> *Então tem crianças de bastante tempo que vem aqui, tem crianças que foram; vieram, foram embora e voltaram, sabe, faz esse jogo de ... [...] de repente tem uma criança nova ai, eu to aqui, as monitora "já veio de novo". Tava vendo? Foi e veio de novo, sabe? É um vai e vém por causa de quê? [...].* (Aline)

Se o relato das educadoras é ouvido como uma denúncia que explicita a forma inadequada com que o abrigamento e o desabrigamento vêm sendo realizado, sua causa pode ser considerada a ausência de um trabalho com as famílias: em virtude disso, o que há é um mecanismo de "vai e vêm de crianças":

> *Então, foi abrigada uma vez ... vem a segunda com um irmãozinho, a terceira com outro irmãozinho... e não vai mudar nunca! Se não fizer um trabalho com os pais, com a família essa situação não vai mudar! Ela vai continuar nessa de abrigamento, desabrigamento, abrigamento [...] Tem crianças que chegam aqui ... já foram abrigadas três, quatro vezes [...].* (Ana)

> *Uma coisa que eu acho errado é que deveria trabalhar a família né, às vezes isso... não sei o que acontece que as crianças vão embora e depois voltam e as crianças acabam sofrendo mais do que se tivesse ficado aqui direto. Eu acho que essas coisas de ir e voltar não teria que acontecer [...].* (Keila)

Diante da ausência de outras intervenções, que não o abrigamento, ao lado do sentido de sofrimento inerente a ele, somente resta, para a criança, a possibilidade de uma experiência negativa:

> *[...] olha pra mim o abrigamento é uma medida de proteção pra criança. Eu não sei se ... eu acho que tem hora que realmente não tem saída, tem que ter uma intervenção pra ver se muda a situação. Mas, eu nem sei se resolve porque a criança é abrigada e não se faz nada com a família. Então eu acho que ... olha, é um sofrimento enorme pra criança. Às vezes, ela acaba voltando para essa família, vivendo do jeito que tava. Volta pro abrigo. Então eu nem sei viu.* (Thaís)

Embora não predominantemente, aparece ainda a idéia do abrigo como instituição de caráter correcional, emaranhada com a idéia de castigo:

> *Punição por uma coisa que não fez porque a culpa geralmente não é deles, é do pai, da mãe, da família, são poucos os casos que a criança veio porque ela tá fazendo alguma coisa errada, a maioria não é a criança. [**Pesquisadora: Mas tem esse tipo de caso também?]** Tem, às vezes tem meninos porque fica pra rua e não vai na escola, às vezes tem muitos que vêm porque tá mexendo com drogas, é a minoria, a maioria é por causa de pai, mãe, violência, essas coisas.* (Luiza)

As concepções sobre abrigamento foram bem variadas, tecendo uma teia de conteúdos e significados, de acordo com a história e vivência de cada uma. Entretanto, o que parece prevalecer é o ideário negativo da instituição. De maneira geral, vêem a Instituição de Acolhimento como um lugar muito angustiante para as crianças, como uma falta de perspectiva, prisão, lugar do sofrimento, que traz angústia muito grande para elas.

Em todas essas falas podemos perceber a presença de uma idéia muito arraigada na concepção pejorativa da instituição como um espaço do Não, do excluído e marginalizado, do abandono e da não possibilidade. Mesmo nas entrevistas em que é possível perceber uma concepção de abrigamento como medida de proteção (concepção de acordo com a do ECA), está mesclada essa visão protetora com a de um sofrimento muito intenso para a criança, remetendo novamente à visão negativa da instituição.

O trabalho no seu dia-a-dia

As educadoras vivenciam em seu dia-a-dia uma série de situações, consideradas por elas de grande dificuldade[93]. Podemos compreendê-las em três perspectivas: as relacionadas às características do trabalho e ligadas ao peso da responsabilidade, as que envolvem questões institucionais e as decorrentes do choque de crenças.

Relativo às questões institucionais que interferem no trabalho, a falta de recursos materiais para o mesmo, como a escassez de roupas, espaço físico reduzido, grande número de crianças e poucos funcionários por turno, entre outras, na visão das participantes, dificultam o bom andamento do trabalho e também são fonte de stress.

Em algumas entrevistas percebe-se também que elas se ressentem da falta de informações sobre as crianças, o que lhes traz dificuldades ao cumprirem suas tarefas.

Em relação ao choque de concepções, podemos compreendê-lo tanto entre as próprias colegas de trabalho, quanto com a Instituição.

> *[...] cada monitora trata de um jeito, eu acho que a gente não passa segurança pra eles, a gente até cuida, mas segurança a gente não passa pra eles.* (Luíza)

A fala de Luíza mostra que cada profissional trabalha de um jeito (faz como acredita ser o melhor), ou seja; fica evidente a ausência de uma proposta político-pedagógica da instituição que oriente e harmonize o trabalho da equipe. Práticas como a descrita anteriormente, além de gerar insegurança nas crianças, geram as divergências entre as próprias educadoras e entre essas e a coordenação, induzindo um clima de disputas:

> *[...] apesar de tudo, a maior dificuldade que existe aqui dentro são as relações entre os funcionários. É muito mais difícil do que trabalhar com as crianças. [...] é muito complicado, aqui é uma disputa tão grande! Que assusta, é como se ... existisse possibilidades de grandes promoções. [...] a gente tem um lado bom, um lado ruim, mas aqui eu não sei porque o lado [ruim]*

[93] Dificuldades relacionadas ao período em que foi realizado o estudo. Pode ter sofrido alterações na atualidade.

> *sempre prevalece [...]. Tenho grandes amigas, né. E me assusta, você convive com as pessoas aqui há anos e ninguém consegue ser amigo de ninguém aqui. Então é muito complicado. [...] A gente trabalha junto, é companheira de trabalho, procura ... é como que eu falo, estar bem pelo bem das crianças, mas diferença de opinião, de maneira de pensar é muito grande. Forma de agir, de atender as crianças, aquilo que você acredita como objetivo de trabalho não é todo mundo que pensa igual. Então é muito difícil. [não caminha junto?] não, aqui é muito louco!* (Thaís)

Já, no que diz respeito à dificuldade de serem compreendidas pela instituição, há um grande número de relatos das educadoras nesse sentido, apontando as divergências entre suas visões de criança e desenvolvimento – como ser em desenvolvimento que necessita de cuidados e proteção e a prática do abrigo que vai numa outra direção, bem diferente de tais concepções:

> *Só que ai eu acho que foi mais complicado ainda [após fazer faculdade]. Porque ai você tem um embasamento, um conhecimento, você não consegue por conta do sistema, colocar em prática aquilo que você acredita e que você acha que é a maneira correta porque você estudou, você se preparou, você tem uma outra visão e a pessoa que ta trabalhando com você não tem. Eu acho que é mais sofrido ainda [...].* (Thaís)

As educadoras acabam ficando com medo de fazerem aquilo que acreditam ser o melhor para a criança:

> *[...] às vezes você tem medo de tomar a decisão e a coordenadora, diretora achar que você tomou a decisão errada, como já aconteceu muitas vezes, você fica com aquele medo de tomar a decisão porque às vezes é só tua e a gente fica com medo porque depois a gente é tão criticada, nossa! É muito difícil. A gente fica sem saber o que fazer [...].* (Luíza)

Perdem a liberdade e a espontaneidade na relação com as crianças, ficando submetidas às imposições autoritárias de condutas, sem autonomia

para participarem na determinação das atitudes referentes aos cuidados com as crianças. Mesmo que sejam elas as que mais de perto conheçam as necessidades específicas de cada criança – fator fundamental para possibilitar um melhor andamento da rotina:

> *[...] porque a gente aqui só obedece ordens, às vezes a gente vê que não é o certo, que não é aquilo que tem que fazer, mas a gente acaba tendo que fazer né. Eu acho que a gente que fica o tempo inteiro com as crianças a gente sabe mais, a gente não tem preparo assim técnico, mas você tem... você lida com a criança, você fica... que nem quando você tá de dia você fica 12 horas com a criança então eu acho que ninguém melhor que a gente sabe o que tá acontecendo com as crianças, qual criança merece mais atenção, que precisa mais de castigo e é tudo muito imposto pra gente né. As pessoas nem vêem o que tá acontecendo na casa, o que a criança tá fazendo, o que o adolescente tá fazendo e a gente tem que cumprir né.* (Luíza)

A fala de Luiza mostra que o autoritarismo existente entre os profissionais sinaliza a ausência e a dificuldade de construção de um trabalho em equipe, aniquilando a possibilidade de haver reflexões e discussões a respeito do trabalho desenvolvido pela instituição. E dada a complexidade deste tipo de serviço (acolhimento de crianças), o trabalho em equipe é imprescindível, pois é preciso que as decisões e os riscos sejam assumidos coletivamente.

Isso gera uma sobrecarga emocional, pois sentem que ninguém faz o que elas se encarregam de fazer, e que, mesmo assim, não têm o reconhecimento e a atenção que merecem. O recorte a seguir retrata essa situação:

> *Tipo a minha companheira tava doente e o dia que veio uma outra pessoa da coordenação... É... Não sabe o andamento da Casa, então caiu tudo em cima de mim, sabe. É muita responsabilidade, chegou no fim eu fui ficando nervosa, foi justamente no dia que essa menina fugiu, entendeu. A gente tava com um monte de criança com febre. Era bem o horário de*

> *por pra dormir, tinha três crianças, uma com dor de ouvido e duas com febre. Então, eu olhando... É... Tinha a bebezinha que tava doentinha, só queria colo e essa pessoa que veio me ajudar ficou só com ela no colo e eu por conta do resto, entendeu. Então foi muito difícil mesmo.* (Lia).

Em suma, essas mulheres estão mobilizadas pelos vários sentimentos despertados no contato com as crianças, estão expostas às diversas situações difíceis e de risco, que exigem muita responsabilidade. Existem as questões estruturais, e divergências de idéias e modos de lidar com a criança, o que sentem tornar seu trabalho acrescido de complexidade da qual decorreria acentuado *stress*.

A maioria das participantes relatou sentir-se bastante cansada, quando não exausta pelo trabalho no dia-a-dia do abrigo. Devido a isso, várias relataram precisar recorrer ao uso de medicamentos (antidepressivos):

> *Aqui a gente tem fases [...] Tive uma época em que tava mal, a gente tava lá em cima [na outra casa], eu achava que não ia dar conta, acho que eu tava estressada. Então dava o horário e eu "ai meu Deus o que vai ser hoje?", sabe. Tinha umas crianças que eu acho que era mais problema, dava muito problema na época e eu não sei se eu já estava mais fragilizada... Então ficava angustiada, dava o horário de trabalhar eu ficava morrendo de medo do que poderia acontecer, do que eu ia encontrar[...] É nesse sentido e eu tava muito angustiada, tava super mal, mas agora depois de um tempo eu melhorei. Cheguei até a tomar remédio, tomei fluoxetina. É... Acho que juntou tudo.* (Amanda)

O *stress* vivenciado acaba desanimando as educadoras e algumas até pensam na possibilidade de "largar tudo":

> *[...] eu já não agüento mais. Ta muito cansativo. Então tem hora que a gente ta... Dá vontade de largar mão de tudo isso. Lavo as minhas mãos.*(Rose)

Cumpre destacar que essas dificuldades podem ser vistas como conseqüência da ausência de Projeto Político-Pedagógico da instituição e de trabalho em equipe. Não que estes dois elementos resolveriam, por si só, as

dificuldades do dia-a-dia, mas poderiam auxiliar bastante. Isso porque o Projeto é uma construção coletiva que reúne, entre outras coisas, os objetivos a serem alcançados pela instituição, bem como a metodologia a ser empregada. Em outras palavras, existe um trabalho coletivo direcionado para um mesmo objetivo – contrário ao "*cada um faz de um jeito*". E a construção de um trabalho em equipe teria como pano de fundo, as reuniões de equipe, supervisões, discussões de casos, encontros de formação entre outros. Ou seja, haveria oportunidades de encontro entre estes profissionais para discutirem, refletirem, (re)significarem, criarem formas mais "afinadas e solidárias" de estarem juntos e realizarem um trabalho de maior qualidade com as crianças e suas famílias.

A experiência emocional desse trabalho

Frente às várias situações que são vivenciadas no dia-a-dia do Abrigo, percebemos que as educadoras são surpreendidas o tempo todo por uma complexidade de emoções e sentimentos, muitas vezes contraditórios e difíceis de lidar. De modo geral, compreendemos que há uma grande multiplicidade de sentidos para a experiência emocional no abrigo, segundo a personalidade, o momento e a sensibilidade de cada educadora. Entretanto, podemos apontar certa convergência ainda que apresentada de forma dinâmica, mas salvaguardando-se nuances, diferenças, semelhanças e algumas constâncias.

Assim, uma das observações predominantes é que a maioria das educadoras tem que lidar no seu cotidiano com os sentimentos de abandono e desprezo, juntamente com os de carinho e apego, descritos como intensificados no contexto de trabalho do abrigo:

> *[...]você chega até chorar, ficar magoada com a criança, você escuta coisa horrível dele, nem sei se eles realmente queriam falar aquilo, mas eles falam. [...] porque eles são muito doces, você fica morrendo de dó, você fica querendo pegar no colo. Às vezes você tá nervosa com eles, eles vêm, que nem a Fulana vem e me dá uma cartinha, um desenho e quebra tudo aquilo, sabe, só que não é sempre que eles são assim. Às vezes você chega pra trabalhar eles falam: 'Ih, vocês*

> *chegaram...' mostra assim que não gosta que você chegou, ficou descontente que você chegou. Outro dia você vem, você chega no portão começam a abraçar, a beijar: 'Oi tia!' Eles são assim, são de momento, não sei o que se passa na cabeça deles. [...]... As mesmas crianças.* (Luiza)

O sofrimento despertado pelas rupturas vivenciadas tanto pelo vértice da criança, quanto delas próprias é observado na maioria das entrevistas, como é retratado no recorte a seguir:

> *[...] hoje você cuida, amanhã, você não vai ver. ... é sofrido, que nem ... há vinte dias atrás, uma criança, sabe? Pequenininha, ela com dois aninhos saiu daqui chorando... Você vai entender a cabeça da criança. ... Nem falava! Criança que não fala, ela saiu com a tia, desabrigada com a tia, e isso deixou a gente ... sabe?... saiu chorando, com dois aninhos, chorando, olha só como que é? O que é criança? ... Você pensa que ... pensa que não entende ... mas entende [a entrevistada fica bastante emocionada] [...], eu acho que [todas as monitoras] dão o seu melhor, pelo menos tenta, né!* (Aline)

Quando se trata do lidar com crianças muito pequenas, essa emoção é retratada como particularmente acentuada; isso acontece quando as educadoras têm menos tempo de trabalho, como Aline (acima), e também com aquelas que trabalham no abrigo há bastante tempo, como Ana, cujo sensível relato retomamos:

> *Era uma criança de dois anos, minto, um aninho – ela chorava demais, extremamente; não aceitava ninguém porque a hora que ela acostumou com aquela determinada monitora era troca de plantão. Então ela ficou perdida da mãe, perdida daquela monitora; ela amamentava ainda na mãe. [...] Então acho muito difícil ... abrigamento .... ai é muito complicado. Mesmo que agita toda a casa, o ambiente fica totalmente alterado. Todo mundo com os nervos a flor da pele: aqui eles revivem tudo que eles passaram, a perda dos pais, entendeu? [emociona-se] ai, é triste! Então ela teve duas perdas né – mãe e o peito de uma vez, teve que cortar.*

A dificuldade das educadoras com a situação de se vincular/desvincular foi recorrente na análise das entrevistas. Para elas fica muito confusa a situação de se vincular a uma criança que já sabem de antemão que "vai" embora:

> *[...] não criar vinculo, que nem você vem trabalhar aqui ... é, assim, a Lorena tem que ser uma profissional que vai cuidar dessa criança durante três meses porque ela vai embora... né? ... Mas não acontece, porque três meses que eles colocaram na lei não dá nem para começar o trâmite dos papéis que vão para o Fórum ... é uma coisa só no papel ... só no papel, que não resolve.* (Aline)

Há também o receio de se envolver com as crianças e isso ser mais um motivo, de não obterem o respeito da criança, de que fique dificultada a tarefa de impor limites:

> *Porque a gente não é a mãe deles, a gente é uma estranha, então eles já têm assim uma certa... como que eu diria? Eles ficam assim meio... ah, eu não sei que palavra usar. Coisa que da gente já não acontece, se você se envolver muito com a criança ele começa achar que não precisa te respeitar, que ele vai fazer as coisas e você vai perdoar tudo, você não vai colocar de castigo, você vai ficar com dó dele, sabe, acontece isso aqui na casa.* (Luíza)

E mesmo de que envolvimento desperte ciúme:

> *[...]tem monitora que se envolveu muito com a criança que a criança fica insuportável quando a monitora tá aqui. Até as outras crianças chegam a bater nessa criança porque ninguém suporta ele quando essa monitora tá perto. [...] porque ele fica provocando as outras crianças: 'Ela gosta mais de mim do que de vocês.' E as crianças ficam revoltadas, eu acho que não pode ter muito esse envolvimento, não com uma única criança, eu acho que o tratamento tem que ser igual com todas, se você... 'Ai eu gosto mais daquele ali...' você acaba dando mais atenção pra aquele ali e ele vai fazer uma coisa você vai deixar*

> *passar porque você gosta mais daquela criança, acho que aí não dá certo. Tem que ter uma certa distância.* (Luíza)

Este vínculo, no entanto, existe, como se pode depreender das referências à ingratidão, ciúmes, necessidade de reconhecimento e gratidão no contato com as crianças:

> *[...] outro dia eu cheguei numa escola, tava no pátio, lá ... a servente chegou para mim e falou assim, 'como eu faço, eu gostaria de passar um final de semana ... com a menina assim' assim... eu falei assim: "olha, você tem que ir no cantinho ..." "ela andou me contando muita coisa da vida dela". É outra coisa, elas contam muita coisa aí fora, que para nós não, você entendeu? É mais fácil se abrir com os lá de fora ... do que se abrir com a gente que tão lidando com elas. Então, assim, tipo, vai pentear um cabelo ... é ... você ta com o maior carinho querendo que o cabelo dela ... teja lindo, né! Mas, ela acha como uma bronca, eles se colocam numa posição assim, sabe?... ' a tia que ta no dia são chatas ... tão querendo mandar em nóis, tão querendo tomar conta da nossa vida'. Elas não se sentem acarinhadas, ... ter o cuidado com elas, elas tem sempre um pezinho atrás e uma respostinha, sabe? Então, nesse ponto eu acho muito complicado mexer com elas. Quanto mais idade, mais complicado.* (Aline)

Algumas vezes a ligação afetiva é descrita diretamente:

> *[...] ai menina, eu não sei porque, mas as adolescentes mesmo, gente eu tenho um carinho tão grande por elas. Eu não sei, todas elas, mas sempre tem assim, uma ou outra que a gente se apega, ... eu tenho um carinho tão grande. Mas eu não sei, eu olho assim, me da aquela coisa assim, sabe? Vontade de pegar pro cê ... aquela coisa .... [...].* (Thelma)

Numa outra perspectiva, elas expressam empatia e identificação com as crianças do abrigo, como através do aborrecimento e indignação diante da expressão de piedade, ou preconceito por outras pessoas "de fora da instituição":

> *Acho que eles acostumaram assim: "Ah, criança da casa abrigo pode tudo, tadinhos, são sofridos, estão longe da família então*

> *vamos substituir, carinho e atenção do pai e da mãe pela comida, brincadeira pelo brinquedo."? Eu acho que eles pensam assim, porque muita gente trata eles assim. Que nem chega no final de ano, eles ganham brinquedo de tudo quanto é lado, sabe, dá a impressão que querem substituir o pai e a mãe com aquilo e acho que eles chegam a pensar assim mesmo e é onde eles não se comportam, querem tudo pra eles, acha que todo mundo vai ficar com dó, não vai corrigir, não vai reparar, não vai achar feio, acho que é isso [...].* (Luíza)

> *Mas quando a gente ta ... geralmente quando ta eu e a Rose, a gente gosta muito de ta na rua com eles, apesar de ser um pouco marginalizados né. 'Todo mundo ai: coitadinho, abrigo e tal...' e parece que eles vem escrito né: "sou da casa abrigo, todo mundo conhece nossas crianças.* (Ana)

Há então um jogo, em que as educadoras devem lidar simultaneamente com os sentimentos e emoções das crianças e com suas próprias frustrações e angústias. Em alguns momentos, há um estranhamento diante da demonstração de insatisfação das crianças:

> *[...] Não adianta se ... mas, não é tão ruim assim. Para eles, eles acham... eu pergunto muito, sabe? Eu falo assim: 'o que você mais gosta aqui?' Eles falam assim: 'eu não gosto de nada' 'Eu falei que não, mas vem cá , você não gosta de nada?! Nem de tá brincando com teus amiguinhos, da casa nova, não é possível que você não gosta ... de nada você não gosta aqui?' (risos) 'Não, não gosto de nada, queria ir para minha casa'.* (Aline)

Em outros momentos, ao perceberem o sofrimento das crianças, sofrem junto:

> *[...] é um sofrimento tá aqui mais um dia, "eu quero ir para a casa, eu quero a minha mãe." E com isso vai acarretar, assim : ou ele te agride, ele começa a subir até em telhado para chamar a atenção, para você ter que brigar com ele. [...].* (Aline)

E, sem dúvida, o tema mais predominante é o da vivência do abandono, entrevisto nas mais diferentes situações:

> *Eu não sei, Lorena, chega a noite eles ficam mais agitados, eu não sei se é a noite, o escuro que angustia ou pensa: 'Passou mais um dia e eu não fui embora, será que amanhã cedo eu vou, vai chegar alguém que vai me levar embora?' Então eu acho que a noite angustia muito eles por causa dessa dúvida. A decepção de não ter ido embora e a dúvida: 'Será que amanhã eu vou? O que será que vai acontecer amanhã'. Sabe, eu acho que pra eles é muito sofrido onde eu acho que eles ficam mais agitados, deve dar aquela ansiedade mesmo, aquela angústia, durante o dia eles passam porque eles ficam brincando né, parece que durante o dia é menos.* (Luíza)
>
> *Aquela criança que não recebeu visita, você tem que saber entender, tentar levar a situação de um jeito [...].* (Amanda)

De modo geral as educadoras mostram-se sensíveis à condição das crianças que estão no abrigo, identificando-se com elas em muitos momentos, com a história de vida, a fase atual e o momento de cada uma. Percebemos então que as que se identificavam mais com as crianças menores e os bebês foram as educadoras que estavam vivenciando a maternidade, com filhos na mesma fase do desenvolvimento. Aquelas que se identificavam mais com as crianças arteiras e bagunceiras foram as mais levadas enquanto crianças. Aquelas que pareceram tolerar mais os momentos de raiva e irritação das crianças, não se importando muito ou não tomando atitudes punitivas diante deles, foram aquelas que se permitem também ter esses momentos. De qualquer modo, cabe enfatizar que relações afetivas não são indiferenciadas, sempre envolvem uma reciprocidade de investimento. Não dá para se ser igual com todas as crianças. É natural que as educadoras se identifiquem mais com uma ou outra criança e que também as crianças possam se identificar mais com alguma educadora em específico. Isso é de se esperar, não dá para ser evitado.

O que parece sensibilizar a maioria das participantes são os momentos de chegada e saída de uma criança no abrigo. Retomando a fala de Ana, sobre o episódio de chegada de uma criança pequenina no serviço de acolhimento

institucional, ficamos diante de uma descrição bastante sensível da problemática vivenciada pelas crianças e por elas próprias, rica nos detalhes referentes aos sentimentos mobilizados diante da dificuldade do momento de abrigamento. Essa leitura particular nos coloca diante de vários aspectos, que de certa forma, se traduzem na mobilização da maioria, nos seus diferentes tons.

Pensamos que a mobilização de angústia é tão intensa que acaba por trazer confusão e impressões negativas acerca da função do abrigo. É importante lembrar que essa educadora mostrou-se, ao longo da entrevista, muito atenta ao tipo de cuidado que está oferecendo às crianças, e demonstra preocupação com o desenvolvimento das mesmas, além de ter uma concepção de infância bastante afinada com a do ECA (criança como ser em desenvolvimento, dotada de direitos básicos: à vida, à proteção, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária).

Por outro lado, podemos também compreender que sustenta nesse relato uma idéia muito rigidamente ligada à consideração do abrigo como espaço de não possibilidades para a criança, em que está implícita uma idealização da família e do ambiente familiar, como o único possível para fornecer suporte necessário ao desenvolvimento e educação de uma criança. Essa rigidez acaba ofuscando o esclarecimento da real função do abrigo (como espaço protetor e de acolhimento para a criança que está ameaçada e violada na sua integridade). Se considerarmos que os procedimentos de abrigamento não estão acontecendo de maneira adequada, isso pode efetivamente ser traumático para a criança que está sendo abrigada. Entretanto, essa compreensão utilizada somente para questionar a colocação em abrigo, obscurece a inadequação dos procedimentos de abrigamento que estão sendo utilizados e também a organização do abrigo nas suas formas de receber a criança, de acolhê-la, de promover sua adaptação.

Acreditamos que, caso esses procedimentos de abrigamento estivessem sendo realizados de maneira mais adequada e articulada com as demais instâncias, tendo como interesse a criança e seu desenvolvimento, a chegada da criança no abrigo poderia não ser tão traumática, pressupondo que também

a sua retirada da família estivesse ocorrendo por motivos de proteção a essa criança.

Podemos perceber em alguns recortes um retrato do contato com a criança abrigada com dificuldades comuns às do contato com qualquer criança. Entretanto, nos parece que no abrigo esses sentimentos são intensificados. Isso é compreensível levando em conta que o contato com uma criança já mobiliza bastante o adulto cuidador, e é ampliado proporcionalmente ao número de crianças (no momento da coleta, o abrigo contava com 28 crianças). Isso contribui para, além das demandas do próprio trabalho que requer muito das educadoras, deixá-las mais sensíveis.

Sendo assim, por se tratar de um trabalho com crianças, por si só já é bastante exigente e intenso, em uma instituição onde há em média de 20 a 30 crianças de todas as idades, que requerem diferentes tipos de exigências e cuidados, o trabalho torna-se mais desgastante; seria necessária uma equipe com número adequado de profissionais, muito bem treinados e preparados para tal, e com suporte necessário que oferecesse subsídios para dar conta das diferentes demandas.

Isso se torna mais complexo ainda em função dos sentimentos que são despertados, tais como raiva, ciúme, hostilidade, e outros, como de piedade.

Por exemplo, a respeito do sentimento de piedade, despertado no contato com essas crianças, nos mais variados sentidos e nuances, é interessante perceber que no decorrer da análise observamos esse sentimento expressado pela maioria das educadoras. No entanto, elas também demonstram aborrecimento diante da expressão de piedade pelas crianças proferidas por outras pessoas “de fora da casa”. Com os outros, as educadoras conseguem perceber os efeitos nocivos decorrentes desse sentimento, reclamam da dificuldade para educar e corrigir as crianças quando está em jogo tal sentimento. E também da marginalização que as crianças sofrem como decorrência dos efeitos negativos dele. No entanto, não se dão conta de que elas mesmas, muitas vezes, se penalizam pelo fato de a criança estar abrigada, e do quanto isso dificulta uma posição de procurar transformar, num sentido mais positivo, a história dessas crianças. Vale lembrar que vão para o abrigo numa condição delicada, estão sofridas e desamparadas, e assim

acabam repetindo seu contexto de abandono e marginalização. Cabe aqui refletir o quanto o potencial dessas educadoras não estaria desperdiçado por concepções arraigadas em modelos assistenciais e caritativos que, conforme apontou Marcílio (1998), em nada contribuíram para o desenvolvimento dessas crianças.

Numa sociedade como a nossa que valoriza o sentido de maternidade, conviver e cuidar de crianças que estão longe da mãe biológica fica mais complicado. Despertam sentimentos como os de piedade e hostilidade que acabam atrapalhando no andamento do trabalho, aumentando o desgaste e o nível de stress das educadoras, o que compromete a qualidade do serviço prestado para as crianças.

Ainda sobre os sentimentos, podemos refletir e discutir sobre os extremos que alcançam os despertados nesse tipo de trabalho. Entendemos que as educadoras consideraram a criança abrigada como muito carente, sofrida, e com muitas ausências relacionadas à sua família, responsabilizada pela desestrutura, negligência, abusos e maus tratos à criança. Além disso, trabalham numa instituição que tem suas raízes históricas do atendimento à infância pobre sob a óptica do cuidado pela assistência e caridade. Acaba sendo muito recompensador para as educadoras assumir a posição de quem cuida (quem assiste) - lado oposto ao dessas crianças (carentes). Nesse sentido, podemos perceber os sentimentos “de quem pode tudo” que são despertados nesse trabalho a partir da concepção que considera a criança desprovida de recursos pela própria condição do abrigamento e especialmente por ter sido afastada de sua família.

Num olhar cuidadoso para os dados, iremos perceber esse interjogo de sentimentos extremados ao longo de todos os temas tratados: a onipotência alternando-se com a impotência, sempre num processo dinâmico e complexo, não estático. Por exemplo, refletindo no modo das participantes significarem o trabalho e as relações estabelecidas no mesmo. Diante de todas as dificuldades relatadas, especialmente as de ordem institucional: sentem-se impotentes diante delas; outras vezes, tal sentimento oscila para a onipotência, especialmente, em relação aos cuidados que estão oferecendo às crianças. Estão na maioria das vezes, considerando que estão sempre aquém de

atender, a todas as necessidades da criança. Sendo assim, tomam para si todas as responsabilidades, não separando as que fogem de seu âmbito, o que, juntamente com o grande envolvimento e responsabilidade com o trabalho, culmina em forte pressão e cobrança, fonte de grande angústia. Vêem a criança como carente, e para a maioria delas, a solução estaria somente nas suas próprias atitudes.

Em alguns momentos queixam-se da estrutura de funcionamento do abrigo, especialmente sobre as regras ("tudo não pode aqui dentro"; "aqui tem que comer até o que não gosta", "como você vai dar banho em 32 crianças e ... não sobra tempo pra mais nada") que não proporcionam liberdade, autonomia e respeito à individualidade das criança, como numa tentativa de separação das responsabilidades delas com as institucionais. No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é que prevalece uma confusão quanto ao seu papel. Assumem para si responsabilidades que não são suas, numa postura onipotente, e acabam muito sobrecarregadas, tanto fisicamente quanto mentalmente, o que gera desânimo com o trabalho, oscilando assim, para o lado oposto – a impotência.

Tal discussão se estende à indiferenciação do papel profissional de educadora com o de substituta dos pais e/ ou suprir o que as crianças não tiveram com a família. Acrescendo-se mais um elemento à idealização de seu papel, ainda um pouco mais inatingível, e como tal, um ponto a mais no círculo que é fonte de frustração e desânimo, e contribuindo para o cansaço do trabalho, queixado na maioria dos relatos.

A dificuldade de entender o vínculo é outro ponto importante que vale retomar. Elas parecem não ter muito claro o que é vínculo, envolvimento, por um lado, e por outro, colocar limites para uma criança que está no abrigo. Há aí vários aspectos: ficam confusas quanto a ser ou não ser a mãe, ter ou não envolvimento com a criança e obter ou não o respeito da mesma. Para a maioria delas uma coisa parece ser necessariamente garantia de outra.

No contexto do trabalho, fica difícil conceber que uma coisa é ser firme com a criança em relação a sua educação, outra coisa é ter envolvimento emocional com ela e uma terceira coisa é ser ou não a mãe. Não é porque a criança vai embora que não pode se vincular, e não é porque tem envolvimento

que não será profissional. Embora elas mencionem a diferença de se educar um filho e uma criança no abrigo, na maioria das vezes, o que prevalece é a indiferenciação quanto ao seu papel profissional. Isso se reflete em práticas ambivalentes, e algumas ações precipitadas desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, tornando-se então fontes de diversos conflitos, tanto delas para com as crianças, como para com as colegas ou para com a instituição. Assim como para com elas próprias, que se dizem perdidas, sem saber o que fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se assim, neste estudo que se delineia, a dificuldade das educadoras de realizar o trabalho considerando as situações inerentes a ele, como as de despedida e de separações, considerado seu caráter provisório. E isso acaba se refletindo na forma como percebem o momento de saída de uma criança do abrigo institucional, que deveria ser visto com alegria, e não o é.

Relaciona-se a isso o sentido de gratificação das educadoras no seu cotidiano. Elas buscam a satisfação pelo retorno imediato da gratificação da criança e não pelo trabalho em si. Aqui entendemos que as educadoras deveriam se sentir gratificadas na recompensa pela realização do próprio trabalho, no sentido daquilo que lhe é intrínseco, e não em gratificações pessoais. Em outras palavras, o momento de desabrigamento poderia ser visto como um sinal de que a função delas foi cumprida.

Acreditamos que muito ajudaria se houvesse uma maior clareza, amplitude e integração desses conceitos com a sua função de educadoras. Tanto em relação aos vínculos, quanto em relação ao abrigamento como função de acolher, proteger e trazer novas possibilidades para a criança, ampliando assim seus sentidos para além dos atribuídos até então (como um lugar de sofrimento, tristeza e prisão para a criança) conforme propôs Gulassa (2006).

Fica evidente a necessidade de se realizar um trabalho com as educadoras, visando ao oferecimento de um serviço de qualidade com suporte à situações de risco, respeito aos princípios da excepcionalidade e

provisoriedade e preparo para proteger a criança e reintegrá-la à sua família (Rizzini et al, 2006; Guará, 2005 & Oliveira, 2006).

Cabe aqui considerar, em primeiro lugar, que elas precisam lidar com crianças pequenas, o que implica a necessidade de estarem muito atentas e sensíveis às suas necessidades e formas de comunicação muito particulares. Precisam entendê-las e saber compreendê-las para melhor atendê-las, o que requer atenção, disponibilidade, gostar de criança, entre outros, que demonstraram ter. E embora elas próprias o reconheçam, as muitas demandas da instituição acabam por diluir o foco nas demandas das crianças; assim, se descrevem como não conseguindo usar sua intuição e criatividade para atendê-las, sentindo-se presas, impedidas de agir de acordo com suas impressões, história de vida rica e concepções favoráveis ao desenvolvimento de uma criança.

Ligado a isso, outro ponto que fica marcadamente significado como angustiante é o conflito que as educadoras vivenciam no dia-a-dia por avaliarem a sua prática educativa como muito distante da que consideram mais adequada ao desenvolvimento emocional das crianças. Elas percebem a necessidade das crianças de outros tipos de cuidados, diferentes daqueles que elas estão oferecendo (cuidados básicos – saúde e alimentação). Por exemplo, estimular mais as crianças nas suas potencialidades. E justificam essa carência devido à estrutura da instituição: poucos funcionários por turno, muitas crianças, instalações inadequadas, rotina estruturada com ênfase nas tarefas referentes aos cuidados com higiene, alimentação.

De modo geral, visualizamos essas mulheres pelos vários sentimentos despertados no contexto da instituição, pelas vivências das situações complexas e difíceis, pelas divergências de idéias e modos de lidar com a criança. Assim, esse trabalho, estruturado da forma como nos foi colocado pelas educadoras, geraria inevitavelmente uma sobrecarga emocional e um grau preocupante de stress, que elas acabam tendo que enfrentar no seu dia-a-dia, com ou sem condição para isso.

Por um lado, seria necessária uma mudança na estrutura de funcionamento da instituição, e no modo das relações de trabalho, com uma direção talvez menos autoritária, que oferecesse mais espaço para as

educadoras trabalharem conforme suas percepções decorrentes do contato direto com as crianças no dia-a-dia. Também aqui, muito do que aparece como queixa de falta de recursos materiais, poderia ser relativizado por uma equipe de trabalho mais afinada.

Mas por outro lado, havendo ou não essas mudanças, alguns pontos referentes às condutas das próprias educadoras merecem ser repensados. De modo geral, na nossa percepção, todas passaram a idéia de um bom nível de envolvimento e comprometimento com o trabalho, além de grande motivação para o mesmo. Entretanto, parecem ter dificuldades de vencer algumas barreiras e possíveis medos, como os de: errarem, não serem bem vistas pela diretora, levar bronca. De tal modo, parecem ficar paralisadas e por mais que tenham potencial, acabam não fazendo uso dele.

Por exemplo, diante da falta de brinquedos, poderiam organizar o espaço de modo a propiciar às crianças inventar e construir as próprias brincadeiras, como elas faziam em sua infância, quando os brinquedos também não estavam disponíveis para a maioria.

Por todas essas considerações realizadas, vale voltar o olhar para as histórias de vida das participantes, onde iremos perceber que quase todas relataram ter tido muito espaço para as brincadeiras na infância. A maioria encontrava espaço para as brincadeiras nas situações mais diversas. O que nos faz pensar que enquanto crianças, as educadoras pareciam usar de muita criatividade, algumas inventando as próprias brincadeiras, outras fazendo uso de animais de estimação e brinquedos comprados, outras transformando utensílios e objetos em bonecas e brinquedos. Imaginamos que essa criatividade, embora não possa estar aparecendo ali com as crianças abrigadas, estão dentro delas, não se perdeu e talvez precise ser resgatada para que as auxiliem em sua rotina de trabalho.

Paralelamente a isso, apontamos à necessidade de formação específica que as auxilie em sua função, no sentido do que aponta Guará (2005), que ressalta a necessidade de profissionais altamente qualificados para lidarem com os mais variados problemas da criança e de suas famílias. A autora

compara o abrigo com uma UTI social[94], dada sua alta complexidade e exigências. "A compreensão e intervenção nessa difícil realidade demandam o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos profissionais que somente a formação e supervisão permanentes conseguem dar conta" (Guará, 2005, p.10.); o que é algo além da formação em curso superior que nossas participantes tiveram.

Assim, estamos diante de uma equipe bem diferenciada, haja vista 60% de elas terem terceiro grau em Ciências Humanas, e com uma idéia a respeito de criança e sua educação muito próxima da pretendida pelo (ECA, 1990). Embora haja uma discrepância do ideário de infância com o da infância abrigada, a maioria relatou preocupações com as crianças. Assim, apostamos na idéia de que essa equipe de educadoras constitui em um grande potencial de trabalho que merece ser bem direcionado e orientado com capacitação e supervisão para efetivar no cotidiano, melhoras na qualidade do serviço voltado às crianças.

Nosso intuito foi levantar algumas questões que consideramos pertinentes e que de alguma forma nos tocou ao entrarmos em contato com esse contexto tão complexo de vidas humanas que acabam ficando na marginalidade e exclusão – tanto as crianças, quanto seus educadores no abrigo.

Buscou-se com este estudo contribuir para a reflexão sobre o acolhimento oferecido às crianças e adolescentes, especialmente relativo aos educadores que lidam com elas em seu dia-a-dia. Pretende-se com isso trazer elementos que possam auxiliar discussões e iniciativas que favoreçam melhorias no atendimento oferecido às crianças, trazendo contribuições aos profissionais que atuam na área.

[94] Termo utilizado por Isa Guará no exame de defesa para doutorado de Serrano (2008) realizado na FFCLRP-USP dia 12/06/2008

Capítulo 10

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
Solange Aparecida Serrano
Ivy Gonçalves de Almeida

Ao analisar o conjunto de estudos apresentados neste livro, notamos alguns pontos comuns que gostaríamos de discutir, na expectativa de que esses conhecimentos possam contribuir para introduzir maior qualidade nas práticas de acolhimento a crianças e adolescentes em abrigos institucionais.

O primeiro ponto comum que atravessa toda a área é a contradição gritante entre o que vem sendo proposto em termos de leis, normativas, orientações técnicas e a realidade precária que se observa, frequentemente, na prática.

Este é nosso grande desafio. Pesquisamos e trabalhamos em uma área que vem sofrendo intensas transformações nos últimos anos, cujo objetivo principal é proteger e promover o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, dando-lhes assim boas condições de desenvolvimento. No entanto, os pontos de resistência, as falhas, as omissões, as exclusões persistem e muitas vezes dificultam ou até impedem os avanços almejados.

Para tornar a discussão mais interessante para o leitor, decidimos fazê-la estabelecendo contrapontos entre os avanços ocorridos e as fragilidades ou mesmo retrocessos e contradições que persistem.

1) Avanços nas legislações e normativas X falhas, descontinuidades e desarticulação nas políticas e práticas sociais.

Descrevemos em capítulos anteriores o momento importante de transformação que estamos vivendo no campo do acolhimento de crianças e adolescentes, nas formas de executar as medidas de proteção, especialmente a partir da promulgação de novas leis e publicação de normativas. Entretanto, a realidade muitas vezes tem um caminhar que não segue o compasso do que é estabelecido no campo legal e normativo. Nesse sentido, um dos grandes

desafios a ser vencido é a desarticulação das ações e intervenções das instituições envolvidas e das políticas públicas para esse segmento.

Que instituições fazem parte desse cenário? O próprio serviço de acolhimento, a família de origem, o Conselho Tutelar, o Poder Judiciário, o Ministério Público, as equipes interprofissionais, os programas de atendimento da rede, a escola, dentre outros. Em vários momentos, alguns de nossos trabalhos evidenciaram a desarticulação entre esses contextos e a dificuldade de efetivação de um trabalho em rede, o que dificulta e pode até impedir uma reintegração familiar satisfatória.

Para exemplificar, destacamos que a Lei 12010 de 2009 determinou que se mantenha em cada comarca ou foro regional um cadastro contendo informações sobre todas as crianças e adolescentes em situação de acolhimento e as providências tomadas em cada caso. Além disso, estabeleceu a exigência da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) para toda criança e adolescente em acolhimento institucional, tema já abordado no primeiro capítulo deste livro.

Dessa forma, observa-se a necessidade da realização de um diagnóstico da situação da criança e da família, para que sejam planejadas intervenções que favoreçam a reintegração familiar. Cabe então um questionamento sobre quais bases esse diagnóstico tem sido feito, na medida em que um de nossos capítulos (capítulo 3, de Serrano), ao caracterizar a situação de abrigamento de crianças de zero a seis anos no município de Ribeirão Preto, chama a atenção para significativa ausência de dados e informações nos prontuários, pastas e processos dessas crianças.

Assim, se os registros são imprescindíveis para embasar as ações dos profissionais e para que a história da criança fique documentada e possa ser consultada, quando eles são realizados de forma fragmentada, corre-se o risco de efetuar intervenções desconectadas, sobrepostas, distantes do que a família necessita.

A articulação das ações das diferentes instituições envolvidas no acolhimento implica uma constante comunicação e troca permanente entre elas. Por exemplo, quando se decide pela retirada da criança ou do

adolescente de sua família de origem[95], é fundamental que o serviço de acolhimento institucional tenha acesso ao que ocorreu, inclusive para de fato "acolher" a criança, oferecendo-lhe um atendimento adequado às necessidades que ela apresenta naquele momento delicado.

E quais outras descontinuidades podemos perceber nesse sentido? Que dificuldades precisam ainda ser trabalhadas e superadas? Os resultados das pesquisas descritas nos capítulos deste livro nos alertam para os seguintes pontos:

- esforços tem sido feito para se estabelecer uma rede de serviços de atenção e proteção, porém em muitos casos são ainda incipientes, insuficientes e com atendimento fragmentado. A ausência ou ineficiência de serviços preventivos e, sobretudo, de atendimentos adequados em momentos de crise, que ofereçam encaminhamento e acompanhamento efetivo para a família, pode levar ao abrigamento de suas crianças;
- embora, nos últimos anos, estejam acontecendo algumas mudanças econômicas e sociais em nosso país, a desigualdade ainda impera. Falhas ou descontinuidades das políticas públicas básicas, tais como emprego, habitação, saúde e educação, dificultam e, muitas vezes, impedem que famílias disponham de condições mínimas de vida e de dignidade. Este é o caso dos pais que não conseguem acesso a emprego e à moradia (vide caracterização das famílias no capítulo 3 de Serrano), não conseguem acesso a vagas em creches, em escolas próximas de sua casa, em período integral ou em serviços de contra-turno escolar, onde possam deixar seus filhos enquanto trabalham e, ainda, não conseguem acesso à saúde no momento em que precisam, permanecendo em filas de espera para atendimento, aguardando por vários meses um atendimento psicológico, psiquiátrico, por exemplo;
- tem havido grande demanda de formação dos profissionais, os quais sentem-se despreparados para atuar na complexidade que impõe o trabalho no contexto de acolhimento institucional. Nota-se, assim, a

[95] Antes de optar pelo acolhimento institucional ou familiar de uma criança ou adolescente, todas as medidas de proteção previstas no ECA (1990), artigo 101 devem ter sido anteriormente esgotadas e devidamente documentadas.

insuficiência ou ausência de formação dos vários profissionais envolvidos, no que se refere a conhecimentos específicos desta área de atuação, tais como infância, adolescência, desenvolvimento, família, violência doméstica, vivência de rua, drogadição e saúde mental. Desta forma, acabam agindo a partir de seus próprios referenciais, sem reflexões mais aprofundadas. Esta situação é agravada pela dificuldade de articulação entre os diferentes atores que começam agora a (re)conhecer a importância de trocar informações sobre os casos, compartilhar projetos de intervenção e identificar a necessidade de se trabalhar, verdadeiramente, em equipe. Surge, insistentemente, a pergunta: como fazer isso?

- importância da participação de profissionais bem formados nos vários conselhos e com real interesse em atuar de forma a promover a melhoria e qualificação dos programas e serviços voltados à criança e ao adolescente; mudanças significativas estão sendo construídas, porém é fundamental que seja um processo contínuo;
- é frequente assistirmos a efemeridade das mudanças, que se expressam nas descontinuidades de verbas, financiamentos e das pessoas em postos e posições políticas. Os interesses das crianças e adolescentes precisam estar acima de quaisquer outros.

Tais situações demonstram, então, uma grande contradição. Segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004), os serviços de proteção social básica devem ser executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e em outras unidades básicas de assistência social. A proteção social especial de média complexidade, destinada às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos será realizada nos Centros de Referência Especializados da Assitência Social (CREAS).

No entanto, o que se observa é que ainda temos municípios em que tais serviços ainda não foram totalmente estruturados e em outros, apesar de já existirem, ainda não se consegue um efetivo trabalho em rede, conforme discutimos anteriormente.

Vale lembrar também que a Lei 12010 de 2009 determina a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho

Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vistas a sua rápida reintegração à família de origem.

Todavia, o que se observa na prática são medidas insuficientes, fragmentadas e raramente articuladas, que dificilmente atuam em nível preventivo, o que dificulta ou impossibilita uma melhora mais efetiva e permanente

Eis ai um grande desafio: planejar as intervenções a serem feitas em cada caso, respeitando suas particularidades e especificidades, em um trabalho executado efetivamente em rede.

Como tem sido a construção do PIA? A lei 12010 já produziu impactos nas práticas e realidades? Houve alguma mudança na articulação do trabalho em rede? Essas são algumas perguntas que esperamos encontrar respostas positivas num futuro o mais breve possível. Porém, em nossas incursões nas diferentes instituições que estão (ou deveriam estar) envolvidas neste processo, nos tem mostrado que, em muitos casos, o PIA tem sido transformado em mais um papel a ser preenchido, mais um burrocracia para cumprir. O material produzido sobre diferentes casos é homogêneo, perdendo todas as características que deveriam caracterizá-lo como “individual”. De forma geral, por não terem ainda se apropriado do objetivo da proposta do PIA, os profissionais ficam desnorteados em meio aos formulários a serem preenchidos, perdendo um tempo precioso de “possivel” dedicação às crianças e às famílias.

2) A criança/adolescente enquanto sujeito de direito X a (re)violação de seus direitos.

A escuta privilegiada de crianças e adolescentes é um assunto que vem sendo cada vez mais discutido. Desde 1990, com a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, até os dias atuais, a voz da criança vem, aos poucos, conquistando espaço e visibilidade nunca antes vistos. Inclusive, no documento Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e no Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011–2020 (2010) está previsto, em sua Diretriz 05, o incentivo

de estratégias e mecanismos que facilitem a expressão livre de crianças e adolescentes sobre os assuntos a eles relacionados e sua participação organizada, considerando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Porém, não é demais enfatizar que o que vem sendo defendido e, supostamente garantido, é o direito das crianças de se expressarem e de serem ouvidas, e não o dever de falar.

Essa discussão também está acontecendo no cenário internacional, conforme pudemos observar na Conferência Internacional "Quality in Alternative Care", realizada em Praga, já abordada na introdução deste livro. Muitas apresentações discutiram as formas e metodologias de participação da criança e do adolescente no seu plano individual de desenvolvimento[96]. O documento Quality4Children (2006) define que o plano de acolhimento individualizado é um plano que visa orientar o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança ou do adolescente. É criado durante o processo de tomada de decisões, desenvolvido e implementado durante todo o processo de acolhimento fora do lar. Em geral, o plano avalia o nível evolutivo da criança, fixa objetivos e esclarece quais são os recursos necessários para apoiar o seu desenvolvimento. As decisões importantes durante o processo de acolhimento são regidas por esse plano.

Um pressuposto básico desse plano é a participação da criança e do adolescente, a qual deve ser garantida tanto na sua formulação, quanto no posterior desenvolvimento das ações. O nível de participação dependerá do desenvolvimento e capacidade de compreensão da criança e do adolescente. Entretanto, a idéia é a garantia do direito da criança de expressar suas opiniões e preferências relativas a sua situação atual e a sua vida futura. "A criança / jovem é reconhecida como sendo a maior especialista no que se refere à qualidade do seu acolhimento. O cuidador pede à criança / jovem que avalie a qualidade do acolhimento. O cuidador transmite este feedback à organização de acolhimento a fim de que esta possa levá-lo em conta no desenvolvimento adicional da qualidade do sistema de acolhimento" (Quality4Children, 2006).

Apesar dessas garantias previstas em leis e documentos, isso ocorre na prática? Como tem sido a escuta das crianças e adolescentes? Elas têm voz?

[96] http://www.quality-care-conference.org/Results/Presentations/Pages/default.aspx

A partir de nossas pesquisas, afirmamos, por um lado e com toda certeza, que sim. As crianças têm voz. A pergunta que fica é: elas estão sendo ouvidas? O que elas dizem está sendo levado em consideração?

2.1 - O que nos disseram as vozes das crianças?

Nossas pesquisas mostraram que, se o que causa o acolhimento de crianças é a violação de algum de seus direitos, muitas vezes, alguns direitos continuam sendo violados durante a institucionalização. Freqüentemente, a criança é o sujeito menos ouvido. Muito se fala dela, do seu melhor interesse, mas ela é pouco informada e escutada sobre seus sentimentos, medos e experiências. Seu destino vai sendo traçado, sem o seu conhecimento e participação. Assim, verificamos que, com freqüência, a criança desconhece as razões de estar onde está, por quanto tempo permanecerá naquela situação e o que irá acontecer com ela. (Rossetti-Ferreira et al., no prelo)

No universo institucional as crianças vivem situações as mais variadas, tais como a entrada e saída de outras crianças, situações que podem despertar sua ansiedade, agravadas pela imprevisibilidade sobre sua própria situação e afastamento da família de origem, dentre outras.

Nesse sentido, as conversas entre os educadores e as crianças são importantes, a fim de que essas possam ter conhecimento sobre os motivos de terem de ficar no abrigo, de não irem para a escola em um dia ou em outro, e de poderem falar sobre aquilo que não entendem. Pode ser muito angustiante para a criança e o adolescente viverem sob tamanha imprevisibilidade e desconhecimento de decisões e encaminhamentos que as afetam tão diretamente. Ao contrário, práticas incentivadoras de negociação e informação com as crianças tendem a ser mais eficazes e respeitadoras do seu direito de sujeito em condição de desenvolvimento.

A rede social das crianças acolhidas mostrou-se ser composta predominantemente por pessoas da própria instituição. Entretanto, as crianças apontaram que as pessoas mais importantes para elas são os membros da família, especialmente a mãe, o pai e os irmãos. Talvez o que elas estejam mostrando é que, mesmo tendo pessoas no abrigo que desempenhem funções importantes para manutenção de suas vidas, como cuidado e educação, suas principais figuras de afeto permanecem as mesmas de antes do acolhimento.

Frente a isso, destacamos a importância do trabalho que o abrigo deve realizar com o objetivo de manter e promover os vínculos afetivos construídos antes do abrigamento, além de ampliar a rede social das crianças acolhidas. Quanto mais pessoas fizerem parte, de forma significativa, da vida dessas crianças e de suas famílias, mais pontos de apoio terão na comunidade, podendo assim aumentar as chances do desabrigamento ser bem sucedido.

Percebemos, inclusive, que a construção e a manutenção dos vínculos está muito relacionada com a oportunidade de conviver e compartilhar histórias, vivências, cuidado, afeto, enfim, tudo aquilo que alimenta uma relação ao longo do tempo. Claramente, pudemos observar que os irmãos são figuras de referência significativas na vida das crianças que se encontram acolhidas, sobretudo aqueles que estão na mesma instituição. Pode-se dizer que os irmãos representam a estabilidade, em meio a tanta instabilidade, característica esta tão presente durante o período de acolhimento. Porém, notamos também que o fato de estarem no mesmo abrigo não garante necessariamente a manutenção e promoção dos vínculos entre os irmãos.

A forma como muitos abrigos funcionam hoje, a distribuição dos quartos e a estruturação da rotina não são pensadas para privilegiar e incentivar o relacionamento entre os irmãos, o que seria fundamental, garantindo de fato a preservação e manutenção desses vínculos. Há grandes desafios ao conciliar a organização de uma instituição de educação coletiva com a concepção de uma instituição de acolhimento pequena e que ofereça atendimento personalizado. Como dissemos, nesse contexto de separações e instabilidade, um dos importantes elementos de estabilidade e pertencimento são os grupos de irmãos.

Assim, por um lado, a manutenção dos grupos de irmãos está assegurada tanto no ECA(1990), como no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, (2006), e nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA, CNAS, 2009). Por outro lado, na prática institucional, ainda há muito por fazer, tanto no momento de se efetuar o acolhimento conjuntamente, quanto na organização do funcionamento e rotinas nos serviços, garantindo que de fato a convivência entre irmãos seja propiciada.

Outro aspecto que salientamos diz respeito à opinião e percepção da criança sobre o abrigo. Será que seu ponto de vista sobre a instituição é levado em consideração?

No capítulo 6, Garzella e Serrano ao darem visibilidade para a voz da criança a respeito do abrigo, alertam para que sua percepção seja considerada, inclusive na organização de algumas rotinas. Ao serem colocadas num papel de autoria na produção das fotos, as crianças demonstraram sentirem-se capazes e únicas, frente ao contexto pouco individualizado da instituição. Ao valorizarem os espaços e momentos de brincadeira e as situações de interação chamam a atenção para que o abrigo possa contemplar essas possibilidades no seu cotidiano. Promover espaços e momentos para as crianças brincarem, de maneira que possam ter contato com os brinquedos e que o acesso a eles não fique restrito aos educadores; oferecer a criação de mais oportunidades para que as crianças possam se expressar e criar, além de poderem se sentir autoras daquilo que fazem e serem valorizadas individualmente são atividades importantes, que oferecem atenção mais personalizada para a criança. Lidar com o individual e personalizado, num ambiente de educação coletiva - que é o abrigo – parece ser um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas instituições.

Nossas pesquisas também mostraram que em algumas situações, a criança pode evitar conversar sobre suas vivências na instituição, o que não significa, necessariamente, que ela não tenha o que “dizer” ou “perguntar” sobre o assunto. Esse silenciamento pode estar indicando que a experiência é nova para ela e que precisa ser elaborada, ou que é difícil e, assim, acaba sendo evitada. É importante que esse silêncio seja respeitado, numa atitude de acolhimento que lhe permita escolher quando, como e para quem quer falar. Mesmo quando já está reintegrada em sua família de origem ou já inserida numa família substituta, a criança e o adolescente podem ter o abrigo e seus funcionários como uma referência afetiva e, em momentos de conflito pode expressar a vontade de retornar a ele. A criança e o adolescente possuem lembranças e memórias e são capazes de se lembrar de relacionamentos significativos do passado. Eles fazem parte de sua história.

Percebemos que, por dificuldade dos profissionais dos abrigos e dos pais adotivos e, também, na tentativa de amenizar o sofrimento das crianças, o passado lhes é muitas vezes negado. O esforço é para que sua história de vida seja esquecida. Neste movimento, no qual a conversa entre adultos e crianças é quase inexistente, todos saem perdendo, principalmente a criança. Como construir um futuro se não há passado? (Rossetti-Ferreira et al., no prelo)

Foi escutando as vozes e os silêncios das crianças que aprendemos com elas sobre alguns aspectos das rotinas institucionais. E é nesse sentido, que se ressalta a importância de desenvolver estratégias e práticas que garantam a contínua e permanente escuta e participação da criança, o que procuramos evidenciar ao longo deste livro.

3) **A exigência de inclusão das crianças acolhidas nas escolas X a difícil exclusão a ser enfrentada**

Outro campo de reflexões que podemos fazer a partir de elementos levantados e discutidos nas pesquisas relatadas diz respeito à relação entre o serviço de acolhimento e a escola. Por um lado, foi possível observar que a escola parece não estar conseguindo exercer sua função de inclusão, na medida em que muitas crianças em acolhimento referem vivenciar situações de estigma e exclusão, conforme bem descreveram Buffa e Pauli no capítulo 5.

Além disso, notamos uma significativa ausência de construção de relações afetivas e significativas entre as crianças acolhidas e pessoas do contexto escolar, aliada à ausência de uma relação de parceria mais efetiva entre escola e abrigo. Na medida em que isso não ocorre, notou-se a existência de conflitos nessas relações e papéis, gerando inclusive situações de exclusão das crianças. Parece haver uma culpabilização recíproca entre a escola e o abrigo. É interessante observarmos que, quando existem indícios de bullying dirigido a crianças que vivem com a família, alguém da família usualmente se pronuncia e se movimenta em favor da criança. Entretanto, quando se trata de uma criança abrigada, não ocorre este movimento em sua defesa. Desta forma, a criança que se encontra afastada de sua família permanece ou se torna criança de ninguém, sem ter com quem contar para protegê-la.

Considerando a importância dos professores como referencial para a criança e nos colegas de classe como parceiros, e como elementos importantes do processo de socialização da criança, chama atenção o fato de que nenhuma criança em acolhimento institucional ter desenhado pessoas da escola ao serem convidadas a desenharem pessoas importantes e significativas em suas vidas, conforme nos descreve o capítulo 4 de Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira. As autoras alertam para a quase inexistência de citações de pessoas desse contexto, no momento em que abordavam com as crianças questões relacionadas à educação e afetividade.

Também notamos em algumas situações descritas nos capítulos, que as relações estabelecidas entre as crianças e as pessoas com quem interagem na escola, sejam adultos ou crianças, apareceram permeadas por situações de conflito, caracterizadas por atitudes de exclusão e situações marcadas pela violência.

É muito comum que o abrigamento crie um percurso escolar tumultuado para as crianças. Elas geralmente mudam de bairro ao serem institucionalizadas, o que exige uma dupla adaptação por parte da criança e dificulta sua integração. Nesse sentido, seria importante que a criança ou o adolescente pudesse permanecer freqüentando a mesma escola, para evitar outras rupturas e novas exigências adaptativas. Sabe-se por outro lado, que a escola da criança pode ser distante do abrigo, o que dificulta sua locomoção própria e eventualmente acarreta o uso do transporte do abrigo. Vale pontuar outra contradição, uma vez que as normativas estabelecem que nesses casos, o ideal seria que a criança fosse acolhida em locais próximos de sua casa. Quando isso não for possível, é importante pensar soluções mais adequadas para cada situação.

A forma como um professor trata, descreve e se relaciona com o aluno é muito importante para a auto-estima e auto-eficácia da criança. Ser desvalorizada, ser desqualificada, não ser estimulada por esta importante figura de referência pode fazer com que a criança responda a essas significações assumindo papéis com essas características. Podemos lembrar das situações descritas no capítulo 8 de Miike e Caldana. As autoras alertam que pesquisas com crianças abrigadas têm apontado que, na ausência dos

pais, a figura do professor é o mais importante vínculo afetivo da criança, superando a figura do educador ou cuidador do abrigo.

O que podemos refletir sobre todos esses aspectos relatados pelas crianças?

Na medida em que as interações escolares parecem revelar um discurso sobre a criança abrigada como fracassada, (re)atualizando a exclusão social que sofrem, pode-se pensar na necessidade significativa de qualificar professores, técnicos, educadores e demais profissionais dos abrigos e das escolas, na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e de evitar atitudes de exclusão dentro dessas instituições com relação à criança abrigada, possibilitando a atribuição de novos significados para estas crianças.

4) A reintegração à família de origem enquanto alvo da medida X a invisibilidade, depreciação e exclusão da família.

A partir do ECA (1990) e nas leis posteriores já citadas, a finalidade principal do processo de acolhimento é proteger a criança e dar oportunidade para trabalhar a situação de forma a promover, o mais rapidamente possível, a reintegração familiar. Mas isto parece ainda ser algo novo, o que exige enxergar essas famílias sob nova ótica, também como sujeitos de direito, que sofrem violências e exclusões que se sucedem de geração a geração. Sabe-se que persiste um rótulo sobre essas famílias, um modo de vê-las como “famílias desestruturadas e incompetentes”. Mudar essa mentalidade, essa forma de ver as famílias, constitui um desafio, e isso exige tempo e mobilização. Vale lembrar que a reintegração familiar é enfatizada no ECA (1990); no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, (2006), nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA, CNAS, 2009), e na Lei 12010 (2009).

As dificuldades para a reintegração familiar já começam com a ausência de um trabalho de registro sistematizado sobre a família de origem, o que ilustra sua invisibilidade e anonimato. Notou-se um “esgarçamento dos dados”, onde as informações encontravam-se diluídas, esparsas, sendo difícil juntá-las e tecê-las, evidenciando-se assim o “lugar” ocupado por essas crianças e suas famílias. Fragmentos de uma realidade que apontam para os vários tipos de

exclusão vividos por essas famílias, de forma que ao permanecerem tão silenciadas, quase desaparecem.

Conforme pudemos observar no capítulo 3 de Serrano, os dados sobre as famílias apontaram um baixo nível de escolaridade, tanto dos pais como das mães das crianças abrigadas. Como em um círculo vicioso, essas pessoas com baixa ou nenhuma renda têm maior dificuldade de acesso à educação formal. Deste modo, os dados coletados sobre o trabalho ou ocupação dos pais apontaram significativo desemprego, trabalhos no mercado informal, em atividades que exigem baixa qualificação e uma concentração de renda inferior a um salário mínimo ou nulo. Assim, notamos que as famílias são culpabilizadas mesmo quando a ausência ou baixa qualidade das políticas públicas de emprego, saúde, educação e habitação são em grande parte responsáveis pelas dificuldades vivenciadas por elas.

Observou-se ainda que a maioria dos motivos de abrigamento foi por negligência, falta temporária de condições, abandono e outros motivos, situações claramente associadas à exclusão que vivem essas famílias, inseridas num contexto de desigualdade social e de acesso a bens e serviços, tão acentuado em nosso país. Parece haver uma "generalização" dos problemas por elas apresentados sob categorias nebulosas como "negligência", "pobreza" e "falta temporária de condições"

Outro aspecto a ser destacado vem de estudos que apontam a crescente prevalência de famílias chefiadas por mulheres (Gueiros, 2003), fato que se relaciona com nossas pesquisas, pois em muitos casos, a mulher-mãe fica como a única responsável pelos cuidados com a prole. Isso faz com que, diante deste contexto, suas dificuldades financeiras sejam intensificadas, além de freqüentemente não contar com uma rede de apoio que a auxilie. Diante da ausência de políticas de proteção social, que deveriam ser implementadas pela esfera pública com a participação da comunidade, deparamos com a pressão para que sejam encontradas junto à família respostas para as graves situações vividas por seus membros.

Cabe reconhecer a freqüente fragilidade das famílias biológicas, submetidas a um processo transgeracional de privações e de repetida exclusão. Adultos hoje, que anteriormente foram crianças desprotegidas, podem enfrentar dificuldades em exercer a função de proteção, cuidado e

educação de seus filhos, necessitando de um apoio especial nesse sentido. O processo de desenraizamento social, de afastamento de familiares, amigos e vizinhança que as famílias vão sofrendo, pode favorecer o desenvolvimento de problemas de saúde mental e drogadição. Uma resposta efetiva a esses problemas exige políticas públicas e práticas sociais efetivas, com a colaboração da comunidade, que sejam constantes e articuladas em rede. O que se observa, entretanto, são medidas insuficientes, fragmentadas e raramente articuladas, que dificilmente atuam em nível preventivo, o que dificulta ou impossibilita uma melhora mais efetiva e permanente (Rossetti-Ferreira et al., no prelo).

Também vale assinalar que a organização dos horários de visita nos abrigos, restringindo-os a períodos curtos em dias da semana, por sua vez, dificulta as visitas dos familiares que trabalham. Perversamente,, uma baixa freqüência de visitas serve de argumento para avaliar o seu grau de vinculação e interesse pelos seus filhos.

5) Acolhimento provisório? (In)adequações aos princípios do ECA

O ECA (1990), em seu artigo 92, dispõe os princípios norteadores a serem garantidos nas condições de abrigamento:

> As entidades que desenvolvem programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:
> I – Preservação dos vínculos familiares;
> II – Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
> III – Atendimento personalizado e em pequenos grupos;
> IV – Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
> V – Não-desmembramento de grupos de irmãos;
> VI – Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
> VII – Participação na vida da comunidade local;
> VIII – Preparação gradativa para o desligamento;
> IX – Participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Esses princípios nem sempre são contemplados por uma série de dificuldades, mas a legislação estabelece que deveriam ser os pontos norteadores na elaboração do projeto político-pedagógico dos abrigos.

A partir de elementos levantados em vários capítulos deste livro, observamos que as crianças continuam sendo transferidas de abrigos, além de permanecerem acolhidas por longos períodos, desrespeitando-se o principio de excepcionalidade

e provisoriedade. Além disso, os grupos de irmãos continuam sendo separados ao serem acolhidos ou transferidos para abrigos diferentes devido às especialidades dos mesmos (abrigos só para meninas, abrigos só para meninos, abrigos para crianças de 0 a 12, e assim por diante).

Obviamente, sabe-se dos inúmeros e complexos desafios enfrentados pelos serviços de acolhimento, especialmente quanto ao seu reordenamento e adequação às novas diretrizes legais. Entretanto, estamos querendo chamar a atenção para a importância de se buscar um atendimento de qualidade no cuidado alternativo, com ações que de fato garantam os direitos das crianças e adolescentes acolhidos. Algumas situações abordadas nos capítulos ilustram que ter a convivência com os irmãos assegurada possibilita que a criança em acolhimento institucional sinta-se mais protegida e menos angustiada.

O que um serviço de acolhimento institucional deve ter e oferecer para ser considerado de qualidade? O que é importante ser contemplado? Como avaliar se possui condições adequadas que favoreçam o desenvolvimento de crianças e adolescentes? Essas são questões que atravessam a prática e o cotidiano dos serviços de acolhimento e dos profissionais que ai trabalham.

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009) recomendam que os serviços de acolhimento devem estruturar o seu atendimento de acordo com os seguintes princípios: excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; provisoriedade do afastamento do convívio familiar; preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; garantia de respeito à diversidade e não discriminação; oferta de atendimento personalizado e individualizado; garantia de liberdade de crença e religião; respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

Os serviços de acolhimento têm conseguido contemplar esses princípios? Como efetivá-los na prática?

Sabe-se que ainda há muito a ser feito para que todos os serviços de acolhimento consigam efetuar seu reordenamento e adequarem-se aos preceitos estabelecidos nas novas legislações. Mas, parece-nos importante que cada um consiga criar, (re)pensar seu projeto político-pedagógico, recuperando seu papel de contexto de desenvolvimento, nas dimensões de cuidado/proteção e educação/desenvolvimento. É importante que o projeto deixe claro qual o papel do serviço de acolhimento e que tipo de cidadão ele quer formar.

Nesse sentido, é importante que o abrigo possa pensar sobre seus objetivos, suas ações, o que espera alcançar. Fazer a revisão contínua dos objetivos e das práticas educacionais para a construção de novas metodologias, realização de novas parcerias e, acima de tudo, reorganização de trabalho através de seu projeto político pedagógico. Gulassa (2005) esclarece a esse respeito que é um Projeto porque propõe lançar-se, projetar-se para o futuro, rompendo padrões atuais, apostando num jeito novo, numa nova possibilidade de funcionamento. É Pedagógico porque se refere a ações que levam sua população ao desenvolvimento humano, à construção da subjetividade, a processos de aprendizagem. É Político por estar articulado com o compromisso de promover na sua população, em situação de exclusão, a possibilidade de inclusão, protagonismo, participação, pertencimento e cidadania.

6) O abrigo institucional enquanto lugar de acolhimento e desenvolvimento X o abrigo institucional enquanto lugar que não deve existir.

Gulassa (2005) assinala que é comum os abrigos serem considerados “um mal necessário”, vistos como impostores e como aqueles que não deveriam existir e revelam, muitas vezes, aquilo que a sociedade não quer ou não consegue olhar.

Gulassa (2010) chama a atenção para o fato de que dizer que “o abrigo não deve existir” com ele existindo, é algo temeroso e perverso, pois o coloca num lugar de abandono – sem saída, impedindo sua transformação e impossibilitando o surgimento de um novo modelo de atendimento. O “abrigo” se percebe negado pela sociedade, tal qual acontece com sua população. Trabalhar com situações de exclusão pode espelhar e repetir o lugar de excluído. Sobreviver sem verbas, colocar-se no papel de pedinte, alimentar-se das sobras ou do que está para vencer, ter dificuldade de ocupar uma casa na comunidade, ser empurrado para longe dos recursos culturais e sociais e, ao mesmo tempo, ser encarado como incompetente e inadequado – esse tem sido o difícil lugar ocupado pelos abrigos.

A identidade do abrigo e da criança abrigada, construída a partir do “negativo” reflete a pouca importância que se dá ao tempo no abrigo. Sendo

este pensado como “ruim”, o tempo ali vivido tende a ser afetado por essa noção e esse desejo, “o de não ter existido, de não ser lembrado”. As crianças que ali viveram e estabeleceram relações afetivas, no entanto, podem guardar lembranças tanto boas como más desse período, e isso faz parte de sua história de vida e da construção de sua identidade. Nesse sentido, o resgate e a valorização do papel do acolhimento institucional é algo a ser constantemente buscado, conforme ressaltaram Lacerda e Guimarães no capítulo 7 deste livro.

De certa forma, é como se a criança institucionalizada que tenha passado por vivências de violência e/ou abandono se defrontasse com um olhar que a enxerga e a nomeia por aquilo que ela não tem: uma criança sem família, sem lar, sem possibilidades, sem passado (que deve ser esquecido) e sem futuro (que muitas vezes lhe é negado). E a família também é olhada a partir de suas dificuldades: o que ela não é, o que não conseguiu com os filhos. Mas, e o que poderia ser?

O serviço de acolhimento materializa condições reais onde a criança e o adolescente vivem e desenvolvem competências para a formação de sua personalidade, auto-estima e processos de socialização. A diferença no comportamento de uma criança descrita por Miike e Caldana no capítulo 9, bem como sua relação com a pesquisadora e as alterações no retrato que os diversos profissionais fizeram dela, apontam a mudança de posicionamento em que ela foi colocada e se colocou. Podemos considerar que possivelmente todas essas pessoas também tenham mudado as posturas com a criança nesse período, o que sugere que a rede de significações no entorno dela foi se reconfigurando. E que ela parece ter passado a assumir um papel diferente do que vinha assumindo até antes de participar da oficina: de passiva, submissa e incapaz à interessada, determinada e participativa.

7) O que nos dizem as vozes das educadoras?

A identidade dos educadores de abrigo ainda é algo que está em construção. De maneira geral, percebe-se certa dificuldade para identificá-los como tal. São muitos os nomes atribuídos a esta função: monitores, agentes sociais, cuidadores, entre outros. Ser um profissional de um lugar que “não deveria existir” traz consequências que influenciam a todos – adultos e

crianças. Essa ilegitimidade interfere na interação que estabelecem com as crianças, posicionando-as também como excluídas socialmente, pessoas sem perspectiva de desenvolvimento, a não ser que sejam “resgatadas” por outras famílias que não as suas.

O capítulo 9 de Freiria e Caldana nos traz a voz das educadoras, dando visibilidade aos significados atribuídos à infância, especialmente à infância abrigada e suas famílias e a aspectos de sua prática cotidiana no serviço de acolhimento institucional. Um dos pontos que as autoras destacaram é a vinculação afetiva entre adultos (educadores e funcionários dos abrigos) e crianças acolhidas. Essa vinculação existe, apesar de ainda ser um assunto delicado de ser abordado. A existência de afeto na relação entre adultos e crianças no contexto da instituição parece ser considerada inadequada, uma vez que a idéia é de não se apegar para não sofrer, conforme Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira nos alertaram no capítulo 4. Nesse sentido, enquanto acolhidas, as crianças têm seus vínculos afetivos fragilizados de diferentes formas.

Porém, considerando a plasticidade do desenvolvimento humano, que pode se dar das formas mais diversas, entendemos a possibilidade de reconstrução (ou ressignificação) de vínculos afetivos entre pessoas que viveram conflitos e, até mesmo, relações violentas. A pessoa constrói vínculos afetivos ao longo de toda a vida. Assim, se os eventos passados são significativos, os atuais também o são e têm o poder de alterar o percurso de seu desenvolvimento. (Rossetti-Ferreira et al., no prelo).

Outro aspecto importante é que muitas vezes no contexto institucional, o número insuficiente de educadores pouco qualificados, bem como a sobrecarga de funções, acabam por prejudicar a qualidade da relação entre eles e as crianças.

As autoras também destacaram que a maioria das educadoras vê o abrigamento como um momento de sofrimento intenso tanto para as crianças quanto para elas próprias. Assim, a chegada de uma criança no abrigo, ou mesmo sua saída, é para todas um momento de muita tensão, despertando um emaranhado de sentimentos e emoções, como por exemplo, tristeza, piedade, nervosismo e raiva, que acabam por mobilizar angústia bastante intensa.

Parece prevalecer um ideário negativo da instituição na visão das educadoras: a Instituição de Acolhimento como um lugar muito angustiante para as crianças, como uma falta de perspectiva, prisão, lugar do sofrimento, que traz uma angústia muito grande para elas.

Outro ponto destacado neste capítulo é que mesmo estando diante de uma equipe bem diferenciada – 60% do total de educadoras no serviço de acolhimento pesquisado, possuíam terceiro grau em Ciências Humanas, e com uma idéia a respeito de criança e sua educação próxima da pretendida pelo ECA - as educadoras revelaram dificuldades institucionais que interferem em seu trabalho e por vezes um sentimento de desvalorização do seu trabalho.

Todos esses pontos reafirmam a necessidade de uma supervisão e capacitação continuada em serviço para os educadores. E mais além, para toda a equipe de funcionários de um serviço de acolhimento.

Medidas para o presente e futuro: em que podemos contribuir?

Sem a pretensão de esgotar o assunto ou oferecer “fórmulas mágicas”, nossa idéia foi oferecer contribuições que ampliem o olhar e a reflexão sobre o campo do acolhimento institucional. Esperamos que cada serviço encontre e construa o seu próprio fazer, dentro dos princípios estabelecidos pelo ECA (1990) e pelas demais legislações.

As pesquisas descritas nos capítulos deste livro apontam para a necessidade de capacitação dos vários atores envolvidos nas medidas de proteção (conselheiros tutelares, equipes interprofissionais, operadores do direito, etc), bem como a articulação dos atores que participam de situações de acolhimento (pais, profissionais dos diferentes contextos, crianças, entre outros), num efetivo trabalho em rede, que possibilite o desenvolvimento integral destas crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas, atendendo tanto a seus direitos como aos de suas famílias.

Parecem-nos fundamentais medidas que garantam às famílias de origem boas condições de emprego, saúde, educação e moradia, dentre outras. Medidas simples, como creches e ensino fundamental em tempo integral e de boa qualidade, por exemplo, já contribuiriam para o suporte e proteção das crianças e adolescentes dessas famílias.

Propomos também, dentre outras medidas:

- Criação de cadastros ou bancos de dados sobre as crianças, adolescentes e suas famílias, nos diferentes serviços, que registrem sua história e seus percursos;
- Melhor definição e implementação dos critérios de acolhimento, oferecendo mais parâmetros para se decidir diante de quais casos se deve efetivamente operar a retirada da criança e do adolescente de sua família de origem e encaminhá-los para o acolhimento;
- Formação dos conselheiros tutelares que aplicam medidas de proteção;
- Formação em serviço, supervisão e apoio aos educadores e demais profissionais dos serviços de acolhimento, que os posicione como "parceiros" no trabalho de proteção às crianças e adolescentes;
- Valorização da atuação e maior participação de profissionais da área nos Conselhos Municipais (de Direitos da Criança e do Adolescente; da Saúde, da Educação, dentre outros).

Estamos vivendo um momento de mudanças. Em termos de legislação, muitos pontos avançaram. A tarefa agora é implementar as previsões legais na realidade e no cotidiano dos serviços.

Estes desafios estão postos para os serviços de acolhimento institucional. Efetivar uma reflexão que leve a um projeto de atendimento de qualidade, reconhecendo seu papel no sistema de garantia, "acolhendo" no sentido pleno da palavra, a criança e o adolescente e sua família, é um objetivo a ser atingido. Esperamos que, com o esforço de todos nós, isto venha a se tornar uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.

Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist 46* (4) pp.333-341.

Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004, Maio/Agosto). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, *9* (2), 207-217.

Almeida, I. G. (2009). *Rede Social e relacionamento entre irmãos: a perspectiva da criança em acolhimento institucional.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

Amorim, K.S.; Rossetti-Ferreira, M.C. (2004) A matriz sócio-histórica. In Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A. (Orgs.) *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Amorós, P. & Palacios, J. (2005). *Acogimiento Familiar*. Sevilla: Alianza Editorial.

Altoé, S. (1999). A Psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes? In S. Altoé (Coord.). *Sujeito do Direito, sujeito do Desejo*. Rio de Janeiro: Revinter.

Antunes, D.C., & Zuin, A.A.S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade, 20* (1), 33-41.

Aquino, J.G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Aquino, J.G. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença. In J. G. Aquino (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Arpini, D.M. (2003) Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em Abrigos para Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.21, n.3, p.70-75.

Arfouilloux, J. C. (1976). *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do Dialogo, do Brinquedo e do Desenho.* Rio de Janeiro: Zahar.

Arola, R.L. (2000) Casa não é lar: o abrigo como contexto de desenvolvimento

psicológico. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – AASPTJ-SP.(2004). *Por uma Política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo.* Relatório de Pesquisa. São Paulo: Comissão Interinstitucional de Acompanhamento.

Bahia, N.P. (2009). Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa, 35* (2), 317-329.

Baltes, P.B.; Staudinger, U.M. & Lindenberger, U. (1999). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology* (50), 471-507.

Baptista, M. V. (2006). Um olhar para a história. In M. V. Baptista (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, pp.24-36

Barros, G.D.; Cassin, W.C; Duarte, S.H.S.A; Felipe, S.S.R.; Franco, M.L.F.; Gallo; C.M.L.; Peruchi, M.I.; Serrano, S.A. (2007). A teoria do apego e a formação e rompimento de vínculos: perspectivas teóricas sobre os efeitos do abrigamento em crianças e adolescentes. In: Franco, A.A.P; Melão, M.J.R. (orgs.) *Diálogos interdisciplinares: A Psicologia e o Serviço Social nas Práticas Judiciárias*. São Paulo: Editora Cortez

Biasoli-Alves, Z. M.; Caldana, R. H. L.; Simionato, S. M. (1992) Atividades da criança: educação x liberdade x restrições. *Paidéia – Cadernos de Educação*, Ribeirão Preto, (2), pp. 1-9.

Bleger, J. (1992). *Psico-higiene e psicologia institucional.* (E. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bleger, J. (1995). Temas de Psicologia: Entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol.1: Attachment*. New York: Basic Books.

Brancalhone, P.G., Fogo, J.C., & Williams, L.C.A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20* (2), 113-117.

Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *Entendendo a rivalidade entre irmãos: o método Brazelton*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University.

_____. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6): 723-742.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buckingham, D. (2002). A posição da produção, a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens do Reino Unido. In: C. F., *A criança e a mídia.* São Paulo, Brasília: Cortez, Unesco.

Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. J. L. (1998). Biologicamente cultural. In: L. Souza, F.Q. Freitas & M.M.P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cairns, R. B. (1983). The emergence of developmental psychology. In: W. Kessen (Org.), *Carmichael's handbook of child development: Vol. 1 History, theory, and methods* (4th edition, pp. 41-102). New York, NY: John Wiley and Sons.

Caldana, R. H. L. (1998) *Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições*. 188 p. Tese de doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Campos, M. M. (2005). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. Seminário Ouvindo Crianças. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 29 de agosto de 2005.

Carreira, A.F. (2002). *Contando a minha história.* São Paulo: Pancast.

Carvalho, A.M.A. (1983). O desenvolvimento da criança. Pediatria Moderna, 18 (5): 269-280.

_____. (1998). Etologia e o comportamento social. In: L. Souza, F.Q. Freitas & M.M.P. Rodrigues (Orgs.), Psicologia: Reflexões (im)pertinentes (pp. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. Em E. R. Lordelo; A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: Ed. da Universidade Federal da Bahia.

Carvalho, A. M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em M. C. Rossetti-Ferreira et al. (Org.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 171-187). Porto Alegre: ArtMed.

Carvalho, A. M. A.; Bastos, A. C. S.; Rabinovich, E. P. & Sampaio, S. M. R. (2006). Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo, 11*, 589-598.

Carvalho, A. M.; Beraldo. K. E. A; Pedrosa. M. I. & Coelho. M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *A Psicologia em Estudo*, 9 (2), 291-300.

Cassin, W. C. (2000). O psicólogo judiciário e a cultura da adoção: limites, contribuições e perspectivas. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Castilho, E.W.V. (n.d.) *O papel da escola para a educação inclusiva.* Recuperado em 27 abril, 2008, de http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/publicacoes/docs_artigos/escola_revisado.pdf

Cavalcante, L.I.C.; Magalhães, C.M.C.; Pontes, F.A.R. (2007) Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. Aletheia, n.25, p.20-34

Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – CBIA/SP & Instituto de Estudos Especiais - IEE-PUC/SP. (1993) *Trabalhando abrigos*. São Paulo: Forja Gráfica e Editora, (Cadernos de Ação).

Cerisara, A.B. (2004) Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais. Primeiras aproximações. In: Sarmento & M.; Cerisara, A., B. (orgs) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa, p.35-54.

Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, 15* (54), 11-28.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, v, 9, n. 4, p. 477-497.

Citelli, A. (2003). A dança da linguagem: entre a comunicação e a educação. In: C. M. org, *Ciência e Arte: imaginário e descoberta.* São Paulo: Terceira Margem.

CNAS (Conselho Nacional da Assistência Social). (2009) Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Texto da Resolução nº 109, Brasília.

Código de Menores, Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979 (1979). *Código de Menores.* Disponível em htttp:// www.promenino.org.br

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). (2009) Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília.

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA (Rio de Janeiro) (2001). *Políticas de Abrigos para Crianças e Adolescentes do Município do Rio de Janeiro***.** Rio de Janeiro.

Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011–2020 (2010)

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988)**.** 4ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembléia das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989.

Corsaro, W. (2011) *Sociologia da Infância*, P.A.: Artmed

Corsaro, W. *The Sociology of childhood.* California: Pine Forge, 1997.

Costa, N. R. do A & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009) Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit***.**, 22 (1), 111-118.

Couto, I.A.P. e Melo, V.G. (1998) Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil, In: Bazilio, E. A. R.P.; Noronha, P.A. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravel, pp.21-37.

Cruz, S. H. V. (2004). Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd,Caxambu, Minas Gerais.

Cruz, S.H.V. (2006). Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In S. D. LINS, & S. H. V. CRUZ (Orgs.). *Linguagens, literatura e escola,* (Vol. 1). Fortaleza: Editora UFC.

Cruz, S. H. V. (org.) (2008) *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas.* SP: Cortez.

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

Decreto n. 17.943. de outubro de 1927 (1927). *Código de Menores.* Disponível em htttp:// www.promenino.org.br

Dell'Aglio, D.D. & Hutz, C.S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17 (3), 351-357

Del Priore, M. (1999) O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____ (Org). *História das crianças no Brasil* (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.

Delfos, M. F. (2001). F. *Me escuchas? Como conversar con niños de cuatro a doce anos*. Bernard van Leer Fundation, p. 59-146.

Delgado, A. C. C. & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Caderno de Pesquisa, 35* (125), 161-179.

Delgado, A.C.C. & Müller, F. (2005) Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, Brasil, 28.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. (Relatório/2001), Brasília, DF,UNESCO.

Dubet, F.A. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa, 119*, 29-45.

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000, Set/Dez). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (3), 221-231.

Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods interviewing children. *Research in nursing & health*, v. 22, p. 177-185.

Donzelot, J. (1980) *A polícia das famílias.* Rio de Janeiro: Graal.

Dunn, J. & Deater-Deckard, K. (2001). *Children's views of their changing families.* Joseph Rowntree Foundation.

Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child´s perspective in developmental and education research. *International journal of disability, development and education, v. 51(*2), p. 201-215.

Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], *Lei n° 8.069/90* de 13 de julho de 1990.

Fávero, E.T., et al. (2000). *Perda do Pátrio Poder: aproximações a em estudo sócio-econômico.* São Paulo: Veras Editora.

Feiring, C. & Lewis, M. (1989). The Social Networks of Girls and Boys from Early Through Middle Childhood. Em D. Belle (Org), *Children's social network and social supports: Wiley series on personality processes* (pp. 119-150). Oxford: England: John Wiley & Sons.

Fernandes, N. (2007). O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. Em V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs), *Infância (in)visível* (pp. 245-275). Araraquara: Junqueira & Martins editores.

Figueira, S. A. (1991) O moderno e o arcaico na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: _____. *Nos bastidores da Psicanálise - sobre política, história, estrutura e dinâmica do campo psicanalítico* (pp. 143-160) Rio de Janeiro: Imago.

Fonseca, C. (1995) *Caminhos da adoção.* São Paulo: Cortez.

Fonseca, C. et al. (2006). Estrutura e Composição dos Abrigos para Crianças e Adolescentes em Porto Alegre. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: IFCH-UFRGS.

Fraga, L. B. (2008) I*nfância e práticas educativas: concepções de educadoras de abrigos à luz da história de vida.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

França, D.B. *Abrigo: espaço de proteção?* Recuperado em 09 fev.2008, de http://www.bercodacidadania.org.br.

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

Freire, P*. (*1977). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: University Chicago Press.

Fundação para o Desenvolvimento da Educação (2009). *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania* [Manual]. São Paulo: Sistema de Proteção Escolar. Recuperado em 05 setembro, 2010, de http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf.

Goffman, E. (1974) *Manicômios, prisões e conventos***.** São Paulo: Editora Perspectiva.

Gonçalves, H. S. (2004). Violência contra a criança e o adolescente. In: Gonçalves, H.S.; Brandão, E.P. (orgs.) *Psicologia Jurídica no Brasil. (*pp.277-307). Rio de Janeiro: Nau Ed.

Goulart, C.M.T., & Sperb, T.M. (2003). Histórias de criança: as narrativas de crianças asmáticas no brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (2), 355-365.

Grover, S. (2004) Why won´t they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood A Global Journal of Child Research*, v. 11, n.1, pp.81-93.

Guará, I. M. F. R. (2005) Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil. In: *International Conference*, University Of Oslo, Norway, June 29 – July 3*.* Recuperado em 18 de Junho de 2008, de mcrferre@usp.br .

Guará, I.M.F.R. (2006) Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In Baptista, M.V. (coord.) Abrigo:comunidade de acolhida e socioeducação-- São Paulo: Instituto Camargo Corrêa -- (Coletânea abrigar; 1).

Guará, I.M.F.R.; Gonçalves, A.S. (2010) Redes de Proteção social na comunidade. In Guará, I.M.F.R.(coord.) *Redes de proteção social*. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA-Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, (Coleção Abrigos em Movimento)

Gueiros, D.A. (2003). Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. *Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo: Editora

Cortez, pp.102-121.

Guerra,V.N. e Leme, B. (2001) Um tema controverso: a negligência. In: Azevedo, M.A. e Guerra, V.N. de A. *Pondo os pingos nos is: guia prático para compreender o fenômeno.* LACRI/IPUSP.

Guidelines for the Alternative Care of Children, (2009) Organização das Nações Unidas.

Guimarães, R.F. & Almeida, S.C.G. (2007). Reflexões sobre o trabalho social com famílias. In: Acosta, A.R. & Vitale, M.A.F. (Orgs.), *Família. Redes, laços e políticas públicas* (pp.127- 135). São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais: PUC/SP.

Guirado, M. (1986). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.

Gulassa, M.L.C.R. (coord.) (2005) *O abrigo como possibilidade*. São Paulo: Instituto Camargo Correa e Fundação Abrinq, 38p. (Relatório de Sistematização de Mesas de Trabalho).

Gulassa, M.L.C.R. (2006). A fala dos abrigos. In M. V. Baptista (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa

Gulassa, M. L. C. R. (2010). *Abrigos em movimento: o processo de mudança vivido por cinco abrigos de crianças e adolescentes na Grande São Paulo*. In: I. M. F. da R. Guará (Org.) *Coleção abrigos em movimento*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Instituto Fazendo história; Núcleo de Estudos sobre a Criança e o Adolescente – NECA, livro. 2.

Gulassa, M.L.C.R. (no prelo) *Novos rumos do acolhimento institucional*. São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente; Governo de Estado de Minas Gerais - Secretaria do Estado e Desenvolvimento Social

Hinde, R.A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective.* Hove, UK: Psychology Press.

Horowitz, F.D. (1987). *Exploring developmental theories: toward a structural/behavior model of development*. New Jersey, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Instituto de Pesquisa Aplicada [IPEA]. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.* Recuperado em 23 de julho de 2007, do site: http://www.ipea.gov.br

Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. In J. G. Aquino (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

James, S. et al. (2007). Maintaining sibling relationships for children in foster and adoptive placements, *Children and Youth Services Review* , doi:10.1016/j.childyouth.2007.07.001

Kuhlmann JR, M. (1998) *Infância e Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Lacerda, F. S. (2008). *A perspectiva da criança sobre seu processo de abrigamento.* Monografia, Universidade de Franca, Franca.

Lamb, M.E. (2005). Attachments, Social Networks and Developmental Contexts. In: Lewis, M.E. & Takahashi, K. (Eds.), Beyond the Dyad: conceptualization of social networks. *Human Development*, 48 (1-2): 108-112.

Lei n°12.010, de 3 de agosto de 2009. Brasília, 2009.

Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993.

Lewis, M. (2005, Jan./Fev.). The child and its family: the social network model. *Human Development, 48* (1-2), 8-27.

Lewis, M. & Takahashi, K (2005, Jan./Fev.). Beyond the Dyad: conceptualization of social networks. *Human Development. v.48 (1-2)*.

Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81* (5), 164-172.

Loureiro, A.C.A.M., & Queiroz, S.S.A. (2005). A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão, 25* (4), 546-557.

Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerbility and competence: a review of research on resilience in childhood. *Armer. J. Orthopsyachiatry*, 61: 6-22.

Maehara, N. P. (2010). *Conhecendo a rede social da criança abrigada: um estudo exploratório.* Monografia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

Malheiros, A. C. & Melo A. R. (14 de julho de 2010). O direito a família: uma transformação de paradigmas. *Folha de São Paulo*.

Marcílio, M.L. (1998) *História social da criança abandonada***.** São Paulo: Hucitec.

Mariano, F. N. (2004). *O cenário jurídico: a análise de processos de adoção no município de Ribeirão Preto (1991-2000).* Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Marmelsztejn, R. (2006) *Psicoterapia para crianças e adolescentes abrigados: construindo uma forma de atuação*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Matisse, H. (1983). Com olhos de crianças. *Revista Arte em São Paulo*, n. 14, março. 1983.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.

Maturana, H & Varela, F (1984). *El árbol del conocimento: las bases biológicas del entendimiento humano.* Editorial Universitaria, Santiago.

Mayall, B. (2000). Conversations with children: working with generation issues. In: Christensen, P.; James, A. (Ed.) *Research with children: perspectives and practices*. London and New York: Falmer Press, p. 120-135.

Minayo, M.C.S.; Deslandes, S.F. (1998). A complexidade das relações entre álcool, drogas e violência. *Cadernos de Saúde Pública*. v.14, n.1, pp.35-42.
Ministério da Saúde. (2002) Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Assistência à Saúde.

Montes, D.C.(2006). *O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar.* Dissertação de Mestrado em Enfermagem Pediátrica. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Mota, C. P., & Matos, P, M. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 367-377.

Müller, F. (2007) *Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. 218f. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Muller, F. & Carvalho, A. M. A. (orgs) (2009). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. SP: Cortez.

Nagamini, E. (2002). Televisão publicidade e escola. In: C. A. O. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez.

Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture e Psychology*, 6(2), 183-196.

O'Connor, T. G. & Rutter, M. (2000). Attachment disorder behavior following early severe deprivation: extension and longitudinal follow-up. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (6), 703-712.

O'Connor, T.; Rutter, M.; Beckett, C.; Brophy, M.; Castle, J.; Colvert, E.; Gregory, A.; Groothues, C. & Kreppner. (2001). Early deprivation and later attachment-related behaviour: lessons from the English and Romanian adoptee study. In: W. Yule & O. Udwin (Eds.), *Parenting: Applications in Clinical*

Practice. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers No. 18. London: ACPP.

Oliveira, R.C.S. (2001). *Crianças e Adolescentes (Des)acolhidos: a perda da filiação no processo de institucionalização.* Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, T. T. S. (2006) da S. *Educar é punir? Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Orlandi, E.P. (1987). Para quem é o discurso pedagógico. In E. P. Orlandi. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (pp. 25-38). Campinas: Pontes.

Orlandi, E. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* Campinas: Editora da UNICAMP.

Palacios, J.; Sánchez-Sandoval, Y. & Léon, E. (2004). *Adelante com la adopción.* Junta de Andalucia, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Universidad de Sevilla.

Pasian, S.R., & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia, 9* (17), 50-60.

Patternostro, V.I. (1999) *O texto na TV: manual de telejornalismo*. Rio de Janeiro: Campos.

Patto, M.H.S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia-USP, 3* (1/2), 107-121.

Pauli, S.C. (2001). Heterogeneidade discursiva: a concepção de Bakhtin e Authier-Revuz. In S. C. Pauli. *As narrativas produzidas e interpretadas pelo teste das fábulas: uma crítica a partir da perspectiva discursiva* (pp. 74-79). Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Pilotti, F.; Rizzini, I. (orgs.) (1995) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; USU Ed. Universitária: Amais.

Pinheiro, P.S. (Org.). (2006). *Relatório das Nações Unidas sobre a violência contra crianças*, ONU. Recuperado em 27 setembro, 2008, de http://www.unviolencestudy.org

Pino, A. (2003). Processos de significação e constituição do sujeito*. Temas de Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia)*, 1: 17-24.

Pinto, M. & Sarmento, M. (1997) *Crianças: Contextos e Identidades*. Lisboa: Península.

Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**.** Brasília, 2006.

Política Nacional de Assistência Social.(2004) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; CONSELHO Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS/CNAS. Recuperado em 08 fevereiro 2008, de http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000877.pdf

Poletto, M.; Wagner, T. M. C. & Koller, S. H. (2004, Set./Dez.). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: teoria e pesquisa, 20* (3), 241-250.

Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Prada, C.G., Williams, L.C.A., & Weber, L.N.D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática, 9* (2), 14-25.

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. (2000). *Dados Censo 2000 IBGE por sub setores e unidades censitárias.* Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal.

Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP. (2010). *Sistema de proteção escolar terá professores-mediadores*. São Paulo. Recuperado em 05 setembro, 2010, de http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=209150.

Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood, v. 9* (3), p. 321-341.

Quality4Children - *Normas para o Acolhimento de Crianças fora de sua Família Biológica na Europa* (2006) Recuperado em 16 de abril de 2011, de http://www.quality4children.info/content/cms,id,89,nodeid,31,_language,en.html

Queiroz, M. I. P. (1991) Relatos orais: do indizível ao dizível. In: _____. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* (pp. 1-26) São Paulo: T.A. Queiroz.

Que casa é essa? (2007) Direção: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Produção: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana C.Chaguri, Helenita S. Miike & Solange Aparecida Serrano. Ribeirão Preto: Usina Animada. 1 DVD

Rey, M. (2001). *O roteirista profissional – TV e cinema*. São Paulo: Ática.

Rizzini, I.(1997) *O século perdido: raízes históricas das políticas publicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás; Ministério da Cultura; USU Ed. Universitária: Amais.

Rizzini, I; Rizzini, I. (2004) A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio:SP: Loyola.

Rizzini, I.(coord.); Rizzini, I.; Naiff, L.; Baptista, R. (2006) *Acolhendo crianças e*

adolescentes: Experiências de Promoção de Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-RIO.

Rizzini, I. (2010) *População Infantil e Juvenil: Direitos Humanos, Pobreza e Desigualdades.* Projeto Aprimoramento do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recuperado em 11 maio 2010, de http://www.aprimoramentosgdca.org.br.

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. Em: S. H. V. Cruz (Org), *A criança fala* (pp. 43-51).São Paulo: Cortez.

Rosatelli, L.A.C. (2007). *Ateliê de vídeo e cultura juvenil: um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital.* Dissertação de Mestrado em Linguagem e Educação. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1983). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Rossetti-Ferreira, M.C. (1984/ Fev.). O apego e as reações da criança à separação da mãe. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 3-19.

Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (orgs.). (1998). *Os Fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K.S.; Silva, A. P. S. (2000) Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica***.** Brasília, v.13, n.2, pp. 281-293.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A. (Orgs.) (2004). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S. & Silva, A.P.S. (2004) Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: Rossetti-Ferreira, M.C. et al. (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, pp.23-33.

Rossetti-Ferreira, F. (2005). *Mídia e Escola – perspectivas para políticas públicas*. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha.

Rossetti-Ferreira, M.C., Anjos, A.M., Amorim, K.S. (2007).*Bebê Interage com Bebê?*(Video-DVD).

Rossetti-Ferreira, M. C. & Amaral, N. R. (2010) Construccion de Vinculos afectivos en contextos adversos de desarrollo:importancia y polemicas. . *Scripta Nova* (Barcelona), *1*, pp. b21. 741-98.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Sólon, L. A. G. & Almeida, I, G. (2010). *A* delicada arte de ouvir e informar crianças. Em D. C. F. Bernardi (Org.) *Direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Instituto Fazendo história; Núcleo de Estudos sobre a Criança e o Adolescente – NECA, cap. 5.

Rossetti-Ferreira, M.C., Almeida, I.G., Costa, N.R.A., Guimarães, L.A. , Mariano, F.N., Teixeira, S.C.P., Serrano, S.A. (no prelo). Acolhimento de Crianças e Adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*

Rossetti-Ferreira, M.C. & Costa, N.R.A. (*no prelo*). *Scripta Nova – Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales*. Recuperado em 26 abril 2011, de http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm

Rua, M. A. (2007). Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: V. M. R. Vasconcellos ; M. J. Sarmento (Orgs.). *Infância (in)visível* (pp. 205-242). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Armer. J. Orthopsyachiatry,* 57, 316-331.

Rutter, M. & Thomas, G. (2004). Are there biological programming effects for psychological development? Finding from a study of Romanian adoptees. *American Psychological Association*, 40 (1), January: 81-94.

Sarmento, J.S. (2005) Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91.

Sarti, C. A. (2007). A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. 4a. Ed. São Paulo: Cortez

Saviani, D. (1983). As teorias da educação e o problema da marginalidade. In D. Saviani. *Escola e Democracia* (pp.15-44). São Paulo: Cortez.

Sêda, E. (1998) *A Criança e sua Convenção no Brasil.* 1. ed. São Paulo: Adês.

Senna, L.A.G. (2004). Heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. *Revista Sinpro, 6*, 9-17.

Senna, L.A.G. (2008). Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa, 38* (133), 195-219.

Serrano, S.A. (2008) *O abrigamento de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto: caracterizando esse contexto*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de

São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Silva, A.M.M. (1997). A violência na escola: a percepção dos alunos e professores. In D. A. Tozzi, L. F. Onesti (Coord.). *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE.

Silva, A.P.S. (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores.* São Paulo: IBCCRIM.

Silva, A.P.S.; Rossetti-Ferreira, M.C.; Carvalho, A.M.A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 81-92

Silva, E.R.A. (Coord.). (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA.

Silva, E.R.A. (2004) O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: Silva, E. R.A. (coord) *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. (Cap. 2, pp. 41-71) Brasília, DF: IPEA/ CONDADA.

Silva Filho, G.Z. (2004) *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil*. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Silva, J.P., Barbosa, S.N.F., & Kramer, S. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva, 23* (1), 41-64.

Siqueira, A.C.; Dell´Aglio, D.D. (2006) O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), pp.71-80

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica – alternativas terapêuticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Soares, I.O. (1990). *Comunicação e criatividade na escola: análise crítica da comunicação mediante a produção: criatividade na literatura infantil, produzindo a TV a partir da TV, fazendo o jornal da classe*. São Paulo: Ed. Paulinas.

Soares, I.O. (2002). Contra a violência: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão. In: C. F. org*. A criança e a mídia.* São Paulo, Brasília: Cortez, Unesco.

Soares, I.O. (2006). Educom.Rádio, na trilha de Mário Kaplún. *In:* M. J. M. *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún*. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO, Universidade Metodista de São Paulo.

Sólon, L.A.G. (2006). *A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Solon, L. A. G. (2008). *Conversando com crianças sobre adoção.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sólon, L. A.; Costa, N. R. A. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Conversando com crianças. Em S. H. V. Cruz. (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp. 204-224). São Paulo: Cortez.

Souza, S. J. & Castro, L. R. (1998). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica, 9* (9), 83-115.

Spink, M.J.P. (2000). A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. *Psico, Porto Alegre*, 31 (1): 7-22.

Suplino, M. (2005). *Inclusão escolar de alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento*. Recuperado em 08 maio, 2009, de http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17129

Suplino, M. (2008). *Inclusão escolar de alunos com autismo*. Recuperado em 08 maio, 2009, de http://inclusaobrasil.blogspot.com/2008/08/incluso-escolar-de-alunos-com-autismo.html

Takahashi, K. (2005, Jan./Fev.). Toward a life span theory of close relationships: the affective relationships model. *Human Development. v.48,* (1-2), p. 8-27, 48-66.

Thorne, B. (2002). From silence to voice: bringing children more fully into knowledge. *Childhood, v. 9* (3), p. 251-254.

Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Texto da Resolução nº 109, Brasília, 2009.

Vargas, M. M. (1998). *Adoção tardia: da família sonhada à família possível.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vieira, A.G., & Sperb, T.M. (1998). O brinquedo simbólico como uma narrativa. *Psicologia Reflexão e Crítica, 11* (2), 233-252.

Wallon, H. (1959a). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 168-178). São Paulo: Ática. 2ª ed.

_____. (1959b). O papel do *outro* na consciência do *eu*. In: Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 158-167). São Paulo: Ática. 2ª ed.

Weber, L.N.D. (1998). Laços de ternura: pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Santa Mônica.

Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zaluar, A., & Leal, M.C. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 16* (45), 145-164.