

ROSELI NAZARIO

**A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: NARRATIVAS DE
MENINAS E MENINOS NA CASA(LAR).**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho

Coorientadora: Prof^{al}. Dra. Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis – SC, 2014.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nazario, Roseli
infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento
institucional: narrativas de meninas e meninos na
casa(lar). / Roseli Nazario ; orientador, Prof. Dr. João
Josué da Silva Filho ; coorientadora, Profa. Dra. Ana
Maria Borges de Sousa. - Florianópolis, SC, 2014.
260 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Criança. 3. Infância. 4. Acolhimento
Institucional. I. Filho, Prof. Dr. João Josué da Silva .
II. Sousa, Profa. Dra. Ana Maria Borges de . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. IV. Título.

ROSELI NAZARIO

**A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: NARRATIVAS DE
MENINAS E MENINOS NA CASA(LAR).**

BANCA EXAMINADORA

Dr. João Josué da Silva Filho – Orientador
(Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE – UFSC)

Dra. Ana Maria Borges de Sousa – Coorientadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE – UFSC)

Dr. Adilson de Ângelo – Examinador externo
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Dra. Glacy Queirós de Roure – Examinadora externa
(Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PPGE/PUC-GO)

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha – Examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED – UFSC)

Dra Patrícia de Moraes Lima – Examinadora Suplente
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED – UFSC)

Dra. Rosa Batista – Examinadora Suplente
(Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL)

Dra. Kátia Adair Agostinho – Examinadora Suplente
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED - UFSC)

Florianópolis – SC, 2014

*Com certeza, a liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.*

(Manoel de Barros).

Este trabalho é dedicado aos meninos e meninas do Lar São Vicente de Paulo que, no seu *exercício de ser criança*, contribuíram imensamente para a tecitura deste texto.

AGRADECIMENTOS

*Porque a maneira de reduzir o isolado
que somos dentro de nós mesmos,
rodeados de distâncias e lembranças,
é botando enchimento nas palavras.*

(Manoel de Barros)

Tomo as palavras do *poetameninobrancante* Manoel de Barros para agradecer as pessoas com quem me encontrei ao longo de toda a minha existência e que, de alguma forma, me ajudaram a *botar enchimento nas palavras* que hoje compõem esta tese.

Uma tese que representa um tempo de *travessias* - dos meus caminhos conhecidos da Educação Infantil para os novos do Acolhimento Institucional; da história da infância em programas de acolhimento no Brasil à história de crianças na mesma situação em Portugal... Enfim, como nos ensinou Fernando Pessoa, *travessias* que me provocaram largar as roupas que levam aos mesmos lugares e ousar caminhar, mudar de margem, atravessar fronteiras.

Travessias que foram acompanhadas por muitas (e diferentes) pessoas que me convidaram a *fugir da esclerose e sonolência do lugar-comum*, rumo a *errância da viagem*; fato este que implica na impossibilidade de nomear todas essas gentes.

Assim, deixo aqui meus mais nobres e sinceros AGRACEDIMENTOS às PESSOAS, às INSTITUIÇÕES e aos ÓRGÃOS PÚBLICOS que contribuíram para a materialização deste texto.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta tese compartilha estudos de uma investigação realizada em um contexto de acolhimento institucional para a pequena infância na cidade de Florianópolis e partiu da seguinte pergunta: *como as crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional?* Decorrente desta questão, e por meio de uma abordagem interpretativa, trilhada a partir de um percurso metodológico etnográfico, elegeu-se as crianças como principais informantes desta pesquisa. O processo de geração de dados aconteceu ao longo de 14 meses, com aproximadamente 800 horas de estada no campo, em que as palavras (anotações escritas) e as imagens em movimento (filmagens) ou clicadas (fotografias) tornaram-se essenciais para me aproximar às narrativas infantis. A interlocução com diferentes áreas disciplinares contribuiu para a afirmação da infância enquanto categoria geracional e campo de estudo em construção, assim como para interpretar as narrativas das crianças a partir de suas experiências de acolhimento institucional. O estudo estabelece como ponto de relevo que a composição espaço-temporal vai posicionando um discurso institucional revelador do lugar das crianças **NA** casa. A cronologia do tempo instituído como um tempo provisório e, conseqüentemente, de passagem, do ponto de vista dos adultos, é experienciado pelas crianças por uma outra temporalidade, de acordo com que lhe é próprio: um tempo recursivo, não linear, sem medida. As narrativas das crianças indicam outros sentidos atribuídos a este lugar (a casa), dando-lhe identidade e pertença particular. Suas experiências de acolhimento, sob a prerrogativa do protagonismo das crianças como sujeitos que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo, sugerem a possibilidade de um estar **EM** casa. Ainda por este estudo, evidenciou-se a ampliação da produção acadêmica entre os anos de 1990 e 2010, que diz respeito às milhares de crianças brasileiras que têm violado o seu direito ao convívio familiar e comunitário, mas mesmo assim são escassos os trabalhos que as tomam como interlocutoras nas investigações, fato que, por vezes, acaba por obscurecer o seu reconhecimento como sujeitos sociais de direito, restando-lhes apenas a condição de “*meninas e meninos do abrigo*”.

Palavras-Chave: Criança; Infância; Acolhimento Institucional.

ABSTRACT

This thesis shares studies of an investigation held in a context of institutional care for the early childhood in the city of *Florianópolis*, and started with the following research question: *how do children from 0 to 6 experience their childhood in the context of an institutional care program?* Resulting from this question, and by means of an interpretive approach, developed through an ethnographic methodological course, children were chosen as main informants for this research. The process of data gathering happened over 14 months, with approximately 800 hours of field research, in which the words (written notes) and the images in motion (filming) or still (photography) became essential for me to get closer to the childhood narratives. The dialogue with different area themes added to the statement of childhood as generational category and field of study under development, as well as to interpret the narratives of the children as from their experiences of institutional care. The study establishes as high-peak that the composition of space-time positions an institutional speech of the place of the children **IN THE** house. The chronology of time established as provisory and, thereafter, as temporary, from the adult point of view, is experienced by the children as another temporality, according to what is proper to them: recursive, nonlinear, without measure. The narratives of children indicate other meanings ascribed to this place (the house), giving it particular identity and belonging. Their experience of being cared, under the prerogative of children as individuals who appropriate, reinvent and reproduce the world, indicate the possibility of being **AT** home. Still yet through this study, the increase of academic production between the years of 1990 and 2010 has been evidenced, concerning thousands of Brazilian children that have had their right of family and community coexistence violated, but that even so the works that give them voice in research are scarce, a fact that, sometimes, obscures their recognition as social individuals by right, remaining only the condition of “*boys and girls of the shelter*”.

Key-Words: Child; Childhood; Institutional Care.

RESUME

Cette thèse présente les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre d'accueil institutionnel de la petite enfance dans la ville de Florianópolis. L'étude a été initiée à partir de la question: *Comment les enfants de 0 à 6 ans vivent leur enfance dans le contexte d'un programme d'accueil institutionnel ?* La démarche méthodologique ethnographique a entraîné le choix d'une approche interprétative et ce questionnement. Par conséquent, les principales sources ici étudiées proviennent des enfants. La constitution des données a été réalisée en 14 mois, soit environ 800 heures de suivi sur le terrain. Les mots (notes écrites), les images en mouvement (enregistrement vidéo) et prises de vue (photographies) sont devenus des éléments primordiaux au rapprochement des narrations des enfants. Le dialogue entre les différents axes disciplinaires a contribué à l'affirmation de l'enfance en tant que catégorie générationnelle, domaine d'étude en construction, ainsi qu'à l'interprétation des récits des enfants portant sur leurs expériences d'accueil institutionnel. La présente étude relève que la composition spatio-temporelle développe un discours institutionnel révélateur de la place de l'enfant DANS « la maison¹ ». La chronologie du temps (établi en tant que temps provisoire, par conséquent, temps passager par l'optique de l'adulte) est ressentie par les enfants par une autre temporalité, selon ce qui est propre à eux : un temps récursif, non linéaire, incommensurable. Les récits des enfants indiquent d'autres significations attribuées à cet endroit (« la maison »), ce qui lui donne une identité et une appartenance qui lui sont particulières. L'expérience d'accueil, légitimée par l'enfant en tant qu'acteur qui s'approprie, recrée et reproduit le monde, donne la possibilité d'éprouver la sensation d'être « À LA maison » (*chez soi*²). Cette étude a ainsi mis en évidence l'accroissement de la production scientifique entre 1990 et 2010 concernant des milliers d'enfants brésiliens qui voient leur droit de vivre avec leurs familles et en communauté violé. Malgré cet accroissement, les études dont les enfants sont interlocuteurs demeurent peu nombreuses. Ce fait obscurcit souvent la reconnaissance des enfants en tant que sujets de droit, en les accordant rien d'autre que la qualité de « *filles et garçons de foyer d'accueil* ».

¹ Note du traducteur : "La maison" est le terme employé par des personnes pour faire référence à ce foyer d'accueil, en particulier.

² Note du traducteur.

Mots-clés : enfant, enfance, accueil institutionnel.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Distribuição das produções acadêmicas por áreas de conhecimento. | 57 |
| Quadro 2: Organização das produções acadêmicas de acordo com a região e instituições. | 57 |
| Quadro 3: Situação do Acolhimento Institucional em Florianópolis .. | 123 |
| Quadro 4: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 1994 e 2000. | 131 |
| Quadro 5: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 2001 e 2010. | 132 |
| Quadro 6: Reincidência no acolhimento de crianças no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 1994 e 2010. | 138 |
| Quadro 7: Tempo de Acolhimento das crianças em números absolutos (2001-2010). | 142 |
| Quadro 8: Idade das Crianças no momento do Acolhimento em números absolutos (2001-2010) | 144 |
| Quadro 9: Categorias da Infância. | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Dados sobre as crianças acolhidas, anterior a maio de 2011. | 151 |
| Tabela 2: Dados sobre as crianças acolhidas no período compreendido entre 09/05/2011 e 10/07/2012..... | 154 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Divisão por áreas de conhecimento das teses sobre acolhimento institucional para crianças e adolescentes, defendidas no Brasil entre 1990 e 2010..... | 58 |
| Gráfico 2: Pesquisas realizadas na UMinho, sobre acolhimento institucional de crianças e jovens, segundo as áreas do conhecimento. | 62 |
| Gráfico 3: Acolhimento em Florianópolis (2008 a 2014) | 125 |
| Gráfico 4: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo, classificada por gênero. | 133 |
| Gráfico 5: Destino determinado às crianças entre os anos 1994 e 2000. | 134 |
| Gráfico 6: Destino determinado às crianças entre os anos 2001 e 2010. | 135 |
| Gráfico 7: Situação da adoção entre os anos de 2001 a 2010..... | 136 |
| Gráfico 8: Sobre a adoção no Brasil: entre o que se quer e o que se tem. | 137 |
| Gráfico 9: Tempo de Acolhimento das crianças (2001-2010) | 141 |
| Gráfico 10: Idade das Crianças no momento do Acolhimento (2001-2010) | 143 |
| Gráfico 11: Idade e gênero. Ingresso anterior a maio de 2011..... | 149 |
| Gráfico 12: Idade e gênero. Ingresso entre maio/2011 e julho/2012. | 153 |
| Gráfico 13: Encaminhamentos Judiciais. Período de maio/2011 a julho/2012. | 158 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ANPEd | Associação Nacional de Pesquisas em Educação |
| BU UFSC | Biblioteca Universitaria da Universidade Federal de Santa Catarina |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAT | Centro de Acolhimento Temporário (Portugal) |
| CDC | Convenção dos Direitos das Crianças |
| CEDCA | Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CEJA | Comissão Estadual Judiciária de Adoção |
| CEJIP | Coordenadoria Estadual Judiciária da Infância e da Juventude |
| CINDEDI | Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação |
| CMDCA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNCA | Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| COEDI | Coordenação Geral de Educação Infantil |
| CT | Conselhos Tutelares |
| CUIDA | Cadastro Único Informatizado de Adoção e Abrigo de SC |
| DNCr | Departamento Nacional da Criança |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FEBEM | Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIJ | Lar da Infância e Juventude (Portugal) |
| MDS | Ministério de Desenvolvimento Social |
| MNMMR | Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua |

| | |
|----------------|--|
| NUPEIN | Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SAM | Serviço de Assistência ao Menor |
| SDH | Secretaria de Direitos Humanos |
| SEF/MEC | Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação |
| TCC | Trabalhos de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO DA TESE: A <i>PALAVRA NASCIDA</i> | 25 |
| 1 CALEIDOSCÓPIO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS NO ABRIGO | 29 |
| 1.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA: DA MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ABRIGO | 31 |
| 1.1.1 Sobre as creches no Brasil..... | 34 |
| 1.1.2 Dos <i>Asilos de Órfãos</i> aos Programas de Acolhimento | 37 |
| 1.2 UM ANÚNCIO PARA PENSAR A INFÂNCIA “ <i>DENTRO-FORA</i> ” DAS INSTITUIÇÕES: ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ABRIGO | 48 |
| 1.3 OUTROS OLHARES: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA A PARTIR DE PESQUISAS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS..... | 56 |
| 1.3.1 Os contextos de acolhimento institucional à infância desde as contribuições da Universidade do Minho – Portugal. | 61 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DOS “ <i>ACHADOUROS DE INFÂNCIAS</i> ” | 75 |
| <i>Quem vive num labirinto, em fome de caminhos.</i> (Mia Couto)..... | 75 |
| 2.1 POR QUE UMA ETNOGRAFIA? | 78 |
| 2.2 AS PESQUISAS <i>SOBRE</i> [CRIANÇAS] E <i>COM</i> [CRIANÇAS]: OS “ENCONTROS DIÁRIOS COM AS SUAS [MINHAS/NOSSAS] CONTRADIÇÕES”..... | 96 |
| 2.3 QUANDO TUDO COMEÇA: DA ESCOLHA DO CAMPO DA PESQUISA À ENTRADA NESSE LUGAR..... | 101 |
| 2.3.1 Dos critérios para escolha do campo | 102 |
| 2.3.2 Do Consentimento para o Assentimento | 103 |
| 2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA CONHECER AS CRIANÇAS | 111 |
| 2.4.1 A busca no banco de dados: quem são as crianças?..... | 112 |
| 2.4.2 Revisitando os procedimentos para conhecer as crianças | 113 |

| | |
|---|-----|
| 2.5 DOS CAMINHOS TRILHADOS PARA <i>ESCOVAR AS PALAVRAS</i> E OUVIR AS CRIANÇAS. | 114 |
| 3 O CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: ENTRE ESTAR NA CASA E ESTAR <i>EM CASA</i> | 117 |
| 3.1 O INÍCIO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM FLORIANÓPOLIS | 118 |
| 3.2 A SITUAÇÃO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM FLORIANÓPOLIS: ESTATÍSTICA E FINANCIAMENTO. | 122 |
| 3.3 A IDENTIFICAÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL DA CASA(LAR). | 128 |
| 3.4 HISTÓRIAS SOBRE CRIANÇAS QUE HABITARAM OU HABITAM O LAR SÃO VICENTE DE PAULO..... | 130 |
| 3.5 LANÇANDO UM <i>OLHAR DESCOMPARADO</i> SOBRE O COTIDIANO DA CASA(LAR) | 159 |
| 3.5.1 Entrando NA <i>Casa(Lar)</i> ... pelas mãos da Psicóloga..... | 160 |
| 3.5.2 Entrando EM <i>Casa</i> ... pelas mãos de João. | 166 |
| 4 INVENTANDO JEITOS DE SER CRIANÇA NA CASA(LAR) NO TEMPO PRESENTE | 175 |
| 4.1 INTERAÇÕES EM UM CONTEXTO DE CHEGADAS E PARTIDAS..... | 179 |
| 4.2 Relações de cuidado entre as crianças | 193 |
| <i>ALGUNS CLAMORES GUARDADOS DENTRO DE PALAVRAS</i> | 203 |
| REFERÊNCIAS CITADAS: | 205 |
| ANEXO 1: Quadro das teses localizadas no banco de dados CAPES, sistematizadas por ano, instituição, região e área de estudo. | 237 |
| ANEXO 2: Quadro das produções localizadas no <i>pergamum</i> BU UFSC. | 239 |
| ANEXO 3 | 243 |
| ANEXO 4 | 247 |
| ANEXO 5 | 249 |
| ANEXO 6: | 255 |

APRESENTAÇÃO DA TESE: A PALAVRA NASCIDA

[...] pensei de escovar palavras.

*Porque eu havia lido em algum lugar que
as palavras eram conchas de clamores antigos.*

*Eu queria ir atrás dos clamores antigos que
estariam guardados dentro das palavras.*

*Eu já sabia também que as palavras possuem
no corpo muitas oralidades remontadas
e muitas significâncias remontadas.*

*Eu queria então escovar as palavras para
escutar o primeiro esgar de cada uma.*

*Para escutar os primeiros sons,
mesmo que ainda bígrafos.*

*Comecei a fazer isso sentado em minha
escrivadinha. Passava horas inteiras,
dias inteiros fechado no quarto,
trancado a escovar palavras.*

*Logo a turma perguntou:
o que eu fazia o dia inteiro
trancado naquele quarto?*

*Eu respondi a eles, meio entresenhado,
que eu estava escovando palavras.*

Eles acharam que eu não batia bem.

Então eu joguei a escova fora.

(Manoel de Barro).

A tese aqui apresentada constitui-se em um esforço, empregado durante os anos 2010-2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina³, de *escovar palavras*⁴ em busca de *clamores* novos e antigos, e reuni-los em um *corpus* teórico-metodológico para ampliar os conhecimentos acerca das crianças, movimento que vivo há mais de duas décadas enquanto professora e pesquisadora na/da Educação Infantil.

³ O estudo contou com financiamento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, por meio de bolsa de estudo, nas modalidades Demanda Social (DS) e Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE).

⁴ O *meninopoetabrincante* Manoel de Barros foi *chamado* para acompanhar toda a escrita desta tese e, assim sendo, partes de seus poemas serão utilizadas no transcorrer do texto, com suas expressões apresentadas em itálico.

Intitulada “**A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na Casa(Lar)**”, tem como questão central: como as crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional?

Amparada por um conjunto de procedimentos metodológicos que me possibilitou eleger as crianças como principais interlocutoras deste processo investigativo, realizei a pesquisa de campo durante 14 meses, no período compreendido entre maio de 2011 e julho de 2012, no Lar São Vicente de Paulo, instituição criada no ano de 1904, com a finalidade de acolher meninas órfãs.

Neste percurso, algumas questões foram surgindo, contornando os caminhos investigativos que trilhei como pesquisadora e, entre estes destaco: analisar as experiências das crianças inseridas em um programa de acolhimento institucional, a partir de suas próprias narrativas; identificar se as experiências destas crianças alterizam as práticas na *Casa(Lar)*, forjando formas para que elas possam viver a sua condição infantil; refletir sobre as experiências das crianças que tiveram seu direito de convívio familiar violado e que estão em uma instituição de acolhimento, como possibilidade para qualificar as relações educativas neste lugar.

A mediação entre os estudos da infância a partir da Educação Infantil, o campo de teorização sobre acolhimento institucional e os conhecimentos que foram emergindo da pesquisa etnográfica, potencializou minha interpretação acerca das dinâmicas próprias da *Casa*, da sua história, das especificidades que contornam uma proposta de acolhimento e, sobretudo, do modo como as crianças significam suas experiências neste lugar.

A partir da intersecção entre Educação Infantil e instituições de acolhimento, me *inaugurei* em um *outro modo* de pensar as crianças e de enfrentar a linha do lado de fora. Foi o desejo de conhecer as crianças pelo lado de *fora* da Educação Infantil que me fez habitar o *dentro* de um contexto de acolhimento institucional, produzindo nesta dobra a multiplicidade da experiência do *dentro-fora*. Desta forma, uma *outra infância* me atravessa, impedindo que eu constitua um conceito fechado, privado e puro de infância, e pelas dobras do *dentro-fora* foi possível *des-pensar* (SANTOS, 2006) a Educação Infantil a partir de um lugar tecido *sobre* e *com* as crianças no Lar São Vicente de Paulo.

O texto da tese apresenta-se em quatro capítulos. Início o

percurso da escrita tratando desta experiência do *dentro-fora*, construída a partir da *travessia por terras de ninguém*⁵, em que pude habitar um “*território de fronteira*” (SANTOS, 2006) entre a história dos Abrigos e a trajetória histórica das Creches, sendo possível perceber as similitudes destas instituições. Este movimento implicou “ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio acto da invenção”, para novamente usar os termos de Santos (2006, p. 348). Porém, mesmo sabendo de antemão que me colocar nesta posição sugeriria, simbolicamente, enfrentar uma condição instável, incerta e, até certo ponto, precária, assim o fiz por entender que “viver na fronteira significa viver fora da fortaleza, numa disponibilidade total para esperar por quem quer que seja [...]. Significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento” (SANTOS, 2006, p. 350). Ainda neste primeiro capítulo surge o convite para “pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa” (DORNELLES, 2005, p. 79), na sua pluralidade e não por onde, costumeiramente, aprendemos a pensá-la, pelo seu mero estado de passagem para a vida adulta, como um *vir-a-ser*.

No segundo capítulo enfatizo a discussão sobre os procedimentos metodológicos nas pesquisas *com* crianças. Escolho a etnografia como o caminho possível para concretização de uma “experiência de proximidade” (GEERTZ, 1989) às crianças pequenas. Neste movimento de pesquisa me aproximo às experiências das crianças no contexto da *Casa(lar)*, por uma abordagem interpretativa, trilhada a partir de um percurso metodológico etnográfico, com vistas a não perder a riqueza multifacetada das experiências neste lugar.

Vale ressaltar que o estudo *sobre* as crianças e *com* as crianças pequenas no contexto de um programa de acolhimento institucional partiu da prerrogativa de Geertz (1989, p. 20), de que “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”. Entretanto, isto não foi motivo suficiente para abandonar a escolha por um estudo etnográfico, levado em conta que esta é “uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção de dados [...]” (JAMES; PROUT, 1990, p. 4), o que contribui para localizar as premissas

⁵ Expressão de Elis Regina, da música “terra de ninguém”, tomada com um “lugar cheio de incerteza”.

necessárias para conhecê-las e, em especial, reconhecê-las como competentes interlocutoras, capazes de nos falar sobre si próprias.

O terceiro capítulo consiste na apresentação do contexto em que a pesquisa de campo foi realizada. Início com a descrição de como se constituiu o Abrigo de Órfãos na cidade de Florianópolis e as suas mais variadas composições desde a fundação até os dias atuais. Reune-se, ainda, um conjunto de informações sobre quem foram e quem são as crianças que habitaram e habitam este contexto desde 1994, ano que a instituição reestruturou sua proposta e passou a acolher apenas a pequena infância ⁶. Fecho este capítulo lançando um *olhar descomparado* (BARROS, 2003) sobre o cotidiano da *Casa(Lar)*, de modo a descrever seus espaços, suas rotinas, enfim, as particularidades deste lugar. No que esta instituição de acolhimento se difere de uma creche ou de uma casa? Encontrei, neste conjunto de reflexões, subsídios para dizer que as experiências de acolhimento EM uma *Casa(Lar)* tem como prerrogativa a ação social das “crianças que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2004)

Por fim, no último capítulo trato da visibilidade às ações das crianças, aos seus *jeitos inventados de ser criança* na *Casa(Lar)*, a maneira como vão forjando um “poder-fazer-de-outro-modo” (KOHAN, 2007) a sua condição infantil naquele lugar, evidenciando pelas suas narrativas, as interações, as brincadeiras e o cuidado. Pelo *convite* das meninas e dos meninos da *Casa(lar)*, à luz de teóricos — em especial, da Sociologia da Infância e da Filosofia —, e seguindo os indicativos poéticos de Manoel de Barros, aprendi a *delirar alguns verbos*, entre eles, o acolher. Por este movimento, foi possível perceber que a cronologia do tempo instituído, do ponto de vista dos adultos, tido como um tempo provisório, de passagem e que vai posicionando um discurso institucional revelador do lugar das crianças **NA** *Casa*, é experienciado por elas em uma *outra* temporalidade — recursiva e não linear —, em que se apropriam, reinventam, reproduzem o mundo e sugerem a possibilidade de um estar **EM** *Casa*. Enfim, é pelas narrativas das crianças que sigo *entresonhada* a acreditar na importância de continuar *escovando palavras, sem jamais pensar em jogar a escova fora*.

⁶ Designa-se como pequena infância a faixa de idade compreendida dos 0 aos 6 anos.

1 CALEIDOSCÓPIO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS NO ABRIGO⁷

A reflexão proposta para o capítulo de abertura desta tese incide em pensar a pesquisa *sobre* e *com*⁸ crianças institucionalmente acolhidas, tomando o dispositivo de projeção do caleidoscópio como uma metáfora apropriada para tal. De início, proponho uma análise sobre a derivação da palavra caleidoscópio, sua definição, bem como seu mecanismo de funcionamento.

Derivada do grego, composta por três termos: *καλός* (*kalos*), traduzido como “belo, bonito”; por *εἶδος* (*eidos*), “imagem, figura”; *σκοπέω* (*scopeo*), “olhar, observar”; é apresentada como um:

[...] aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual, formando diferentes figuras coloridas em imagens multiplicadas que se formam em arranjos simétricos. (Dicionário Michaelis)⁹.

Quanto ao seu mecanismo de funcionamento, sabe-se que é a disposição dos espelhos em diferentes ângulos que possibilita definir o número possível de imagens projetadas: a 45°, cada um dos três espelhos formam 8 imagens duplicadas; a 60°, formam 6 imagens e a 90°, formam 4 imagens.

De modo analógico podemos pensar a construção histórico-social da infância. Não desconsiderando as duas características definidoras da

⁷ Embora a Lei N° 12.010, promulgada em julho de 2009, tenha alterado a redação do Inciso IV do Artigo 90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N° 8.069/1990), não tratando mais de “regime de abrigo”, mas sim de “acolhimento institucional”, nos momentos em que o texto estiver tratando desses contextos anterior a data da referida promulgação, o termo “abrigo” será mantido.

⁸ Ao longo de todo o texto será mantido o uso dos termos *sobre* e *com* (crianças), no sentido de demarcar a opção pela realização de um estudo sobre as crianças, porém as tomando como autoras das suas próprias histórias. O uso da formatação em itálico deu-se para dar mais ênfase Nesta decisão e demarcar a reflexão.

⁹ Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>

infância na sociedade moderna: “a prática de institucionalização das crianças” e “o lugar, em termos legais, da criança como menor — um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos” (QVORTRUP, [1993] 2011, p. 203-204)¹⁰, estudos contemporâneos sobre a infância, em especial aqueles produzidos no campo das ciências sociais a partir das últimas décadas do século XX, têm vindo questionar a redução da experiência do ser criança a um conceito pronto, acabado e que se quer hegemônico (QVORTRUP, 1993; PINTO & SARMENTO, 1997; COHN, 2000; KOHAN, 2007; entre outros).

São estudos que vêm contribuindo, sobremaneira, para a superação de perspectivas teóricas que têm lançado as experiências das crianças a uma categoria analítica generalizadora e que têm impossibilitado acompanhar o desenvolvimento histórico da infância, assim como dificultado verificar o lugar em que as crianças têm sido colocadas pelos adultos e que podem ser localizadas na arquitetura social.

Deste modo, este primeiro capítulo se apresenta como um convite para perceber a infância por meio de um caleidoscópio que permite um número expressivo de “combinações obtidas a partir da disposição dos elementos culturais e, por isso, bastante particulares, variando de lugar para lugar, negando a morte da infância e evidenciando a pluralidade que lhe é devida” (SOUSA, 2005, p.53). Ou seja, mostra-se como um convite para “pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa” (DORNELLES, 2005, p. 79), na sua pluralidade e diferente da forma que pensávamos antes: pela falta ou pelo mero estado de passagem para a vida adulta, como um *vir-a-ser*.

Para tanto, o referido capítulo é composto por seções que corroboram com Qvortrup ([1993] 2011) ao afirmar que “não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo” e que “são exatamente as mudanças de concepção que [...] presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças”. A composição de cada uma destas seções se ramificou e seguindo um percurso *zigzagante*, exigiu de mim o esforço de, parafraseando Saramago ([1922] 1998, p 27): “sair da ilha para ver a ilha [...], não ignorando que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas”. O exercício de *sair* da Educação

¹⁰ Artigo publicado no ano de 1993, em *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Foi traduzido por Maria Letícia Nascimento e publicado no Brasil em 2011, na revista *Pro-Posições*.

Infantil para *habitar* os Abrigos propiciou uma “desfamiliarização”, na perspectiva defendida por Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 17), ou seja, “um momento de suspensão necessário para criar uma nova familiaridade” com ambos os contextos.

1.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA: DA MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ABRIGO

A pesquisa realizada neste doutorado nasceu das inquietações decorrentes da minha participação na formação de profissionais da educação, especialmente, na área da Educação Infantil¹¹, na qual iniciei minha trajetória na década de 1990, na condição de professora de crianças na Rede Municipal de Educação da cidade de Blumenau - SC.

No que se refere à Educação Infantil, observa-se que a primeira metade dos anos 1990 foi fortemente marcada pela efetiva participação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação (e do Desporto, naquele período — SEF/MEC) na construção de uma política de educação para este nível educativo, resultando em um conjunto de publicações que ficaram conhecidas entre os profissionais e pesquisadores desta área como os “livros das carinhas”¹². Este

¹¹ No que diz respeito à minha trajetória profissional no campo da formação docente, esta foi iniciada nos anos de 1990, como professora no Curso de Magistério da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. A partir dos anos 2000 passei a atuar no Curso de Pedagogia e na formação continuada de professores de diferentes Redes de Ensino de municípios catarinenses (Blumenau, Florianópolis, Indaial, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Ludgero, entre outros). A trajetória profissional aqui apresentada, em grande parte do seu percurso, foi atravessada pelas reflexões provenientes dos Núcleos de Pesquisa que integro: o NUPEIN, no qual, desde o ano 2000, se constitui em um fértil espaço para minhas reflexões acerca da educação da pequena infância, e o NUVIC (Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e pesquisas sobre violências), o qual passei a frequentar mais ao final da primeira década do século XXI e onde me aproximei às discussões das infâncias vividas em outros contextos, como a rua, por exemplo.

¹² Tal denominação deu-se por conta das capas das publicações, que consistiam em desenhos de rostos de crianças de diferentes aspectos físicos, que nos permitem interpretar como diferenças étnicas, todos estampados em preto e branco sobre capas coloridas, representando uma cor para cada documento: Política de Educação Infantil: proposta (1993 - capa amarela); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994 - capa rosa); Educação

movimento, de alguma forma, subsidiou as discussões sobre a função da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (LDB – Lei N^o. 9.393/1996), e teve como principal bandeira de defesa: a criança como sujeito social de direito e a Educação Infantil como contexto de cuidados e educação complementar às ações das famílias.

Imbuída nestas discussões, presenciei a história da Educação Infantil transitando do campo da saúde ou assistência social para a educação, e como professora fui aprendendo a tomar a creche e a pré-escola como um lugar eminentemente educativo. Neste contexto emergiam muitas inquietações: Em que consiste um contexto educativo para crianças pequenas¹³? Que proposta de educação defendemos para as crianças de 0 a 6 anos? Como pensamos o contexto da creche e da pré-escola diferenciado da escola e da família? Quais suas especificidades? Que desafios se colocavam para nós, professoras?

Foi acompanhando o movimento em torno das inquietações provenientes da minha prática pedagógica dos anos 90 que busquei nos anos de 2000 aprofundar como, a partir deste contexto, se constituía a qualidade na Educação Infantil, tendo como referência as falas das professoras sobre o que seria, então, uma “boa creche”¹⁴. Neste tempo, também, ingressei como professora no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Campus São José/SC) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância - NUPEIN¹⁵.

Infantil no Brasil: Situação Atual (1994 - capa verde); Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995 - capa vermelha); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995 - capa azul); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996 - capa alaranjada). Em 1996 este movimento de discussão e publicação foi interrompido e, a partir de então, foi instaurada em política para definição de (RCNEI, 1996), o qual sofreu intensa crítica acadêmica não somente pelo modo como foi elaborado, mas também pelo conteúdo apresentado e pela forma como deu sua implementação nas Redes de Ensino. Para ver mais sobre esse assunto: PALHARES e MARTINEZ, 1999; CERISARA, 1999; entre outros.

¹³ O adjetivo “pequenas” é utilizado no sentido de demarcar a faixa etária de 0 até 6 anos e que frequentam ou não as instituições de Educação Infantil.

¹⁴ Ver NAZARIO, 2002.

¹⁵ Núcleo de Pesquisa fundado em 1991, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED-UFSC), composto por professores-pesquisadores e estudantes-pesquisadores (graduandos, mestrando, doutorando, pós-doutorandos). Vem ao longo dos anos consolidando uma prática de pesquisa que busca a interlocução da Pedagogia com diferentes áreas,

Decorrente desta trajetória de professora envolvida com a formação docente (inicial e continuada) para a Educação Infantil foi-se constituindo alguns diálogos que se debruçavam sobre questões relacionadas aos cuidados e a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Inicialmente, as produções as quais eu recorria diziam respeito às práticas educativas para estas crianças, exclusivamente, nas instituições de Educação Infantil, que nacionalmente recebem diferentes denominações: Creches, Núcleos ou Centros de Educação Infantil (NEI ou CEI), Núcleos ou Centros de Desenvolvimento Infantil (NDI ou CDI), Pré-Escolas, entre inúmeras outras nomenclaturas.

Este recorte bibliográfico manteve-se até 2005, ano em que recebi um convite para coordenar-participar uma formação *para e com* profissionais que atuavam em um abrigo, mantido por uma Organização Não-Governamental de uma pequena cidade do Vale do Itajaí. Desta forma, não escolhi a temática do acolhimento institucional, ela se impôs a mim e eu resolvi debruçar-me sobre a mesma, tomando a educação como o lugar de onde fui tecendo as reflexões. Foi a partir da defesa da infância como categoria social e das crianças como sujeitos de direitos que pude me aproximar deste contexto de formação, refletir e problematizar a perspectiva de acolhimento às crianças nos abrigos.

De chegada, ao habitar um *território de fronteira* (SANTOS, 2006) entre a história dos Abrigos e a trajetória histórica das Creches, foi possível perceber aspectos que assemelhavam estas instituições, embora os discursos sustentados nos saberes médico, jurídico e religioso do início do século XX, fizessem a defesa de que a creche não seria um mero aperfeiçoamento das Rodas dos Expostos (KUHLMANN, 1994; 1998).

Se a Roda teve a função de recolher os abandonados, a creche surgiu para acolher e, assim, evitar o abandono. Mas, apesar desta demarcação, o que se percebe é que ambos os espaços — Abrigos e Instituições de Educação Infantil — se mostraram, na sua constituição inicial, como “terra de ninguém”, seja em decorrência da carência (e/ou ausência absoluta!) de políticas públicas, seja pela forte marca da figura de amparo e da assistência que atravessaram ambas instituições. Abrigos

principalmente com as Ciências Sociais, nomeadamente a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança. A configuração interdisciplinar presente nos estudos desenvolvidos é marca fundante deste grupo e alicerce a proposição de ações que privilegiem a troca e o diálogo com diferentes autores, sem contudo, perder a posição assumida de seu campo, em pensar indicativos para a área da educação.

e instituições de Educação Infantil se constituíram, na sua emergência, como um “mal necessário” (VIEIRA, 1988).

1.1.1 Sobre as creches no Brasil

No que diz respeito às creches ou *salas de asylos*, o discurso sobre o seu surgimento no Brasil, conforme umas das primeiras publicações sobre este assunto traduzem-na como um “estabelecimento de beneficência, que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois annos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora do seu domicilio” (*sic*)¹⁶. Ou seja, um discurso benevolente e que atribui à creche a finalidade social de proteção às crianças enquanto suas mães trabalham e, sendo assim, colocada em oposição à *Roda dos Expostos* ao objetivar que as crianças não fossem mais abandonadas.

Também em “*A Voz Maternal*”, uma publicação do início do século XX, vem para reforçar este caráter da creche a serviço do trabalho feminino.

A mãe de familia que tem de passar o dia, ou a maior parte delle, fóra de casa, vae pela manhã entregar o filho na sala do asylo, conjuntamente com o cestinho de mantimentos para aquelle dia. Volta á tarde ou á noite a tomar conta delle, e com tanto mais prazer, quantas foram as horas que passou de saudades; mas sem azedume pelas travessuras e desgostos que as creanças, ainda as mais pacificas, não deixam de causar a quem por muito tempo com ellas vive. (*A Voz Maternal*, SP, 01/12/1904, Anno II, N° 1, p. 2)

É este “carater assistencial caritativo”¹⁷ que sustenta a criação das primeiras creches brasileiras, no final do período imperial e início da república, para atender a população de baixa renda. Mantidas inicialmente pela caridade religiosa, aos poucos as creches foram sendo

¹⁶ Texto original intitulado “A crêche – Asylo para a primeira infância” (*Sic*), escrito pelo médico K. Vanelli, e publicado no Jornal “*A Mãe de Família*”, em 1 de janeiro de 1879, p. 3.

¹⁷ Ver Rizzini & Pilotti ([1995] 2009). *Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*.

assumidas pelos filantropos sanitaristas, médicos ou empresários¹⁸, multiplicando-se na quantidade, especialmente a partir da segunda metade do século XIX¹⁹, confirmando uma nova concepção de assistência: a assistência científica (KUHLMANN, 1998)²⁰, embora a preocupação com a qualidade não fosse fator relevante, restando a concretização de uma política assistencial pobre para atender a infância pobre. (FRANCO, 1989)

Decorrente desta situação, a creche emerge não como um estabelecimento de ensino, mas sim, como um útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas, e como espaço assistencial de guarda de crianças que necessitam tão somente de assistência médica, alimentar e de higiene enquanto seus pais trabalham, preservando-as, desta forma, do abandono familiar.

Se os aspectos apresentados até aqui indicam que a Creche e a Roda dos Expostos foram inicialmente colocadas em oposição, analisando mais minuciosamente a trajetória destas instituições, percebemos que suas histórias se entrelaçam e dialogam entre si, apresentam muitos pontos em comum.

Vejamos o conceito de creche, apresentado pela “*A Voz Maternal*”: “gymnásio onde a infancia de menos de 7 annos, adquire os primeiros rudimentos da sua educação moral; aprender a dirigir o espírito e o coração; a viver em sociedade; a amar o próximo; e a

¹⁸ Em ambas as propostas – caritativa e filantrópica – o objetivo era comum: preservar a ordem social. A distinção da filantropia em relação à caridade se dá pelos métodos utilizados pela primeira, de cunho científico e que visavam resultados imediatos, como por exemplo, retirar os pobres desviantes da dependência pela caridade alheia.

¹⁹ Em Santa Catarina a criação das primeiras instituições de Educação Infantil acontece na primeira metade do século XX. Para mais informações sobre a história da Educação Infantil catarinenses sugere-se a tese de Rosa Batista (PPGE-UFSC, 2013).

²⁰ Importante registrar que embora houvesse rumores quanto à instalação de jardins de infância para atender as crianças provenientes de famílias de baixa renda, tal situação não se concretizou neste período, cabendo para essas instituições prestarem atendimento tão somente às elites. Até mesmo o Jardim de Infância criado junto da Escola Normal Caetano de Campos (São Paulo, 1896), vinculado ao setor público, voltou seus serviços ao atendimento da infância burguesa paulista. Foi somente a partir do início do século XX que se implantaram as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. (KUHLMANN, 1998).

obedecer”. (A *Voz Maternal*, SP, 01/12/1904, Anno II, N° 1, p. 2. - Grifos meus).

Percebe-se neste discurso, que o modelo assistencial filantropo-caritativo do início da criação das creches vai sendo lentamente impregnado pelo discurso educativo-assistencial-científico, atribuindo agora à filantropia, de acordo com Marcilio (1999, p. 76), a “tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil”: o projeto de “regeneração nacional”.

Para este projeto em construção, compete às instituições educativas, desde as creches, produzir uma *nova infância* e, por meio dela, reeducar as famílias e a sociedade de modo geral e, neste contexto político, a creche deixa de ser vista, unicamente, como lugar para guardar o filho do trabalhador, assumindo também o papel de “instituição regeneradora de caráter educativo-assistencialista” (CAMPOS, 2008).

Neste contexto, a inexpressiva participação do Estado brasileiro na implantação de políticas sociais para a infância até então, cede espaço à *causa das crianças*, fazendo avolumar os discursos em torno da proteção à infância. Igreja e Estado se alinham nesta “nova missão” de “preparação para a grande conformação das massas como rebanhos nos anos 30” e “de um mundo centralizador e disciplinar emergiram outras formas de controle social” (PASSETTI, 2010, p. 355). O higienismo assumiu a missão de prevenção contra os males sociais e a creche foi transformada em “um dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/filho das classes populares” (VIEIRA, 1988, p. 04).

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração de política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. (KUHLMANN, 1998, p. 88).

Destaca-se ainda nesta discussão, que a concepção médico higienista teve particular participação neste movimento, porém outros conhecimentos, como o da psicologia infantil, da pediatria e da área jurídica, por exemplo, também passaram a amparar os debates em torno da educação das crianças pequenas. A configuração da sociedade moderna e civilizada, movida pelo ideário da ordem e progresso, serviu

de mote para a criação de um conjunto de congressos de proteção à infância brasileira, seguindo o modelo europeu²¹.

Na esteira de toda esta discussão, o que estava em pauta era a construção da nacionalidade brasileira, implantada a partir de uma “modernidade regeneradora”, viabilizada por meio da criação de instituições de caráter educativo-assistencialista, destinadas à população pobre e marginalizada. (CAMPOS, 2008).

Enfim, neste cenário sócio-político desfilam discursos variados (analisados por diferentes pesquisadores/as brasileiros/as, podendo ser citados, entre outros: MESGRAVIS, 1975, 1976; RIZZINI, 1993; LEITE, 1997; MARCILIO, 1998, 1999; KUHLMANN, 1998; RIZZINI e PILOTTI, 2009), que apontaram para um *novo olhar* lançado à causa da infância pobre, constituindo políticas assistenciais que envolviam preocupações médicas, psicológicas, jurídicas, e concebiam a creche não somente como uma dádiva aos trabalhadores, mas também como uma medida preventiva contra a futura *delinquência* infantil e juvenil. Ou seja, o higienismo assumiu a missão de solucionar os males sociais presentes e prevenir a sociedade contra os males futuros. (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

Se estas foram as propostas assistenciais, criadas para compensar a ausência de uma política social séria e engajada com a causa das crianças das famílias trabalhadoras, oferecendo-lhes creches de baixa qualidade, também foi a mesma que orientou as ações voltadas aos *menores abandonados ou desvalidos* que ameaçavam a ordem pública. Para estes, o recolhimento foi à melhor alternativa encontrada. Fundaram para estes os asilos de órfãos, espaços criados para a preparação dos meninos para o trabalho industrial e as meninas para os afazeres domésticos.

1.1.2 Dos Asilos de Órfãos aos Programas de Acolhimento

Imbuídas nesta proposta dos asilos de órfãos estão as ideias do “confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade — formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção dos desvios ou da reeducação dos degenerados” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 20). Ou seja, também são os asilos de órfãos os lugares predestinados a ensinar aos *menores* uma educação moral que lhes permita “aprender a dirigir o espírito e o coração; a viver em

²¹ Sobre o assunto, ver Kuhlmann, 2002.

sociedade; a amar o próximo; e a obedecer”, tal como a “*A Voz Maternal*” define o papel da creche para as vidas das crianças.

O que pode ser apreendido de todo este percurso histórico trilhado pelas propostas assistenciais de salvação à infância pobre — seja pela oferta de creches para os filhos das trabalhadoras, seja pela criação de asilos de órfãos para os menores desvalidos — é que a família aparece como a entidade que não teve competência para cuidar nem de si própria, nem da sua prole, abrindo assim espaço para intervenção externa (da caridade, da filantropia, do Estado). Destaca-se, ainda, que esta leitura em torno de quem eram estas famílias dá-se a partir de uma abordagem histórica que não precisa sua análise sobre o conjunto das circunstâncias culturais que circundam os contextos de vida das famílias e das crianças consideradas desvalidas. Simplesmente, de modo geral, todas eram classificadas através de uma “pauta de carências”:

Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívoco, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 325).

O que se percebe é que a persistência deste estereótipo dos pobres como inferiores vem da ênfase dada às ciências biológicas que sustentaram a lógica médica — em especial, da puericultura —, e a lógica da psicologia desenvolvimentista, em detrimento a uma análise sociológica e/ou antropológica que permitiria olhar para estes sujeitos sem classificá-los, de antemão, como incompetentes e despreparados para educar os seus filhos.

Em meio a tudo isso, creches e asilos de órfãos vão se movimentando, trocando a nomenclatura, atravessando propostas intervencionistas caritativas, filantrópicas, estatal coordenadas por diferentes esferas do governo, como o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (DNCr, 1940), o Serviço de Assistência ao Menor, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (SAM, 1941), submetendo as crianças pobres e suas famílias à heteronomia.

Ao longo das décadas, este percurso histórico marcado por poucas conquistas não se fez sem conflitos. Creches e asilos de abandonados foram ganhando enfoque diferente, envoltos por um contexto fortemente marcado pela deteriorização das condições sociais. Neste processo, a infância, “sempre vista como a ‘semente do futuro’, era alvo de sérias preocupações” e, diante dos elevados índices de delinquência, por vezes, os criminalistas buscavam na infância a origem do problema. (SANTOS, 2010, p. 215).

Quanto à creche, esta passou a ser reivindicada como direito das mulheres trabalhadoras e como mola propulsora da mudança social, muito embora tenha tido legalmente reconhecido seu caráter educativo somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Já no caso específico dos asilos de abandonados, a alteração mais visível se deu a partir do Código de Menores, datado de 1927, também conhecido como “Código Mello Mattos”²², primeiro documento legal de tratamento específico para a população pobre com menos de 18 anos, conforme destacado no seu primeiro artigo.

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo (*sic*).

Ainda em relação a este Código, outro aspecto a ser destacado diz respeito à proibição do sistema das “Rodas dos Expostos”²³ e a indicação de que os *menores* de 18 anos devessem ser entregues, junto com seus registros de nascimento, diretamente para as pessoas das entidades de recolhimento de menores, denominadas de Abrigos a partir desta lei²⁴.

²² Em virtude de ser Mello Mattos o primeiro Juiz de Menores da América Latina.

²³ Segundo a letra dessa lei: “A admissão dos expostos á assistencia se fará por consignaçon directa, excluido o systema das rodas” (*sic*) (Código de Menores - Decreto Nº 17.943-A, de 12/10/1927, Art. 15º).

²⁴ Os artigos 189 e 190 do Código de Menores tratam da nomeclatura e da especificidade das instituições que passam a recolher crianças a partir da sua promulgação. “Art. 189. Subordinado ao Juiz de Menores haverá um Abrigo, destinado a receber provisoriamente, até que tenham destino definitivo, os menores abandonados e delinquentes. Art. 190. O Abrigo compor-se-há de duas divisões, uma masculina e outra feminina; ambas subdividir-se-hão em secções

Entretanto, apesar do avanço no que se refere a este reconhecimento legal, a infância pobre, por sua condição social, também passou a ser identificada como *menorizada* e, por isso, alvo de políticas assistenciais que visavam educar, regenerar e disciplinar os *deserdados da sorte* (CAMPOS, 2008). Dito de outro modo, o referido Código reconheceu a especificidade da infância em relação à população adulta, porém também por seu intermédio estabeleceu “uma forte aliança entre proteção e governo de condutas” (NASCIMENTO, 2012, p. 39) e estatuiu variadas adjetivações para esta mesma infância: *menorizada, desvalida, delinquente, perigosa*.

Decorrente deste contexto, a necessidade (im)posta pela doutrina do medo foi a da higienização social. O higienismo assumiu a missão de prevenir os males sociais e, portanto, era preciso retirar das ruas os menores, “inimigos precoces do bem público” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 324) que supostamente colocavam em risco a ordem social e promoviam o pânico entre as classes economicamente mais favorecidas. Precisavam ser retirados de cena os problemas que expunham as mazelas sociais²⁵.

O desafio governamental de “concretizar uma sociedade homogeneizada a partir da forma nacional, como ocorria em vários países do mundo, especialmente aqueles do continente europeu” (CAMPOS, 2008, p. 14), alavancou o binômio saúde-educação na perspectiva de formação de uma população saudável, produtiva, dócil e obediente, mesmo que isso demandasse instaurar os mais variados tipos de violências a serviço do Estado, como por exemplo, a privação de crianças e jovens pobres de liberdade e do cuidado parental, sem qualquer possibilidade de resistência a esta opressão.

O avanço do poder médico em nome da higiene pública e, por conseguinte, a proliferação da literatura médica e a ascensão do eugenismo, alinhado ao crescente discurso acerca das violências nas ruas das grandes metrópoles brasileiras foram responsáveis pela constituição daquilo que Caldeira (2000) chama de “fala do crime”, isso

de abandonados e delinquentes; e os menores serão distribuídos em turmas, conforme o motivo do recolhimento, sua, idade e grau de perversão”.

²⁵ Para ampliar as discussões em torno da constituição de um *novo* projeto social brasileiro nas décadas iniciais do século XX, a partir da concepção da criança como *sementeira do futuro* ou *esteio do progresso* - como defendia Moncorvo Filho (1926) -, sugere-se, entre outros: Del Priori ([1991] 2010); Freitas ([1997] 1999); Freitas; Kuhlmann Junior (2002); Gondra (2000, 2002, 2004); Lopes; Faria Filho; Fernandes (2007); Campos (2008).

é, um discurso que “constrói a sua reordenação simbólica do mundo elaborando preconceitos e naturalizando a percepção de certos grupos como perigosos” (CALDEIRA, 2000, p. 10). Este discurso, em larga escala, serviu para legitimar, por vezes, atos condizentes com o que Agamben (2004) traduz como “estado de exceção”²⁶ de direitos. Segundo este autor, “o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal” e sua utilização serve como mecanismo de poder que se exerce seguindo a justificativa de proteção do povo.

Inicia-se, deste modo, um novo ciclo de cuidados para as crianças pobres, assentado na perspectiva jurídica, sem que isso evidenciasse qualquer mudança considerável de condições concretas na vida destes sujeitos, visto que o caráter normalizante do Código de Menores “constituiu-se muito mais em uma estratégia de criminalização da pobreza” (ARANTES, 1999, p. 257) e, conseqüentemente, das famílias pobres.

Na sequência de ações políticas que reforçavam ser a situação do abandono das crianças um problema das camadas mais pauperizadas da sociedade brasileira, algo que precisava ser *controlado*, levando em conta que, sob esta perspectiva, crianças, adolescentes e jovens pobres representavam ameaça à ordem vigente, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) surgiu como um órgão equivalente ao sistema penitenciário, só que destinado à população com até 18 anos de idade.

O Estado de Santa Catarina, não fugindo à regra nacional, também é tomado por esta “onda de intenções higienizadoras, moralizadoras e normalizadoras de hábitos e comportamentos”, e entre os anos finais de 1930 e os iniciais da década de 1940 foram criados diversos órgãos e “espaços capazes de dar conta de necessidades de populações que ameaçavam a ordem institucionalizada” (CAMPOS, 2008, p. 108), podendo ser citados: Juizado de Menores da Comarca de Florianópolis (1935); Departamento de Saúde Pública (1936); Abrigo de Menores (1940); Hospital Colônia Sant’Ana (1941); Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942), entre outros²⁷.

²⁶ Este termo foi cunhado por Carl Schmitt (1921) e retomado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2004), que o classifica como uma nova forma de ditadura constitucional.

²⁷ A brevidade dessa apresentação deve-se ao fato de este não ser o objeto de investigação dessa tese. Maiores aprofundamentos sobre a assistência à infância catarinense podem ser feitos a partir de Arend (2007, 2009, 2011); Campos (2008); Boeira (2009); Nunes (2009); entre outros.

Com o desígnio de “oferecer à Pátria gerações vigorosas”²⁸ o projeto educativo-assistencialista foi ampliando as formas de controle e disciplina social e, neste contexto, a vigilância sobre os “menores” teve grande foco de atenção, o que assegurava ao Estado declarar-decretar quem eram as famílias aptas ou não para criar seus filhos.

No cenário nacional, duas décadas mais tarde, em pleno regime militar, por meio da Lei Federal nº 4.513, datada de 01/12/1964, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM). À FUNABEM competia formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. Ao longo de sua história, a FUNABEM e as correlatas FEBEMs²⁹ estaduais tiveram diferentes evoluções, porém em larga escala, a maioria delas manteve a linha autoritária e repressiva³⁰, configurando-se como um espaço de tortura e de desumanização autorizado pelo Estado.

Merece destaque o fato de que, embora estes órgãos e instituições tenham sido criados visando o “Bem-Estar do Menor”, isso não foi o suficiente para alterar o espaço destinado às crianças na legislação

²⁸ Discurso de Getúlio Vargas, apresentado em “A nova política do Brasil: da Aliança Liberal às realizações do primeiro ano de governo (1930-1931)”.

²⁹ Para além de muitos textos produzidos sobre estas instituições, sugere-se recorrer também à linguagem do cinema e acessar o filme “O contador de histórias” (2009), dirigido por Luiz Villaça. O enredo dessa produção cinematográfica, ente outras coisas, vai revelando as formas de *sedução* criadas pelo governo da época para apresentar este projeto, a partir do discurso nacionalista de *ordem e progresso*. Num dado momento do filme, tais instituições são definidas como um lugar onde “as crianças carentes terão chance de se tornar homens do bem no futuro e, para isso é necessário cinco coisas: **F**é; **E**ducação; **B**ons modos; **E**sperança; **M**oral”.

³⁰ Aqui interessa abrir um *adendo* para notificar que, embora esteja se tratando do passado, isso não representa que já se tenha conseguido superar essa ideia no presente, levando em conta que se percebe, por vezes, que ainda não foi possível fazer o passado virar passado. Tal afirmativa pode ser feita com os olhos voltados para as práticas repressivas denunciadas por alguns estudos, mas também por conta das falas dos educadores nos momentos de formação continuada, em que se chega a negar a entrada das crianças na cozinha, por supor que elas possam se apropriar de facas e garfos e iniciar uma rebelião. Ou seja, ainda nos dias atuais, é pela via da repressão que se controla a ameaça, tal como nos tempos de FUCABEM ou FEBEM.

nacional, perpetuando sua condição de “*menor*”. José Gregori³¹ (1979, p. 4-5), ao tratar do lugar do “*menor*” na legislação nacional, a partir da Constituição Federal de 1967, evidenciou que esta Carta Constitucional³² “não concedeu ao menor nem mesmo a honra de ser assunto autônomo a merecer uma seção de um de seus capítulos”. Nos poucos artigos que tratou desta questão, o fez “envolta com matéria afim de adultos”, isto é, em momento algum da nova Constituição o Estado foi diretamente responsabilizado pela defesa, proteção e formação integral do menor.

Neste cenário e com vistas a reprimir e corrigir os supostos “elementos de ameaça à ordem vigente”, as crianças, adolescentes e jovens *desviantes* de instituições como FEBEM, valendo-se dos velhos modelos correccionais, em 1979 foi aprovado o segundo Código de Menores (Lei 6.697 de 10/10/1979), revogando com isso o Código de Menores Mello Mattos, mantendo, no entanto, a mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil (ARANTES, 1999).

Também este código deixou a desejar no que concerne à proteção do “*menor*”, pois mesmo que tal legislação tenha conferido grande margem de atuação ao poder judiciário, as condições concretas de infraestrutura, a efetivação do trabalho foram praticamente inexistentes. A pequena alteração deste Código de Menores para o anterior (1927) está relacionada às designações atribuídas ao “*menor*”. Se antes era enquadrado como *delinquente*, *menor carente*, *marginalizado*, *excepcional*, a partir deste Código a designação de “*menor em situação irregular*” abarcou todas as denominações anteriores. O que se pode perceber com isso é que o país estava encaminhando-se para as décadas finais do século XX e o “*menor*” ainda não havia conquistado o estatuto

³¹ Artigo publicado no Caderno de Pesquisas (Nº 31, dez. 1979, p. 4-5), no momento em que o autor ocupava cadeira na comissão de justiça e paz da cidade de São Paulo.

³² É chamada de Constituição, porém não foi fruto da ação do Poder Constituinte, mas sim de uma emenda constitucional da ditadura. Quanto ao lugar destinado à criança/menor no texto dessa lei, são apenas três os artigos que apresentam o termo “menor” ou “infância”. São eles: Artigos 158 e 170, relacionados ao trabalho (fixação da idade mínima de 12 anos para ingresso no mercado de trabalho e de 18 anos para trabalho noturno; obrigatoriedade das empresas ministrarem, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores); Artigo 167, relativo à família (outorgando assistência à maternidade, à infância e à adolescência).

de prioridade na letra da lei, menos ainda nas políticas de governo.

É neste contexto também que no final dos anos 70, por conta da irrupção de demandas democráticas e populares reprimidas, insatisfeitas com o plano político repressivo do Governo Militar, bem como pelos diferentes pontos de vista instaurados dentro do próprio Governo, viu-se a necessidade posta da promoção de uma abertura política e da reinstalação de um regime democrático. A incontestável efervescência democrática popular deste período demandou a “conquista de direitos cívicos e sociais que acompanhou a restauração democrática na sociedade brasileira – assim, por exemplo, práticas interventivas com determinadas categorias sociais (crianças, adolescentes, idosos etc) só se puderam viabilizar institucionalmente porque receberam respaldo jurídico-legal” (NETTO, 2006, p. 153).

Decorrente da curva ascendente do movimento democrático e popular que tensionou a sociedade brasileira entre a derrota da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, a *arte de governar as crianças* (RIZZINI; PILOTTI, 2009) foi ganhando novos contornos legais, e a lógica da reprodução social que (*com*)formava a infância nos preceitos caritativo, religioso, filantrópico higienista e jurídico entrou em colapso e fez emergir a “doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente”, culminando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei N^o 8069, de julho de 1990), em oposição a “situação irregular do menor” (Código do Menor, 1979).

Entre estes movimentos sociais preocupados em garantir os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros, destacaram-se a Pastoral da Criança (1983), fundada em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), fundado em São Bernardo do Campo no ano de 1985; a Assembleia Nacional Constituinte (1987), presidida pelo deputado Ulysses Guimarães, que reuniu um grupo de trabalho com vistas a demarcar os direitos da criança e do adolescente na Constituição Brasileira. Vivemos, deste modo, uma transição paradigmática das denúncias para os anúncios, provocando o início de uma “nova *matriz discursiva* que ocorre por intermédio da emergência de ‘sujeitos coletivos’ que vêm ocupar o cenário”. (BAZÍLIO, 2003, p. 22 – grifo no original).

Deste processo, *nasce* a Constituição Federal de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”, marcada por avanços na área social que definem a criança como prioridade absoluta e introduzem um novo modelo de gestão das políticas sociais, ressaltando a

responsabilidade da família, da sociedade e do Estado para com estes sujeitos de pouca idade, quando no artigo 227 menciona ser:

[...] 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-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O início do projeto, datado dos anos de 1990, confiava em uma reforma legislativa capaz de transformar os “*menores*” em “*crianças cidadãs*”, particularmente, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989)³³, um dos mais importantes tratados de direitos humanos, ratificado por quase todos os países membros da ONU (com exceção apenas dos Estados Unidos e da Somália) e que serviu de base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Nº 8.069/1990).

O ECA tem sido tomado como exemplo no que se refere aos direitos humanos, levando em conta que foi concebido a partir do debate de ideias e da participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância e da adolescência no Brasil. Com ele surgem os Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos (CEDCA e CMDCA) e os Conselhos Tutelares (CT). Estatui-se, a partir dele, a interdição do abrigo justificada pela pobreza (NASCIMENTO, 2012), assim como surge, também, a necessidade de revisão de princípios relativos às políticas de assistência, com vistas à superação das precariedades que ao longo da nossa história vem impedindo um acolhimento digno às crianças, aos adolescentes e suas famílias.

Porém, como afirma Pilotti (2009)³⁴, embora desde o início este projeto venha marcado pela intensa atividade dos movimentos sociais

³³ O reconhecimento sobre a importância deste tratado não o exime das críticas que lhes são atribuídas, em especial, sobre “sua pretensão universal, mas seu viés ocidental captado pela ênfase aos direitos individuais (Boyden, 1997); a promulgação simultânea de direitos à proteção, à provisão e de direitos de liberdade, expressão e participação (Soares, 1997)”, conforme afirmam Rosemberg e Mariano (2010, p. 699).

³⁴ Livre tradução em torno do posicionamento desse autor sobre a segunda edição do livro “A arte de governar as crianças” (2009).

(estimulados pela repercussão de espaços de participação perdidos durante os processos autoritários da ditadura), a situação da infância permanece marcada por retrocessos e avanços não muito animadores³⁵ nestes primeiros anos de 2000, aparentando desaparecer do imaginário coletivo a “criança de rua” (foco de luta dos movimentos sociais dos anos 90), substituída pela imagem ameaçadora do jovem infrator dos dias de hoje (início do século XXI). Ou seja, pelas *vozes* da sociedade civil foi outorgado às crianças e aos adolescentes o estatuto de “sujeitos de direitos”, embora se tenha consciência de que uma longa história de não-reconhecimento e não-aceitação das diferenças não se apaga com o simples ato de promulgação de uma Lei. Entretanto, não se desconsidera que é pelo movimento social que seremos capazes de oferecer instrumentos para a mudança, o que justifica a continuidade de luta pela implantação e implementação de políticas sociais que consigam colocar luz às histórias de vidas das, aproximadamente, 37 mil crianças, adolescentes e jovens que permanecem institucionalmente acolhidas no Brasil, segundo o Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento, realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz em 2010, reforçado pela estatística divulgada pelo Conselho Nacional de Justiça, em 2012³⁶.

³⁵ A título de informação: estatística produzida a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2009) e divulgada na “Base de Dados da Infância e Juventude em Números” (CIESPI, 2010), relacionada às crianças e adolescentes brasileiros, exemplificam estes retrocessos e pequenos avanços, e indicam que ainda não temos muitos motivos que permitam celebrar as conquistas legais no plano das práticas sociais. Em se tratando da população infantil vivendo abaixo da linha da pobreza, embora em uma década (1999 – 2009) tenha reduzido os índices em todo o território nacional, ainda são muitas as crianças de 0 a 6 anos que vivem em condições miseráveis. No contexto urbano 38,6% das crianças de 0 a 3 anos e 38,4% de 4 a 6 anos vivem essa condição. Quando a atenção se volta para a situação de domicílio rural esse quadro se mostra ainda mais perverso: 0 a 3 anos são 82,4% e 4 a 6 anos são 70,1%.

³⁶ No que diz respeito às estatísticas relativas ao acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil, os números são desconcertantes. Ao fazer uma análise sobre o Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNCA) no mês de julho de 2012, o próprio Conselho Nacional de Justiça divulgou, em janeiro de 2013, um relatório apontando um total de 40.340 crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Em um levantamento feito pelo IPEA (2004), envolvendo somente os abrigos vinculados à Rede de Serviço e Ação Continuada (Rede SAC) mostra

Mesmo diante de algumas iniciativas exitosas, o ECA ainda precisa ser implementado de forma integral e mais amplamente discutido, visando abandonar as ainda atuais representações acerca da Lei da Menoridade (amparada na velha crença da punição) e ceder lugar para a perspectiva do Direito das Crianças, afinal, como argumenta Santos (2000, p. 199), “apesar de revogadas, [as leis] continuam presentes nas memórias das pessoas e das coisas: a revogação jurídica não significa erradicação social”.

Sendo assim, o momento atual exige um intenso debate entre os vários campos do saber e a instauração de ações que contribuam para a superação de práticas enraizadas e legitimadas de punição aos “*menores*”, rumo à construção de medidas protetivas e contrárias à privação da liberdade de crianças e adolescentes; medidas estas que assegurem a estes sujeitos e suas famílias “o acesso a serviços da educação, saúde, proteção e assistência – expressão concreta de políticas sociais, integradas, consistentes e sistemáticas [e que] em países como o nosso, não se constituem somente em um direito social conquistado, mas sobremaneira, em um direito humano” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 17).

Frente a todo o exposto, ousaria dizer que a genealogia, tanto dos contextos de acolhimento institucional quanto das creches no Brasil, se constituiu a partir de objetivos higienistas e de ordem social, e o cuidado das crianças por um longo período se consolidou como uma “missão saneadora, patriótica e civilizatória” (RIZZINI, 2006). A trajetória linear presente entre as concepções originárias do asilo de órfãos e da creche foi estendendo-se ao longo dos anos e este alinhamento entre ambas as propostas, desde o início, ao mesmo tempo em que guiou a prática de retirada dos “*menores*” das ruas, também orientou as políticas para a Educação Infantil destinadas às populações empobrecidas dos grandes centros. Sob a égide do discurso da “Segurança Nacional”, Abrigo e

que pelo menos 20 mil crianças e adolescentes são acolhidas em programas institucionais. Já Irma Rizzini e Irene Rizzini (2002), tomando por base o Relatório de 2002 da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, estimam que são mais de 200 mil crianças e adolescentes vivendo Nesta condição. Outra fonte consultada, a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), ao produzir o vídeo-documentário “O que o destino me mandar” (<http://www.amb.com.br/mudeumdestino>), apresenta um dado estimado em 80 mil crianças e adolescentes acolhidos. Ou seja, as poucas fontes aqui indicadas revelam o desencontro de dados nacionais reais sobre toda a rede de instituições no país, evidenciando a necessidade de mais estudos na área.

Creche, em larga escala, foram sendo difundidos à base de baixos investimentos e da persistência de modelos institucionais diversificados (no que diz respeito à Educação Infantil: creche pública, creche conveniada, creche domiciliar. E ao que se refere aos programas de acolhimento: orfanato, asilo, abrigo, casa lar, etc).

Outro aspecto comum entre programa de acolhimento institucional e Educação Infantil está relacionado à emergência da mobilização social pelos direitos da criança, principalmente nos anos 80 e, por conseguinte, a elaboração de legislação e de um conjunto de documentos oficiais que visam orientar a especificidade de cada um destes contextos, pautados na perspectiva do direito e não mais da guarda ou da tutela, bem como de levantamento nacional para verificar a situação real de ambos os programas: de acolhimento³⁷ e de Educação Infantil. Pode-se dizer, ainda, que o que aproximou as políticas e práticas sociais de atendimento às crianças nos programas de acolhimento institucional e nas creches foi a concepção de infância produzida em cada momento da sociedade.

Por fim, na produção deste percurso de aproximação às histórias de ambas as instituições, ao *embarcar* na história *desconhecida* do abrigo, acabei por ampliar meu conhecimento sobre a Educação Infantil, reforçando, deste modo, a tese de Saramago de que “é preciso sair da ilha para ver a ilha”.

1.2 UM ANÚNCIO PARA PENSAR A INFÂNCIA “*DENTRO-FORA*” DAS INSTITUIÇÕES: ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ABRIGO

O anúncio em questão parte de uma trajetória já localizada no início deste capítulo, da minha experiência na Educação Infantil e do desejo em conhecer e pensar as crianças *fora* deste contexto, sendo que localizei no programa de acolhimento institucional esta possibilidade. Este movimento de aproximação com o abrigo remeteu a pensar um *outro dentro*: a especificidade de uma instituição de acolhimento, as

³⁷ Dentre as legislações, documentos oficiais e levantamento relativo ao programa de acolhimento institucional podem ser citados: Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC (2003; 2010); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006); Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), Lei Federal N° 12.010 (2009)

experiências das crianças neste contexto, as suas relações com o tempo e o espaço neste lugar, os modos próprios delas narrarem suas histórias. Oportunizou, também, borrar as fronteiras dos conhecimentos que antecederam minha entrada no abrigo e que ganharam outros contornos na medida em que passei a habitar de *fora* (da Educação Infantil) o *dentro* (do abrigo) e vice-versa.

A mediação entre os estudos da infância a partir da Educação Infantil e os conhecimentos que foram emergindo da pesquisa de campo potencializou minha interpretação acerca das dinâmicas próprias do Abrigo, da sua história, das especificidades que contornam uma proposta de acolhimento e, sobretudo, o modo como as crianças significam suas experiências neste lugar.

A partir desta intersecção entre Educação Infantil e instituições de acolhimento, me *inaugurei* em um *outro modo* de pensar as crianças e de “enfrentar a linha do lado de fora, membrana, borda, esta zona de estranhamento intermediária, limite e ao mesmo tempo, desvanecimento de poderes e saberes que definem o que fazemos, pensamos e dizemos, e ser capazes de dobrá-la para construir espaço, dobras que permitam alargar o que somos” (DOMENECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 132). Portanto, entre o lado de *fora* e o lado de *dentro* não há separação, mas sim relação. Foi o desejo de conhecer as crianças pelo lado de *fora* da Educação Infantil que me fez habitar o *dentro* de um contexto de acolhimento institucional, produzindo nesta dobra a multiplicidade da experiência do *dentro-fora*. Desta forma, uma *outra infância* me atravessa, impedindo que eu constitua um conceito fechado, privado e puro de infância, e pelas dobras do *dentro-fora* é possível *des-pensar*³⁸ a Educação Infantil a partir de um lugar tecido *sobre* e *com* as crianças na *Casa(Lar)*³⁹ São Vicente de Paulo.

³⁸ Este termo foi emprestado de Boaventura S. Santos (2006) e remete à ideia de repensar as instituições na perspectiva da emancipação dos sujeitos-crianças.

³⁹ A expressão “*Casa(Lar)*” - recorrendo ao recurso do itálico e dos parênteses - será utilizada no decorrer de todo o texto quando estiver fazendo referência ao contexto onde foi realizada a pesquisa de campo. Esta escolha *foge* ao preceito defendido pelas “Orientações Técnicas” publicadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social (2009), quanto aos diferentes serviços de acolhimento: Abrigo Institucional, Casa Lar, Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora e República.

No que diz respeito ao Lar São Vicente de Paulo, este se constituiu em um “abrigo institucional”, o qual presta um “serviço que deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas

Destaco que a expressão “*dentro-fora* das instituições”, presente no subtítulo, não tem por propósito binarizar as experiências das crianças no abrigo, pensando estas como alheias aquelas vivenciadas *fora* destas instituições. Para tanto, utilizo-me do conceito deleuziano de “dobra” para enfatizar que a linha de *fora* poderá auxiliar para ampliar os modos pelos quais lidamos com a produção dos nossos conhecimentos acerca das crianças e suas infâncias.

Para Deleuze ([1992] 2010) a dobra tem a ver com o pensar. O pensar de outro modo implica “conseguir dobrar a linha para constituir uma zona visível onde seja possível alojar-se, apoiar-se, respirar – em suma, pensar”. (p.138)

Na continuidade desta reflexão, importa demarcar minha posição sobre as discussões em torno da infância enquanto categoria geracional, no sentido da multiplicidade destes discursos que constituem a *habitabilidade* da infância e o lugar das crianças na contemporaneidade. Conforme mencionado anteriormente, sobre a ideia do caleidoscópio, a tentativa neste texto é a de posicionar algumas imagens sobre a infância e o lugar das crianças, sobretudo, das crianças institucionalizadas. Para tanto, esta pesquisa reúne reflexões de diferentes áreas disciplinares (história, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia da infância, antropologia da criança)⁴⁰, que contribuem para a afirmação da infância

residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade” (BRASIL – MDS, 2009, p. 63). Porém, essa expressão foi cunhada a partir da junção do termo “casa” - comumente utilizado pelas pessoas quando se referem a esse contexto -, e “lar” – termo presente na nomenclatura oficial da instituição. Portanto, essa escolha gráfica – *Casa(Lar)* - se deu visando não confundir esse equipamento com o “serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo” (BRASIL – MDS, 2009, p. 69), legalmente reconhecido como casa lar.

⁴⁰ Para essa reflexão, entre outros/as autores/as, sugere-se: PROUT, Alan, 2005; COHN, Clarice, 2005; KOHAN, Walter Omar, 2003; FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés, 2002; PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto, 1997. A adjetivação aqui empregada, “sociologia **da infância**”, “antropologia **da criança**”, surge no sentido de demarcar uma atenção específica às crianças, visto que no campo das ideias sejam sociológicas, filosóficas ou antropológicas, até muito recentemente foram sempre estudadas como uma categoria diretamente ligada à escola, à família, e raramente a infância a partir dela própria.

enquanto categoria geracional, sem deixar de reconhecer este conceito na sua atemporalidade. Estas áreas não são ou estão encerradas em si mesmas, mas são permeáveis ao diálogo e às trocas, o que acaba por trazer importantes indicativos para ampliar a compreensão acerca da infância como um campo de estudo em construção.

Grande parte destas produções anuncia a necessidade de aprofundar as discussões a partir dos indicativos das próprias crianças, considerando-as como sujeitos de direitos sociais, visto que os modos particulares como as crianças têm sido apreendidas e a infância socialmente construída na cultura ocidental (nomeadamente pelo conhecimento científico dominante, filiado ao paradigma médico e psicológico), fazem perpetuar a marca distintiva e desigual do lugar ocupado por elas em relação aos adultos (FERREIRA, 2004, SARMENTO, 2005).

Isto exige a necessidade de recorrer a outros referenciais que não neguem o fator biológico dos sujeitos, mas que também não se prendam apenas naqueles centrados no paradigma da Psicologia do Desenvolvimento⁴¹, o qual nos fez habituar a pensar a criança somente como um indivíduo em processo de formação, legitimando modelos padronizados de desenvolvimento infantil e que remetem as crianças à condição de subalternidade. Um enfoque biológico-evolucionista (JOBIM E SOUZA, 1996) que acaba por convencer que a criança não passa de um organismo a espera de ser socializada, e que inviabiliza o diálogo do adulto com ela, ou seja, as crianças passam a ser aquilo o que delas se fala. O enfoque biológico-evolucionista, originário da natureza e da medicina, atribui à maturação uma importância preponderante.

Sobre esta questão Jobim e Souza (1996, p. 41) pode contribuir, no sentido de afirmar que:

[...] na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido.

⁴¹ Destaco que ao me referir à psicologia do desenvolvimento, a crítica se assenta na base evolucionista e linear sobre o desenvolvimento humano. Cabe ainda ressaltar que reconheço na psicologia do desenvolvimento à crítica inaugurada com a psicologia histórico cultural que irá reconhecer a criança como sujeito, produto e produtora da história.

Nesta mesma direção, Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 52) permitem pensar sobre a “laboratorização” do universo infantil através do “indutivismo comportamental”, que “coloca sob suspeita o pensamento infantil, porque pressupõe a sua incompletude e imperfeição”. Estes autores possibilitam intensificar o processo de superação das perspectivas naturalizantes, conservadoras, evolucionistas da corrente psicológica desenvolvimentista que faz da criança tabula rasa de sua história, da sua cultura.

Também nos estudos de Kohan (2003; 2004; 2007; 2013), encontro a possibilidade de, neste processo de pesquisa, localizar o conceito de infância e suas zonas de avizinhamo (DELEUZE, 1992), buscando, com isso, problematizar os diferentes modos que aprendemos a pensar a infância.

Para este autor, em certo sentido, há duas infâncias, uma denominada como majoritária, que representa a “continuidade cronológica da história das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos”. Esta infância constitui-se por uma ideia de tempo progressivo e linear que incide sobre uma compreensão sequencial da infância, onde “seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares⁴²: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da Educação Infantil, as escolas e os Conselhos Tutelares”. (KOHAN, 2007, p. 94).

Segue este mesmo autor dizendo de uma *outra infância*. Uma infância minoritária e entendida como experiência, acontecimento, como resistência e criação. Neste sentido, uma infância que rompe com a noção de história linear e abre-se para um “devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes”.

Vale destacar ainda que, para Kohan (2007, p. 95):

[...] somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. [...] Não se trata de combater uma e idealizar a outra. [...] O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política) mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real), o que é.

⁴² Em Deleuze a molaridade diz respeito aos aspectos que fixam e totalizam, que se assemelham a imagem da árvore – arbóreo.

A infância, com isso, não é apenas uma cronologia (*chrónos* - soma de passado, presente e futuro). Kohan (2007) retoma dos gregos, e particularmente de Aristóteles e Heráclito, a definição de tempo *chrónos* e do tempo *aión* para falar sobre o desdobramento destas duas dimensões e dos modos pelos quais podemos pensar a infância em relação ao tempo. Na experiência da infância o tempo encontra-se relacionado a uma noção de intensidade, de desmedida e do acaso, ao que o autor denomina de tempo *Kairós*.

Na tradição grega, *Kairós* era representado por um jovem com asas nos calcanhares e nos ombros e que, mesmo com uma esfera debaixo dos pés sobre a qual se mantinha em equilíbrio, revelava-se sempre ágil. Não por acaso é também ele que possui a maestria do instante, do acaso e do absoluto: conhece o momento de agir e sabe agir. Além de ser veloz, conhece o ponto exato e fino do equilíbrio, e ainda possui toda a graça de manter-se em perfeito equilíbrio. Tal conhecimento constitui-se como força encantadoramente vital de resistência — a força de *Kairós* (CAMPOS; LIMA, 2012)⁴³.

Uma força que me remete a pensar as crianças, a partir desta perspectiva. Isso porque, o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião, da oportunidade. É o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da *des-memória* e da invenção.

Sob outro campo de teorização, mais especificamente nas ciências sociais, de acordo com Soares, Sarmento e Tomás (2005, p. 53)

[...] as crianças foram constituídas como simples objecto de conhecimento, coisificadas no esforço de objectivação [...] transformadas no referente desprovido de capacidade reflexiva com que o funcionalismo, nas ciências sociais, e o comportamentalismo, nas ciências psicológicas, preencheram os saberes reflexivos sobre a infância [...].

Os autores ressaltam que as pesquisas e estudos no campo das Ciências Sociais e Humanas mais recentemente pontuam a importância de um “trabalho hermenêutico de interpretação das vozes das crianças”. Também reforçam a necessidade de superação da predominância de uma

⁴³ Campos & Lima, 2012 (livre tradução).

concepção de infância e compreensão das crianças como desprovidas da ação social, condicionando este reconhecimento à ação do adulto⁴⁴.

Ainda pelo campo da Sociologia da Infância, a partir das ideias de Qvortrup (2010a, 2010b, 2011), defendo a autonomia conceitual das crianças e da infância, colocando-as em equidade conceitual aos outros grupos e categorias sociais, assim como também considero importante dar destaque aos dizeres de Alan Prout e Allison James (1990), reforçados Manuela Ferreira (2002) em sua sistematização sobre o que denomina serem os elementos centrais que inauguraram este campo do conhecimento:

- a) a infância é uma construção social;
- b) A infância é uma variável de análise social que não deve ser compreendida descolada de outras variáveis da estrutura social (como gênero, classe social e etnia, por exemplo);
- c) As culturas da infância e as relações das crianças devem ser estudadas a partir de si mesmas, no presente e não no futuro;
- d) As crianças devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação da sua vida social;
- e) A etnografia é entendida como uma das metodologias mais indicadas para se pesquisar a infância, pois se entende que este modo de fazer pesquisa capta melhor as narrativas das crianças e seus modos de participação nos dados apresentados;
- e) A Sociologia da Infância é marcada por um novo paradigma que se afirma pela necessidade de reconstituição da infância na sociedade.

Neste sentido, pensar a infância como uma construção social significa, a meu ver, não só considerar as circunstâncias culturais e sociais que a tangenciam, mas efetivamente considerar que estas circunstâncias constroem os significados do que é infância em determinado contexto, momento e lugar. Enfim, são estes os referencias que têm me ajudado a considerar a “infância como condição de criança” e têm me levado a refletir sobre a possibilidade de outorgar às crianças o direito de narrarem as suas próprias biografias, retirando-as do lugar de *infans* — que não fala — no qual foram colocadas e deixadas por longo período. (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004).

⁴⁴ Sobre essa questão indico as reflexões tecidas, especialmente por Corsaro (2002; 2011), acerca das teorias da socialização e reprodução interpretativa.

Entretanto, compreender as inteligibilidades das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social, retirando-as desta “lógica da não-existência”⁴⁵, exige um esforço de tradutibilidade das suas experiências, do que pensam e sentem a respeito de suas vidas e do que lhes é proposto nos espaços institucionalizados. Isso porque, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 122-135), a tradução é um procedimento que possibilita a criação de integridade recíproca e “não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea”, um fato que permite “ver o subalterno tanto de dentro como de fora da relação de subalternidade”. Isso é, vê-se no exercício da tradução a possibilidade de esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de crianças e adultos, de modo a perceber as possibilidades e os limites de articulação ou agregação entre eles.

Por fim, se nesta perspectiva traduzir implica na criação de “zonas de contato”⁴⁶, considerando as experiências das crianças no interior de um programa de acolhimento institucional, o que se tem produzido nas zonas epistemológicas dos diferentes campos do conhecimento sobre esta questão? O que se tem produzido sobre a relação criança, infância e programa de acolhimento institucional, de maneira que possa vir a contribuir para o alargamento desta discussão? Tem-se encontrado, na área da educação, pesquisas que evidenciem aspectos ligados aos modos de ser e de estar das crianças institucionalmente acolhidas?

⁴⁵ Para Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 104), essa lógica “é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional”. O autor identifica cinco principais formas sociais da não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

⁴⁶ Ainda segundo Santos (2006, p. 130), as “zonas de contato são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” [...]. O que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contato são zonas de fronteira, terras de ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir”.

1.3 OUTROS OLHARES: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA A PARTIR DE PESQUISAS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

Embora venhamos assistindo, nas últimas décadas, a ampliação da produção acadêmica que diz respeito às milhares de crianças e adolescentes que têm violado o seu direito ao convívio familiar e comunitário, ainda se evidencia uma fragilidade no debate, o que, por vezes, acaba por obscurecer o reconhecimento destas crianças e adolescentes como sujeitos sociais de direito, restando a elas a condição de “*meninas e meninos do abrigo*”⁴⁷.

Um levantamento realizado no Portal CAPES⁴⁸, mais especificamente sobre as teses de doutorado defendidas entre os anos de 1990 e 2010⁽⁴⁹⁾, cruzando diferentes descritores relacionados à tríade “criança, infância, acolhimento institucional”, revelou um montante de 41 trabalhos⁵⁰, os quais foram acessados os resumos. Uma primeira análise indicou que na primeira década (1990 a 2000) foram produzidas 10 teses, valor este que triplicou na segunda década (2001 a 2010) e computou 31 produções, distribuídas em diferentes campos do conhecimento, conforme mostra o quadro a seguir:

⁴⁷ Como comumente são denominadas nos discursos sociais.

⁴⁸ Conforme apresentado no ANEXO 1.

⁴⁹ A data escolhida para este recorte temporal está diretamente relacionada a história da assistência às crianças e adolescentes em programas institucionais, visto que o ano de 1990 marca a ruptura com a “Doutrina da Situação Irregular”, frente à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N^o. 8.069), como visto anteriormente.

⁵⁰ No ano de 1995 houve 3 publicações que não deixam explicitado no resumo se o objeto da pesquisa consiste em um abrigo e, por isso, foram excluídas dessa estatística.

Quadro 1: Distribuição das produções acadêmicas por áreas de conhecimento.

| ÁREA CONHECIMENTO | 1990 a 2000 | 2001 a 2010 | TOTAL |
|--------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Psicologia | 03 | 10 | 13 |
| Educação | 01 | 07 | 08 |
| História | 01 | 04 | 05 |
| Direito | 02 | 01 | 03 |
| Saúde | 01 | 02 | 03 |
| Serviço Social | 00 | 03 | 03 |
| Ciências Sociais | 02 | 00 | 02 |
| Enfermagem | 00 | 02 | 02 |
| Nutrição | 00 | 01 | 01 |
| Geografia | 00 | 01 | 01 |
| TOTAL | 10 teses | 31 teses | 41 teses |

Fonte: Banco de teses CAPES. Elaborado pela autora.

Dentre as regiões do país onde estes trabalhos foram produzidos, destaca-se o Sudeste com 31 teses, sendo as Universidades do Estado de São Paulo as maiores responsáveis por toda esta produção - um total de 26.

Quadro 2: Organização das produções acadêmicas de acordo com a região e instituições.

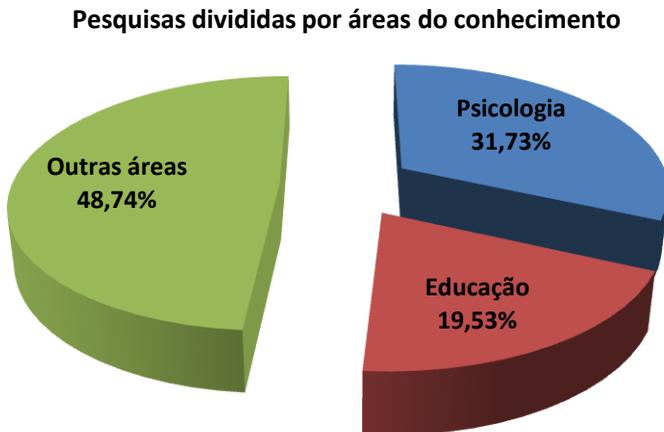
| Sudeste (31) | | Nordeste (04) | | Sul (03) | | Norte (02) | | Centro Oeste (01) | |
|---------------------|----|----------------------|----|-----------------|----|-------------------|----|--------------------------|----|
| USP | 15 | UFBA | 02 | UFRGS | 01 | UFPA | 02 | UNB | 01 |
| PUC-SP | 04 | UFPE | 01 | PUC-RS | 01 | | | | |
| UEP-SP | 03 | UFCE | 01 | UFPR | 01 | | | | |
| UNICAMP | 03 | | | | | | | | |
| UFSCar | 01 | | | | | | | | |
| UFRJ | 03 | | | | | | | | |
| UFU-MG | 01 | | | | | | | | |
| UFMG | 01 | | | | | | | | |

Fonte: Banco de teses CAPES. Elaborado pela autora.

Ainda a título de informação, no período observado (1990 a 2010), o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado de São Paulo (USP) foi responsável por 13 das 41 teses que abordam a tríade “criança-infância-acolhimento institucional”, ou seja, 1/3 das teses foram defendidas pela Psicologia. O campo da Educação ocupou a segunda posição neste *ranking*, com um total de 8 teses defendidas no mesmo período, representando 19,53%. Outros 8

Programas de Pós-Graduação ocuparam a outra metade da quantidade total de pesquisas realizadas⁵¹. O gráfico a seguir contribui para a explicação destes dados:

Gráfico 1: Divisão por áreas de conhecimento das teses sobre acolhimento institucional para crianças e adolescentes, defendidas no Brasil entre 1990 e 2010.



Fonte: Banco de teses CAPES. Elaborado pela autora.

Outro aspecto observado a partir deste levantamento diz respeito ao foco de análises destas produções. No que se refere às teses defendidas nos PPG em Educação, das 8 encontradas, 5 consistiram em pesquisas documentais, analisando a trajetória histórica de instituições asilares (CONSTANTINO, 1997; SOUZA, 2001; NEGRÃO, 2002; SILVA, 2007; SANTANA, 2008). Em se tratando da Psicologia, 3 dos 13 trabalhos tomaram crianças de 0 a 6 anos como sujeitos das pesquisas, sendo que um destes trabalhos se mostrou interessado em *ouvir* o “discurso das crianças sobre direitos” (GOUVEIA, 2007); os outros 2 relacionados a esta faixa etária (SERRANO, 2008; CAVALCANTE, 2008), se ampararam em procedimentos como a observação comportamental e/ou análise de documentos (prontuários/pastas das crianças nos abrigos, banco de dados do fórum e processos do Tribunal de Justiça).

⁵¹ Dentre esse estão os Programas de Pós-Graduação em História (5), Direito (3), Saúde (3), Serviço Social (3), Ciências Sociais / Sociologia-Antropologia (2), Enfermagem (2), Nutrição (1) e Geografia (1).

A conclusão que se pode chegar diante do exposto é a de que são poucas as pesquisas relacionadas aos programas de acolhimento institucional que tomam as crianças como interlocutoras nas investigações, o que acaba por reforçar a tese dos autores portugueses Manuel Pinto e Manuel Sarmento (1997, p. 19) de que “o direito de participação das crianças é aquele sobre o qual menos se tem observado avanços seja no âmbito das pesquisas, das políticas públicas ou das práticas sociais”.

Dando sequência ao mapeamento sobre a produção acadêmica tratando da especificidade do acolhimento institucional de crianças e adolescentes, foi realizada uma busca junto da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd) entre os anos de 1998 e 2010⁵². Por conta da disponibilidade do *site*, em alguns anos foram observadas somente as publicações do GT7 - “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”.

Em uma primeira etapa, o procedimento utilizado foi o de verificar se os títulos dos trabalhos faziam menção (direta ou indireta) à temática em questão. Quando o título deixava qualquer possibilidade de aproximação, quando possível, o texto foi acessado e por meio do recurso do Word “localizar palavras” se fazia a busca por termos, como: abrigo, crianças abrigadas, asilos, orfanatos, órfãos.

Este procedimento resultou na localização de 2 artigos: o primeiro data de 2002 (25ª Reunião), em que no GT6 (Educação Popular) foi apresentado o texto “Adolescente em conflito com a Lei”, de autoria de Filomena M. Gonçalves da Silva Cordeiro Moita (UNIPÊ), o qual não foi possível acessar, com o intuito de verificar se o mesmo tratava do acolhimento destes sujeitos. O segundo foi apresentado por Adlene Silva Arantes (UFPE) no GT21 (Afrobrasileiros e educação) da 31ª reunião anual (2008) e trata da “Educação de crianças desvalidas na província de Pernambuco no século XIX”.

Em decorrência de um estágio doutoral realizado em Portugal que, entre outras atividades, se propôs a uma análise das produções acadêmicas acerca do acolhimento institucional de crianças e adolescentes na biblioteca da Universidade que me recebeu para este estágio (e que será apresentada a seguir), um exercício semelhante foi realizado junto da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (BU UFSC), para localizar as produções acadêmicas defendidas nos

⁵² Esse recorte temporal se deu porque anterior a 1998 os trabalhos debatidos nas reuniões não estavam disponíveis em relatório-ata impresso ou *online*. Há que registrar, também, que nas 23ª e 24ª reuniões (2000 e 2001) foi impedido as buscas por problemas de acesso aos trabalhos.

cursos de graduação e pós-graduação desta Universidade, entre os anos de 1990 e 2013. Para isso, foram empregados descritores semelhantes aos utilizados para realização do levantamento na Universidade Europeia, quais foram: “Abrigo; Infância; Criança; Acolhimento Institucional; Assistência ao Menor; Instituição de Assistência; Abrigo de Menores; Assistência; Menor”. Deste levantamento resultou um conjunto de 37 obras publicadas no total, constituído por 22 trabalhos de conclusão do curso de graduação (TCC), 12 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, 1 artigo publicado em periódico nacional e 1 livro.⁵³

Este exercício possibilitou perceber que embora o levantamento bibliográfico tenha uma abrangência temporal mais alargada (de 1990 a 2013, e com exceção de um trabalho), todos os demais foram publicados a partir dos anos 2000.

No que se refere aos trabalhos de conclusão de curso (TCC), o Serviço Social consistiu no único curso a estudar a temática do acolhimento institucional. Já em relação às dissertações, a primeira publicação encontrada e que trata de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, é datada do ano de 1998, decorrente de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ressaltando que este foi o único trabalho defendido neste Programa (LEPIKSON, 1998). Também nas produções da UFSC a Psicologia foi o Programa com maior número de trabalhos publicadas, no total 6, sendo 1 tese (BENEVENUTI, 2012) e 5 dissertações (ALEXANDRE, 2003; SARTORELLI, 2004; HOEPFNER, 2004; CINTRA, 2010; SPERANCETTA, 2010), todas defendidas a partir de 2003. O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social apresentou 2 dissertações (AMORIM, 2003; SILVA, 2010). Outros Programas, como História (ACKERMANN, 2002), Sociologia Política (SANTOS, 2006), Educação Física (SAVI, 2008) e Arquitetura (LEITE, 2010), realizaram apenas uma pesquisa relacionada ao acolhimento institucional no decorrer dos anos 2000, em cada um destes cursos.

A conclusão possível deste exercício de busca pelas produções acadêmicas, que tomam a questão do acolhimento institucional como objeto de análise, pode ser feita a luz da defesa de Manoel de Barros (2003) de que “*uma estrada é abandonada por dois motivos: por abandono ou por desprezo*”. Entretanto, ousaria dizer que, no que se refere à história da produção acadêmica brasileira sobre o acolhimento institucional, esta *estrada* traz tanto as marcas do *abandono* quanto a do *desprezo*, considerando a escassez de pesquisas feitas até então.

⁵³ Conforme apresentado no ANEXO 2.

1.3.1 Os contextos de acolhimento institucional à infância desde as contribuições da Universidade do Minho – Portugal⁵⁴.

Como anunciado acima, um dos objetivos do estágio doutoral que realizei em Portugal consistia em “*escovar palavras*” (BARROS, 2003) a partir de um levantamento bibliográfico realizado junto às bibliotecas da Universidade do Minho. Este trabalho foi iniciado pelo acesso ao *RepositóriUM*⁵⁵, utilizando-se de combinações criadas a partir dos descritores “criança, infância, acolhimento institucional, colégio, asilo, misericórdia, proteção, assistência ao menor, instituição de assistência”, o qual apresentou um conjunto de obras, classificadas em artigos, dissertações e teses.

O exaustivo trabalho de busca, incluindo e excluindo uma série de obras, resultou em um conjunto de 12 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado e 6 artigos — estes últimos todos de uma mesma autora. O total das 16 produções monográficas (dissertações e teses) concentrou-se em três campos do conhecimento: Psicologia, Estudos da Criança e História.

⁵⁴ Um texto que segue características próximas das reflexões tecidas nesta seção foi apresentado como relatório parcial do estágio doutoral realizado nesta Universidade entre os meses de setembro de 2012 e fevereiro de 2013.

⁵⁵ Trata-se de um repositório institucional da Universidade do Minho, o qual disponibiliza um acervo de publicações científicas produzidas na instituição. O objetivo do *RepositóriUM* é “armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção intelectual da Universidade do Minho em formato digital e maximizar a visibilidade, uso e impacto da sua investigação através do Acesso Livre”.

Gráfico 2: Pesquisas realizadas na UMinho, sobre acolhimento institucional de crianças e jovens, segundo as áreas do conhecimento.



Fonte: Biblioteca UMinho. Elaborado pela autora.

Conforme aponta o gráfico anterior, os estudiosos da psicologia foram responsáveis por 9 publicações, sendo 1 tese (SILVA, 2011 – em idioma inglês) e 8 dissertações, divididas em 3 áreas de especialização: psicologia da justiça (QUINTÃNS, 2009; CEPA, 2011; MENDES, 2011; MORTÁGUA, 2011), psicologia clínica (PEREIRA, 2008; PEIXOTO, 2011; PINHEIRO, 2011) e psicologia escolar (SANTOS, 2012).

Nos Estudos da Criança foram encontradas 4 dissertações, contemplando 2 áreas de especialização: intervenção psicossocial (MATOS, 2009; NOVAIS, 2012) e sociologia da infância (SANTOS, 2011; PAIVA, 2012), bem como 2 teses de doutoramento (MARTINS, 2004; FERNANDES, 2005, esta última na área da sociologia da infância). Uma terceira tese de doutoramento resultou de uma investigação localizada no campo da História (FONTE, 2004), o qual fez uma análise sobre “a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924)”, e que também foi retirada do conjunto para análise, por se tratar de uma pesquisa histórica.

Para além das buscas no RepositóriUM, fez-se uma imersão no CATÁLOGO das bibliotecas desta Universidade, e deste levantamento resultaram mais 4 obras relacionadas à temática em questão. Uma destas obras (MARTINS, 1995) trata-se do relatório de um projeto de intervenção elaborado no âmbito de uma disciplina que integrava a matriz curricular do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, curso este vinculado ao Departamento das Ciências da Educação da Criança. As três outras produções consistem em

dissertações de mestrado: uma em Educação de Infância, com especialização em educação multicultural e envolvimento parental (FREITAS, 2007); outra, em Sociologia da Infância (FELGUEIRAS, 2011); e a terceira, em Psicologia, área de especialização da psicologia da justiça (PEIXOTO, 2008).

Concluída esta classificação, passou-se a fazer uma leitura mais atenta sobre cada um dos resumos destas produções, com vistas a evidenciar os objetivos e os sujeitos das pesquisas, o enfoque metodológico utilizado e os locais investigados. Entende-se, ainda, que outros aspectos também são merecedores de uma análise mais apurada, como por exemplo, quais as variáveis estudadas, que resultados trouxeram estas pesquisas, quais as conclusões delas retiradas; tal como o estudo realizado por Trigo e Alberto (2007). Porém, para este texto fez-se a opção por estabelecer um recorte, ficando estes últimos aspectos citados como fonte de análise para uma futura produção.

A partir das leituras dos resumos, foram retiradas 4 obras, visto que as mesmas, embora tratassem da questão do acolhimento, uma delas fazia a partir da perspectiva do acolhimento residencial, e as outras não envolviam crianças e jovens na investigação. Deste modo, restaram 6 publicações de natureza psicológica (1 tese de doutoramento e 5 dissertações de mestrado), as quais tomaram as crianças e jovens institucionalmente acolhidos como sujeitos das pesquisas, 3 delas, inclusive, envolvendo crianças de bem *pouca idade*, de faixa etária compreendida até os 30 meses.

Em virtude de os resumos destas produções não deixarem claro sobre quais os procedimentos metodológicos e as estratégias participativas para investigar *sobre* e *com* crianças foram empregados nestas pesquisas, o passo seguinte do trabalho consistiu em localizar tais produções e recorrer diretamente aos seus capítulos metodológicos⁵⁶, com vistas a perceber esta questão.

Este movimento de colocar luz sobre os percursos metodológicos das pesquisas realizadas nesta Universidade possibilitou perceber que mais da metade das investigações da área da Psicologia estavam integradas a projetos mais vastos de determinados grupos de estudos da

⁵⁶ Reforço que não tenho por pretensão realizar uma análise de conteúdo sobre a produção aqui selecionada, mas sim traçar um panorama das pesquisas realizadas no âmbito da UMinho envolvendo a tríade: criança/jovem, infância/juventude e contextos de acolhimento institucional. Logo, a opção por recorrer aos capítulos metodológicos deu-se no sentido de observar o lugar ocupado pelas crianças/jovens Nestas pesquisas.

Universidade do Minho ou de uma fundação internacional e, ainda, que 3 pesquisas envolveram bebês de até 30 meses de idade (PEIXOTO, 2011; PINHEIRO, 2011; SILVA, 2011) e uma envolveu crianças com até 6 anos, anterior a entrada delas no 1º. Ciclo do Ensino Básico (PEREIRA, 2005). Tais pesquisas utilizaram procedimentos metodológicos muito semelhantes, como a aplicação de questionário com os cuidadores, com vistas à caracterização sociodemográfica das crianças; entrevistas com as coordenações das instituições; e videogravações com duração entre 3 segundos e 5 minutos, contendo episódios de interação destas crianças bem pequenas (com os educadores, com pessoas estranhas e/ou brincando sozinhas).

Todas têm em comum, ainda, o emprego de escalas avaliativas, usadas para comparar/enquadrar o desempenho e/ou o desenvolvimento das crianças e, com exceção de Silva (2011), as demais investigadoras contaram com a presença de “juízes” ou “observadores treinados”, que não conheciam as crianças e nem tinham vínculo direto com as pesquisas, e tinham como função avaliar os episódios videogravados, a partir do uso das referidas escalas de avaliação. Percebe-se, portanto, que se trata de um conjunto de pesquisas interessadas em avaliar a percepção da qualidade de vida das crianças institucionalmente acolhidas ou analisar o comportamento e o desenvolvimento dos bebês nestes contextos, porém voltadas a ouvir os adultos.

As duas outras pesquisas envolveram crianças/jovens com idades compreendidas entre 6 e 12 anos (CEPA, 2011) e 8 a 18 anos (MORTÁGUA, 2011), e alguns profissionais técnicos e cuidadores que atuam nas instituições de acolhimento. Ambas se utilizaram da aplicação de questionários de auto-preenchimento, do tipo com respostas fechadas, com as crianças/jovens e com os profissionais. Entrevistas também foram realizadas com os profissionais técnicos ou coordenadores dos Centros de Acolhimento Temporário (CAT).

No caso específico de CEPA (2011), esta investigadora recorreu a dois instrumentos de avaliação da rede social pessoal: instrumento de Avaliação da Rede Social Pessoal — Revisto (IARSP-R) e o Mapa de Rede Social Pessoal, ambos os documentos adaptados por pesquisadoras portuguesas para aplicação em contexto nacional. Já Mortágua (2011), para a produção de dados utilizou modelos de questionários criados pela União Européia, o “kidscreen 52, versão para crianças/adolescentes e versão para pais”, sendo que versão dos pais foi aplicada com os cuidadores da instituição. Segundo a autora, este foi um “instrumento criado pela UE para avaliar a qualidade de vida relacionada à saúde em crianças/adolescentes, e Portugal passou a adotá-lo em 2004”; tem um

tempo de aplicação variando entre 10 a 15 minutos e “as respostas obtidas são do tipo fechado, numa escala de 5 pontos” (p. 28).

A partir desta análise, pode-se observar que as investigações da área da Psicologia da Universidade do Minho têm se amparado em um conjunto de procedimentos e/ou instrumentos que muito pouco tem outorgado às crianças o direito de sua participação ativa nos processos investigativos e, neste sentido, importa pensar que se “a participação infantil é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis” (SOARES, 2006, p. 27), emerge, como anunciado anteriormente, a necessidade de “criar condições para a inteligibilidade recíproca” entre os mundos das crianças e dos adultos, inteligibilidade esta assentada em “metodologias próximas da tradução”, que permitam detectar as *zonas de contato* entre estas duas categorias geracionais, sem que isso represente “a perda de identidade e de autonomia de nenhum deles”. (SANTOS, 2003). Faz-se necessário, ainda, concentrar esforços para a consolidação de uma cultura de respeito por aquilo que as crianças têm a dizer (FERNANDES, 2009), tendo as pesquisas (e os/as pesquisadores/as) um papel preponderante sobre este aspecto, rumo à superação de uma “perspectiva psicológica particular, segundo a qual os investigadores vêem as crianças como janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos de tratamento de dados” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 17).

São pesquisas como estas que servem de alerta para pensar a constituição de outras possibilidades metodológicas, em que as crianças possam assumir, verdadeiramente, o estatuto de participantes ativas na consolidação de processos compartilhados de produção de conhecimento. Em outras palavras, “sublinha a indispensabilidade de considerar processos inovadores de investigação social com crianças eticamente informados e praxiologicamente atraentes” (FERNANDES, 2009, p. 109).

Tomando a perspectiva sociológica da investigação como um espaço discursivo que traz marcas sociais e culturais, percebe-se que o lugar previamente destinado às crianças e aos jovens neste bloco de tese e dissertações analisadas, situa-os na perspectiva de “objeto de investigação” ou como “sujeito de investigação” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002) e, que nas duas situações, as crianças/jovens são investigadas a partir do ponto de vista dos adultos.

Acredita-se que ao deslocá-las deste lugar e revelá-las na “sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia

nem o oposto do adulto, mas sujeito e participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2006, p. 01), se estaria contribuindo para o aprofundamento de uma série de questões que vêm sendo levantadas por diferentes pesquisadores/as, sejam portugueses/as ou brasileiros/as (incluindo também as minhas):

- O que significa para a criança a experiência de viver em um contexto de acolhimento institucional? Que processos de sociabilidade são experienciados por elas, no encontro com outras crianças e com adultos neste espaço? A forma como se configura a organização espaço-temporal dos contextos de acolhimento institucional não está ofuscando a multiplicidade de experiências infantis? Não está impossibilitando que elas nos mostrem como, no seu cotidiano, inventam e reinventam modos de viver e de estar neste espaço? O que tem, historicamente, orientado o trabalho realizado com as crianças no espaço de acolhimento institucional? É possível que este espaço tenha uma particularidade, uma identidade própria que a diferencie dos hospitais, dos presídios, das escolas, assumindo-o como um lugar de aconchego e de bem estar para as crianças? (NAZARIO, 2010).
- Como se constitui a experiência do acolhimento institucional para as crianças e jovens? Que cotidiano, que emoções, que relações estabelecem entre si os indivíduos que experienciam o acolhimento institucional? Que vem a ser, de fato, uma situação de acolhimento que se configure a partir do “melhor interesse da criança”, expressão tão repetidamente propagada nas legislações e agendas de políticas públicas? (PRESTES, 2011);
- O que se recomenda quanto a parâmetros de atendimento nos serviços de acolhimento? Quais as práticas e rotinas de serviços de acolhimento institucional? Quais os significados culturalmente atribuídos aos acolhidos, à suas famílias, ao abrigo, aos educadores/cuidadores? Que sentidos tornam-se presentes na relação com as famílias dos acolhidos? Que visões de criança e de desenvolvimento prevalecem e como isso influencia a elaboração de projetos político-pedagógicos? (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2011);

- Até que ponto as instituições de acolhimento cumprem sua função protectora (tradicionalmente assistencial) e educativa junto das crianças e adolescentes? As crianças são efectivamente protegidas dos riscos/perigos que conduziram à institucionalização? Surgirão novos riscos/perigos no contexto da institucionalização? É realmente implementada uma função educativa, de promoção do desenvolvimento global e do bem-estar destas crianças e adolescentes? Como deve ser uma instituição de acolhimento? Que limites e oportunidades oferecem esta medida de promoção e protecção? Qual o contributo da investigação científica na abordagem da problemática da institucionalização? (TRIGO; ALBERTO, 2007).

Há que ser dito, ainda, que as reflexões feitas a partir destas publicações não visam estabelecer nenhum julgamento centrado na dualidade “certo-errado”, visto que, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 10), “a construção do conhecimento é fruto do esforço humano” e, como tal “nunca será uma certeza”. Trata-se, sim, de uma análise a partir de uma opção teórico-metodológica que vem a contribuir para que se perceba que a visão metaforizada de criança⁵⁷ que nos foi historicamente transmitida, pode e deve ser questionada, problematizada, de modo que possamos “construir um mundo onde caibam as crianças” (ANANN *apud* SOARES; TOMÁS, 2004, p. 145).

Tecidas as considerações acerca das investigações do campo da psicologia (e tendo consciência de que inúmeras outras leituras interpretativas podem ser feitas sobre aquelas produções), passo a apresentar as observações feitas às teses e dissertações produzidas no âmbito dos Estudos da Criança e/ou da Sociologia da Infância.

Em se tratando das produções desta área, a análise recai sobre 9 investigações no total, sendo um relatório de um projeto de intervenção (MARTINS, 1995), 6 dissertações de mestrado e 2 teses de doutoramento em Estudos da Criança (FERNANDES, 2005; MARTINS, 2004), sendo a primeira elencada, na área de conhecimento da Sociologia da Infância. Quanto as dissertações, 2 são em Estudos da Criança na área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias (MATOS, 2009; NOVAIS, 2012); uma em Educação de Infância com especialização em Educação Multicultural e

⁵⁷ Apenas para citar algumas: a “*plantinha*” de Froebel; a “*tabula rasa*” de Locke.

Envolvimento Parental (FREITAS, 2007); e as outras 3 na área da Sociologia da Infância (FELGUEIRAS, 2011; SANTOS, 2011; PAIVA, 2012).

Embora algumas destas obras trouxessem, de modo mais explicativo, os procedimentos metodológicos adotados no decorrer da investigação, manteve-se a opção por realizar uma leitura atenta sobre todos os capítulos metodológicos e, decorrente desta leitura, foi possível perceber que, diferente das investigações no campo da Psicologia, a área dos Estudos da Criança e Sociologia da Infância, escolheu “dialogar” com crianças de mais idade, todas com faixa etária superior aos 3 anos.

Uma destas investigações, que envolveu crianças dos 4 aos 10 anos (FELGUEIRAS, 2011), apontou sua dificuldade no estabelecimento do diálogo com aquelas de 4 e 5 anos de idade. A outra, que anunciou o envolvimento de crianças e jovens dos 3 aos 18 anos, trouxe uma nota mencionando que a maior incidência de participação recaiu sobre crianças/jovens entre 6 e 14 anos (FREITAS, 2007). A partir destes indicadores, fica aqui um alerta sobre a necessidade de um “trabalho hermenêutico de interpretação” das vozes das “crianças dos escalões etários mais jovens” (SOARES et al, 2005, p. 51).

Outra distinção no que se refere às investigações entre os campos do conhecimento aqui citados, também diz respeito aos sujeitos investigados: enquanto a Psicologia se interessou por *dar ouvido* aos adultos, o conjunto de trabalhos dos Estudos da Criança e Sociologia da Infância escolheu auscultar as crianças e, no que se refere às investigações realizadas no âmbito dos cursos de mestrado, as 6 obras analisadas recorreram à recursos das metodologias interpretativas, afim de “desvendarem e desocultarem as vozes e as ações das crianças” (FERNANDES, 2009, p. 141). Destas, 2 optaram por trabalhar a relação entre os depoimentos das crianças e dos adultos, visto que trouxeram para o debate também as vozes de representantes das famílias, alguns profissionais técnicos das instituições de acolhimento e/ou especialistas de diferentes áreas, todas diretamente ligadas a temática da institucionalização de crianças e jovens (MATOS, 2009; FELGUEIRAS, 2011).

Faz-se aqui uma ressalva sobre o que diz respeito à participação de diferentes atores sociais em uma mesma investigação, visto que uma das pesquisadoras que se utilizou do recurso da entrevista (MATOS, 2009), fez referência ao tempo restrito utilizado pelas crianças e famílias, em média 4 minutos, para responderem 5 perguntas. Tal situação é justificada neste estudo como algo que “pode evidenciar

dificuldades experimentadas por estas famílias ao nível da expressão verbal. Compreenderam os conceitos apresentados, mas tiveram dificuldades em traduzir em palavras as suas ideias” (p. 75). Segue a autora argumentando que “apesar da adesão às entrevistas e da compreensão das questões por parte destes dois subgrupos, a maioria demonstrou uma grande dificuldade na expressão verbal, tendo inclusive recorrido a exemplos práticos, do seu dia-a-dia, para melhor se exprimirem” (p. 99).

Talvez, aqui seja importante trazer outra leitura possível acerca do silêncio ou da rapidez nas respostas por parte das crianças e seus familiares ao longo das entrevistas, bem como sobre a recorrência destes sujeitos aos exemplos práticos do cotidiano. Não poderíamos interpretar esta situação à luz da presença de uma assimetria entre pesquisadora e pesquisados? Ou seja, de uma possível desigualdade de posição entre os interlocutores? Ou, quem sabe ainda, a investigadora possa “não ser aquela pessoa com quem se pode conversar a respeito de qualquer coisa”, tratar de assuntos que para estes sujeitos podem não encontrar “lugar na esfera do dizível”, conforme constatou Machado (2003, p. 168), no decorrer das entrevistas feitas com meninos de rua da cidade de Salvador, no Brasil.

Pode-se considerar neste debate que “[...] a legitimidade da expressão não reside em ‘possuir uma voz’, mas no direito de utilizá-la como emissor legítimo para tanto, e direcionada para um destinatário também legítimo” (PRESTES, 2011, p. 129). Porém, para que esta legitimidade se faça cumprir, precisamos aprender, entre tantas outras coisas, que tão importante quanto ouvir e acolher a palavras, é acolher e ouvir o silêncio. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2011). Para isso, percebe-se a necessidade de ampliação das produções teóricas que contribuam para as reflexões sobre a emoção expressa de forma não verbalizada, como já indicou Prestes (2011).

Resta mencionar, ainda, que um aspecto comum a todas estas pesquisas refere-se à opção pela abordagem qualitativa, e de que apenas uma não consistiu em um estudo de caso (MATOS, 2009). Os recursos metodológicos aos quais recorreram também se mostram muito semelhantes, consistindo em observação participante, entrevista-conversa e acesso a base documental das instituições; sendo que em alguns casos houve o acréscimo do registro em vídeo, fotografias e, inclusive, desenhos feitos pelas crianças.

No que se refere às teses de doutoramento, somente no momento de leitura do capítulo metodológico é que foi possível observar que mais

uma obra não se constituiria em fonte de análise para este texto, visto que se trata de uma investigação interessada em conhecer o “papel e o trabalho desenvolvido pelos dispositivos de acolhimento institucional temporário”, bem como “as respostas sociais instituídas e o seu funcionamento, identificando possibilidades e constrangimentos” (MARTINS, 2004, p. 395). Para tanto, a pesquisadora fez a escolha por partir apenas da perspectiva dos adultos, profissionais das mais variadas áreas de conhecimento e de atuação relacionadas à proteção de crianças e jovens em risco em Portugal (professores universitários; juízes e magistrados do Ministério Público com ligações à área do Direito da Família e Menores; médicos pediatras, pedopsiquiatras, legistas; psicólogos; psicoterapeutas; entre outros). Com o intuito de conhecer a rede de Centros de Acolhimento Temporário de Portugal, a autora realizou um estudo, de âmbito nacional, recolhendo as informações por meio de questionário destinado aos dirigentes destes espaços.

Deste modo, restou apenas uma investigação de doutoramento em Estudos da Criança (área do Conhecimento em Sociologia da Infância), em que a autora se amparou nos contributos das metodologias participativas e investiu na voz e na ação das crianças, com o objetivo de “desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos”. (FERNANDES, 2005, p. 152). Segue afirmando que as “perspectivas participativas, sendo interactivas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância” (p. 151).

Toma como campo de pesquisa duas instituições — uma escola de Ensino Básico e um contexto de acolhimento institucional — e envolve 42 crianças de 8 a 10 anos na investigação. Por meio de uma multiplicidade de recursos para recolha das “vozes” das crianças, lança o convite para desde o primeiro momento estas crianças possam falar de si e por si próprias, utilizando-se de conversas informais, desenhos ou fotografias para fazerem suas autobiografias.

Ao longo de todo o trabalho de campo, a pesquisadora criou “estratégias que privilegiam uma utilização e manuseamento directo de materiais, entrecruzado com diálogos, mas onde a participação da criança aparece como aspecto central e permanente” (p. 198).

O último trabalho analisado — relatório de um projeto (MARTINS, 1995) — implica na descrição de uma proposta de intervenção colocada em prática em uma escola pública de Ensino Básico, envolvendo uma criança de 10 anos, privada do convívio

familiar. Ou seja, o objeto central do trabalho não era a questão do acolhimento institucional, mas sim o insucesso escolar de uma criança institucionalmente acolhida. Porém, há que destacar que se trata da única produção datada dos anos 90. Todas as demais investigações foram realizadas no decorrer dos anos 2000, mais especificamente, a partir do final da primeira década.

A imersão neste conjunto de produções acadêmicas permitiu perceber que as pesquisas seguiam aos indicativos que vêm sendo feito por um número já considerável de estudiosos/as, em especial da Sociologia da Infância, de que “a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas” (BORBA, 2006, p. 01). Se antes se tomava o discurso do adulto para coletar informações sobre as crianças, neste momento, deparamos com um universo mais significativo de pesquisadores/as (iniciantes ou mais experientes) defendendo que a melhor forma de conhecer as crianças é conversar diretamente com elas. São pesquisadores/as que indicam que dando “voz e ação no processo de investigação” em que as crianças participam, além de consolidar a “ideia da infância como construção social e das crianças como agentes sociais” (FERNANDES, 2009, p. 112) estamos contribuindo para recuperar a alteridade deste grupo geracional.

Indicam estes estudos que a recorrência às metodologias participativas tem possibilitado “penetrar abaixo da superfície em busca do invisível, em busca de um conhecimento do significado das interações da vida humana ao nível mundano e social” (GRAUE; WALSH, 2003, p.119) e, conseqüentemente, provocando um *encantamento* entre os pesquisadores/as, capaz de alterar a imagem tradicional da infância como mero objeto da investigação e das crianças como sujeitos incapazes de falar por si próprias, outorgando-lhes o estatuto de sujeitos de suas próprias histórias.

Em termos da importância atribuída às causas da infância e adolescência institucionalmente acolhida, parece ainda não existir uma relação direta entre a gravidade do problema e o tamanho das atenções voltadas para esta temática, se confrontarmos os dados relativos à grande e histórica quantidade de crianças e jovens privados do direito ao convívio familiar, e o pequeno (e também histórico!) volume de teorias produzidas no interior dos contextos de acolhimento, principalmente aquelas que acolhem as narrativas destas crianças e jovens.

Levando em conta que, de acordo com Fonseca e Cardarelo (2009), o que se considera na implantação e implementação de políticas

públicas, geralmente, não depende tanto da realidade, mas sim da “prioridade midiática que é dada sobre o assunto, do oportunismo político e da sensibilidade de classe”, fica aqui o forte indicativo da necessidade de promover a ampliação do esforço de indagação teórica em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância e juventude acolhidas institucionalmente. Dito de outro modo, é preciso ampliar o volume de pesquisas que possam vir a dissipar a *cortina de fumaça* que tem ofuscado a análise de problemas mais abrangentes no que diz respeito às crianças e adolescentes temporariamente impedidos do convívio familiar, contribuindo para a reflexão acerca de um despensar a institucionalização destes sujeitos, com vistas a retirá-los da *neblina do esquecimento* onde foram colocados e deixados por muito tempo. (ALBERTO, 2003).

Por meio deste exercício de “*escovamento de palavras*” (BARROS, 2003) das produções acadêmicas brasileiras e portuguesas é possível perceber que em parte destas publicações a “afonia e invisibilidade das crianças nas investigações” foi substituída, ainda que de modo tímido, por propostas investigativas que se apoiam em “uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico” (SOARES et al, 2005, p. 53). Nota-se que as práticas restritivas de participação infantil ou a ideia de participação capturada por uma retórica vazia, cede espaço no cenário de algumas investigações para a “*luta dos sem*”⁵⁸, possibilitando a construção de um “saber solidário” (SANTOS, 2003), ao entender que a efetiva participação infantil é “uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (SOARES, 2006). Enfim, estas são pesquisas que ao investigar como as crianças entendem os contextos de acolhimento institucional, assumem com elas o compromisso político de colocá-las na condição de participantes ativas.

Percebe-se, ainda, especialmente a partir das pesquisas realizadas no âmbito dos Estudos da Criança e da Sociologia da Infância, que já se tem certa clareza sobre os indicativos feitos por Christensen e James (2005, p. 2), de que “desenvolver investigação com crianças não implica, necessariamente, adotar métodos diferentes ou particulares”, visto que tais pesquisas utilizaram variados recursos e procedimentos metodológicos que também são empregados nas investigações com

⁵⁸ Expressão cunhada por François Dubet (2003), ao se referir às desigualdades sociais (sem papéis, sem emprego, sem moradia) e que neste texto é utilizada para representar a condição social e historicamente imposta às crianças: àquelas sem voz, sem direitos...

adultos, porém que o sucesso de muitas delas na geração dos dados, deu-se frente às estratégias encontradas para “implicar as crianças de forma a construir uma relação onde seja evidente o respeito, a abertura e uma genuína tentativa de escutar e dar voz”. (FERNANDES, 2007).

As pesquisas analisadas, apesar de limitações implicadas em algumas delas, mostram-se como uma possibilidade de colocação de luz em espaços ainda tão obscurecidos como os contextos de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Entende-se que é do esforço científico que *descobrirão* ações de denúncia, de reivindicação, de entendimento da necessidade de intervenções políticas e práticas de qualidade para com crianças e adolescentes vivendo em situação de acolhimento, para que não continue *perpetuando* velhas práticas caritativas, herdadas das nossas histórias luso-brasileiras de filantropia e assistencialismo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DOS “ACHADOUROS DE INFÂNCIAS”

Quem vive num labirinto, em fome de caminhos. (Mia Couto)

Reserva-se este capítulo para a apresentação dos caminhos metodológicos trilhados para realização da pesquisa e feitura desta tese. O *labirinto* percorrido para geração dos dados empíricos decorreu em 14 meses, período compreendido entre maio de 2011 e julho de 2012, no Lar São Vicente de Paulo, situado no centro da cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, instituição esta criada com a finalidade de acolher meninas órfãs no ano de 1904, e que será apresentada em seção mais adiante.

Trago no título uma expressão tomada emprestada de Manoel de Barros (2003), autor que define os “*achadouros*” como buracos feitos para guardar objetos preciosos. Neste texto o referido termo está diretamente relacionado aos caminhos metodológicos trilhados em busca de *buracos* que pudessem vir a *guardar* experiências de infâncias vividas por crianças temporariamente acolhidas em uma *Casa(Lar)*. Ao lado de Manoel de Barros coloco-me também na condição de *caçadora de achadouros de infância(s)* e escolho a etnografia como o caminho possível para concretização de uma “experiência de proximidade” (GEERTZ, 1989) às crianças pequenas.

Entendo que apresentar o percurso metodológico de uma pesquisa exige a descrição pormenorizada de cada uma das escolhas feitas, dos trajetos traçados e trilhados, dos recursos empregados, com vistas a permitir aos leitores criarem intimidade com o texto, pois novamente parafraseando o poeta Manoel de Barros, o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com ela. Certamente, é esta intimidade que vai conduzir a uma leitura que possibilite conhecer com mais propriedade *as pedrinhas do quintal*⁵⁹ desta *Casa(Lar)* e, conseqüentemente, sobre quem são as crianças, sujeitos desta pesquisa, e quais as experiências vividas por elas no contexto⁶⁰ de um programa de acolhimento institucional.

⁵⁹ Novamente parafraseando Manoel de Barros (2006).

⁶⁰ Neste trabalho esse conceito é entendido à luz de Graue e Walsh (2003, p. 25), quando assim o apresentam: “Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais.

Considerando que a história da infância é, sobretudo, uma história de representações, por conta das raras evidências nas quais poderia se fundamentar uma história própria das crianças (BUCKINGHAM, 2007), não são poucas as incertezas que estamos enfrentando no início deste século XXI, quando escrevemos sobre elas e sobre a infância.

Dito de outra forma, no nosso processo de constituição social não foi outorgado à criança o direito de escrever sua própria história e, deste modo, não podemos deixar de considerar que “a história da criança é uma história *sobre* a criança”. (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).

Decorrente desta trajetória histórica que não pensou a infância e nem as crianças a partir delas próprias, mas sim sempre as pensou partindo de outros quadros de referência — as crianças na família, na escola —, não é exagero afirmar que ainda são escassos os conhecimentos produzidos sobre quem são as crianças reais, quais suas formas de agrupamento e suas culturas (PINTO & SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2003; DELGADO & MULLER, 2008).

Deste modo e atendendo aos indicativos de Kuhlmann (1998, p. 31):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história.

Não podemos desconsiderar, entretanto, que houve avanços, sobretudo, a partir dos últimos anos do século passado, em que uma ênfase renovada sobre os direitos das crianças foi se afirmando, impulsionada, em especial, pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989)⁶¹. Mas, importa atentar, no sentido de como esta questão

O contexto é um mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade da cultura”.

⁶¹ Há que destacar que a CDC veio para coroar um movimento que se constituiu no início do século XX, o qual foi marcado por “um longo silêncio na literatura sobre a defesa de posições liberacionistas até os movimentos contraculturais

dos direitos vem se concretizando no campo das práticas sociais, para que não incidam na perspectiva de salvaguardar apenas o direito que a criança tem de proteção⁶² por parte dos adultos (embora não se desconsidere a importância disso).

Colocando-se no conjunto de estudos que vem tentando contribuir para o tensionamento em torno destas questões expressas acima, esta pesquisa trilhou um percurso que possibilitou confrontar os *achados* históricos, a evolução teórica e os preceitos legais com a prática social, impondo-se como tarefa imprescindível perceber a multiplicidade das infâncias na *Casa(Lar)*, na busca por superar velhas, mas ainda tão presentes, crenças que remetem a infância institucionalizada para o lugar da vitimização, da vulnerabilidade, da fragilidade, da incompletude.

Neste movimento de *caçadora de achadouro de infância(s)*, emerge a questão central desta pesquisa: **como as crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional?**

Decorrente desta questão central e amparada por um conjunto de procedimentos metodológicos que me possibilitaram eleger as crianças

entre os anos 1960 e 1970”. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 701). Trata-se das defesas dos direitos das crianças que tiveram como precursores a inglesa Eglantine Jebb e o polonês Janusz Korczak. Ambos sublinhavam a necessidade e a importância do diálogo com as crianças. Ainda do início deste século, pode-se incluir outra iniciativa pouco difundida do leste europeu sobre a defesa dos direitos das crianças: a “Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult, importante centro de produção e difusão cultural criado logo após a revolução de outubro, de 1917” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700). Porém, nesse texto a opção feita por demarcar a CDC deu-se por conta de que este se constitui em um instrumento legal devido seu caráter universal e que foi assumido como vínculo jurídico por 193 países, com exceção dos EUA e Somália, que não o ratificaram.

⁶² A perspectiva dos direitos das crianças, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), pode ser discutida a partir de categorias: direito à **Provisão** (direito aos cuidados adequados: à saúde, à educação, à assistência social, à habitação, cultura e lazer); à **Proteção** (direito de ser protegida de qualquer tipo de exploração, violência, injustiça); e à **Participação** (direito a exprimir sua própria opinião e tê-la ouvida). Tais categorias, comumente tratadas por “3 Ps”, foram elaboradas mediante parceria entre o Fundo das Nações Unidas (Unicef) e o Secretariado Internacional de defesa da Criança (*Defence for Children International*). Para maiores esclarecimentos sobre este assunto, sugere-se Hammarberg (1990), Soares (1997).

como principais interlocutoras deste processo investigativo — sem com isso desconsiderar os adultos que atuam na *Casa(Lar)* —, desdobrou-se outras questões que contribuíram para o balizamento desta pesquisa.

- Analisar as experiências das crianças inseridas em um programa de acolhimento institucional, a partir de suas próprias narrativas;
- Identificar se as experiências destas crianças alterizam as práticas na *Casa(Lar)*, forjando formas para que elas possam viver a sua condição infantil neste lugar;
- Refletir sobre as experiências das crianças que tiveram seu direito de convívio familiar violado e que estão em uma instituição de acolhimento, como possibilidade para qualificar as relações educativas neste contexto.

Para tanto, ao buscar aproximar-me das experiências das crianças no contexto da *Casa(lar)*, optei por uma abordagem interpretativa, trilhada a partir de um percurso metodológico etnográfico, com vistas a não perder a riqueza multifacetada das experiências neste lugar; descrevendo, deste modo, esta como sendo uma pesquisa presencial, prolongada, narrativa e que visa a construção de uma teoria.

2.1 POR QUE UMA ETNOGRAFIA?

A pergunta que abre esta seção é decorrente de algumas dúvidas presentes no período de elaboração do projeto desta pesquisa: é possível fazer etnografia sem cair no equívoco de utilizar a antropologia como mera instrumentalização à educação? Compete aos pesquisadores da educação fazerem etnografia ou apenas estudos de inspiração etnográfica? Tratava-se de um momento em que a minha compreensão sobre esta questão pautava-se na perspectiva de que etnografia consistia tão somente em “um conjunto de concepções e procedimentos utilizados tradicionalmente pela antropologia para fins de conhecimento científico da *realidade social*” (KNAUTH et al, *apud* WENETZ, 2011, p. 134).

A compreensão sobre a possibilidade de fazer etnografia veio, de início, dos debates instaurados no grupo de pesquisa ao qual integro (NUPEIN) e do nosso encontro com produções teóricas que ampliaram o entendimento sobre as relações possíveis entre antropologia e educação, podendo ser citadas, entre outras, Geertz (1989), Gusmão (1997, 1999), Fonseca (1999), Ferreira (2000). Posteriormente, outros autores/as foram incorporados Nestas reflexões: Ferreira (2002, 2004,

2010), Caria (2002), Graue & Walsh (2003), Christensen & James (2005).

Um dos artigos de Neusa Gusmão, intitulado “Antropologia e Educação: origens de um diálogo”, publicado no Caderno Cedes (1997), abriu as reflexões e trouxe importantes contribuições sobre o diálogo possível entre estes dois campos do conhecimento⁶³.

Para esta autora, o exercício de “conhecer um conhecimento que não é nosso” coloca os *não-antropólogos* diante de uma encruzilhada que é construir “um olhar antropológico pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo” (1997, p. 8). Segue afirmando que este “olhar antropológico” em torno de assuntos educacionais não é fato novo, levando em conta que “o diálogo entre antropologia e educação, percebido por muitos como uma ‘novidade’ que se instaura com as transformações da década de 1970, neste século, é mais antigo que isso e reporta-se a um momento crucial da história da ciência antropológica” (p. 9).

Esta aproximação evidencia-se desde o final do século XIX, quando antropólogos como Franz Boas, Margareth Mead, Ruth Benedict⁶⁴, já realizavam estudos no campo educacional, buscando compreender uma possível cultura da infância dentro de uma concepção alargada de educação.

Trazendo este debate para metade final do século XX, momento em que se inscreveu para a antropologia o desafio de “conhecer outros mundos simbólicos no interior do nosso próprio mundo” (GUSMÃO, 1997, p. 20), visto que os nativos já não se encontravam mais em terras tão longínquas quanto aos retratados pelos estudos antropológicos pioneiros, confirma-se a possibilidade de aproximação entre antropologia e educação. Nas palavras de Gusmão (1997, p. 21): “nesta segunda metade do século XX, não se trata mais de estudar o ‘outro’, diferente, distante, e sua cultura. A questão agora é que a etnografia

⁶³ Neusa Gusmão segue um processo discursivo histórico para apresentar as aproximações da antropologia ao campo da educação. Fazendo o processo inverso, utilizo-me dessa autora para justificar a minha aproximação – como pedagoga – à antropologia.

⁶⁴ Esses autores estão ligados à vertente americana da antropologia cultural. Os estudos de Boas no campo da educação se concentram, em especial, no sistema educativo americano, fazendo denúncias quanto ao modelo ideologizado de cidadão, criado por meio de prática educativa de cunho conformista e coercitivo. Já as pesquisas de Mead e Benedict concentram-se em trazer à tona a diversidade das culturas, tomando como área para estudos o campo educativo.

deixou de ser privilégio de antropólogos desde que estes mudaram seu campo para as cidades" e, sendo assim, abre-se a possibilidade para a educação também fazer pesquisa etnográfica.

A incessante busca antropológica de “compreender o outro diferente de si [...] dialogando com outras formas de conhecimento, tendo por base e pressuposto central o mundo da cultura, as relações entre os homens e a construção do saber” (GUSMÃO, 1997, p. 13), tem provocado na educação o grande interesse por aproximar-se da antropologia e, de certo modo, encorajou-me a optar por uma etnografia para a realização desta pesquisa.

Foi acreditando Nesta relação de *alteridade* (o eu e o *outro* em relação), aliada a ideia de que a melhor via para compreender as diferenças culturais é o diálogo, vivendo em profundidade o universo de práticas do *outro*, que me lancei para um estudo etnográfico com crianças. Ou seja, foi a compreensão em torno de uma cultura da infância, analisada à luz da experiência produzida pelo contato entre culturas diferentes (entre adulto e criança) e que coloca em questão o “espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente” (GUSMÃO, 1997, p. 13), que me fez escolher a etnografia como o caminho metodológico mais indicado para o encontro com as crianças temporariamente acolhidas no Lar São Vicente de Paulo.

Este estudo *sobre* as crianças e *com* as crianças pequenas no contexto de um programa de acolhimento institucional partiu da prerrogativa que “a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção de dados [...]” (JAMES; PROUT, 1990, p. 4), visto que contribui para localizar as premissas necessárias para conhecê-las e, em especial, reconhecê-las como competentes interlocutoras, capazes de falar sobre si próprias, pois consiste em uma *experiência de proximidade* (GEERTZ, 1999) que nos faz encarar o diferente de nós, aquele que não sou eu, e, como tal, auxilia na produção de dados diversificados, profundos e alargados de nossos contextos de investigação, a partir do seu interior e da sua realidade.

Portanto, a escolha por uma etnografia se deu no sentido de tentar criar *intimidade* com a *Casa(Lar)* e seus habitantes (crianças e adultos), justo porque, como nos ensina Manoel de Barros (2006) “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre

maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade”(s/p).

A proximidade-intimidade, construída no encontro com as crianças e com os adultos da/na *Casa(Lar)*, exigiu um estranhamento ao que me era familiar. Concomitantemente, exigiu também que me familiarizasse com o que me era estranho (VELHO, 1978; GUSMÃO, 1999) e, sobretudo, que me colocasse na condição de alguém que estava se experimentando na relação com o *outro-criança* na pesquisa.

Neste percurso, ao voltar a atenção à lógica organizacional dos tempos-espacos da *Casa(Lar)* e às práticas educativas lá desenvolvidas, coloquei-me “vigilante” para que meu olhar, “acostumado” com os processos de institucionalização de crianças em espaços de Educação Infantil⁶⁵, não se sobrepusesse e impedisse emergir as nuances do contexto de acolhimento institucional.

Em se tratando do *familiarizar-me com o estranho*, o tempo de permanência na *Casa(Lar)* colocou-me diante de duas situações nunca vividas tão intensamente, até então. A primeira diz respeito à experiência de conviver com crianças que têm suas vidas marcadas por uma *dupla institucionalização simultânea*. Isto é, crianças que vivem a experiência de estarem institucionalizadas, em jornada diária integral, durante todos os dias úteis da semana, em um Centro de Educação Infantil e, no restante do que seria seu tempo de convívio familiar, estão institucionalizadas na *Casa(Lar)* — enfatizando que ambas instituições são geridas pela mesma entidade mantenedora (Irmandade do Divino Espírito Santo) e funcionam em um mesmo complexo territorial, afastadas uns 300 metros uma da outra.

A segunda, diz respeito à impermanência que marca esta *Casa(Lar)*, por conta da faixa etária que atende (0 a 6 anos)⁶⁶, e que implicou estar dentro de um lugar em que chegam e saem

⁶⁵ Levando em conta que minha trajetória profissional com crianças da Educação Infantil teve início nos anos 1990 e, mesmo que em meados dos anos 2000 eu tenha deixado de ocupar a função de professora de crianças pequenas, continuei tendo acesso direto aos contextos educativos com esta finalidade, por conta dos estágios de graduação (curso de Pedagogia) que coordeno no interior desses espaços. Portanto, são mais de duas décadas de trabalho em/com espaços de Educação Infantil.

⁶⁶ Não fugindo a regra nacional, o tempo de permanência das crianças nesse contexto de acolhimento é curto quando comparado à situação de crianças com mais idade, acolhidas em outros programas.

crianças quase que diariamente, além de ter que lidar com as trocas de plantão das profissionais⁶⁷.

Tais questões, inicialmente, deixavam-me em constante situação de desassossego, de inquietação e até de angústia, impondo-me perguntas, tais como: o que e como observar, diante deste incessante movimento de entrada e saída de gente pequena e gente grande? Como registrar toda esta dinâmica? Como criar intimidade com sujeitos que habitam um lugar marcado por novos encontros e despedidas⁶⁸ constantes? É possível fazer etnografia com crianças neste lugar que se constitui pela provisoriidade, transitoriedade? Em certos momentos iniciais de inserção no campo, por mais paradoxal que possa parecer, cheguei a me sentir ora uma “turista” (BAUMAN, 1998, p. 114-120), ora uma “peregrina” (NEGRI, 2012, p. 106-123) naquele lugar.

Para Bauman (1998, p. 114), turistas são os que “realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora ao mesmo tempo”. São características marcantes do turista: temer ficar confinado a um só lugar, não conseguir aproveitar o momento, preocupar-se com a possibilidade simplesmente cogitada de não se distrair durante a viagem, sempre cobiçar parar de andar e chegar a um lugar novo.

Há uma estreita relação entre o *turista* retratado por este autor e as minhas inquietações e angústias do percurso inicial da pesquisa de campo. Primeiro, por conta da sensação de que mesmo estando semanalmente naquela *Casa(Lar)* havia uma ausência quase absoluta de sentimento de pertença — fato este que persistiu em me acompanhar por algum tempo, embora sempre em contato com os adultos e crianças de lá. Esta sensação gerava certo desconforto e muita preocupação de que eu não chegaria a lugar nenhum. Era frequentemente tomada pelo sentimento de que não deveria permanecer naquele espaço e, tal como os *turistas*, poderia “mudar de direção ou abandonar o local assim que começam a sentir falta de segurança”. Se “ao turista importa muito mais a chegada do que propriamente o percurso”, não era diferente o meu sentimento em alguns momentos, quando da inserção no campo.

⁶⁷ Nesta instituição o regime de trabalho está fixado com base naquilo no que chamam de “12 por 36”. Isso é, cada plantão é formado por 12 horas de trabalho e 36 horas de descanso.

⁶⁸ Lembrando a música de Milton Nascimento: “Encontros e Despedidas”, gravada na coletânea de mesmo nome, no ano de 1985.

Já a sensação de *peregrino* surgia porque este se constitui em um “buscador silencioso” (NEGRI, 2012), tal como havia planejado para os primeiros dias no espaço da *Casa(Lar)*, em que pensava em ficar sentada à margem, silenciosa, observando, registrando e aguardando o momento certo para ser convidada a ocupar o centro e estabelecer aproximações⁶⁹. O peregrino é também aquele sujeito que está sempre empenhado na árdua tarefa de construção da identidade. No meu caso, uma peregrina querendo construir sua identidade de pesquisadora-etnógrafa no contexto de uma *Casa(Lar)*. Negri (2012) atribui, ainda, ao peregrino o papel daquele que vai passando e deixando suas pegadas como marcas da conservação e da persistência, e para o qual “importa muito mais o percurso do que propriamente a chegada”; sendo estas também questões que me ligavam ao campo de pesquisa.

Enfim, as idiosincrasias presentes no estar peregrino e turista não se distanciavam de mim no momento inicial da pesquisa de campo. Ao mesmo tempo em que era tomada pela minha versão peregrina que trazia o desejo de construir um memorial das minhas observações, fazendo do percurso um ato de reflexão (NEGRI, 2012); o meu lado turista vedava “a distância de se reduzir à proximidade” (BAUMAN, 1998).

Passei, então, a analisar os registros e me dei conta de que eles, muitas vezes, não passavam de simples descrições de episódios, aqui interpretados a partir de Kundera (*apud* BAUMAN, 1998, p. 16), quando define episódio como um “evento que, em princípio, não tem qualquer consequências que sobrevivam à sua própria duração. O episódio passa rapidamente na história, sem ser parte dela”. Ou seja, parecia que a história daquele lugar, daquelas crianças e daquelas adultas-profissionais estava sendo “escrita com tinta invisível”, novamente recorrendo às metáforas de Bauman.

⁶⁹ Há que explicar que, no momento inicial da pesquisa, a proposta consistia em passar três ou quatro períodos por semana na *Casa(Lar)*, alternados entre os turnos matutino e vespertino. Considerando que todas as crianças com mais de um ano e meio logo que chegam já são matriculadas no CEI, as observações realizadas nesses períodos envolviam poucos bebês, as educadoras e, por vezes, alguma criança com mais idade que estava doente, ou não tinha aula, ou havia chego muito recentemente e ainda não tinha sido matriculada no CEI. Tal situação exigiu um redirecionamento na organização dos tempos de observação.

Consciente de que não poderia permanecer ligada a esta condição simultânea de estar “dentro-fora” e anterior à possibilidade de a versão turista sucumbir por completo o meu lado peregrino, permitindo nada mais do que “relações epidérmicas” (BAUMAN, 1998) com o outro; ou pior ainda, antes que esta versão turista ganhasse a forma de “turista involuntário” ou “vagabundo”, conforme conceituado por Bauman (1998, p. 118) como sendo aqueles que “se movem porque acham o mundo insuportavelmente ‘inóspito’”. Os vagabundos retomam as andanças não porque se esgotam todas as possibilidades de diversão onde estão, mas sim porque as pessoas a sua volta já não toleram mais a sua presença. Se “os turistas viajam porque querem; os vagabundos porque não têm nenhuma outra escolha”.

Diante desta preocupação, optei por revisitar meu itinerário de pesquisa e também rever os referenciais que me apoiavam na realização desta produção, bem como alguns procedimentos de ordem prática: como reestruturar o cronograma com os períodos escolhidos para estar no campo. Ao retomar as leituras relacionadas à etnografia percebi a necessidade de ampliação do referencial, recorrendo a outras vertentes etnográficas (como a urbana ou da cidade, por exemplo)⁷⁰ que pudessem vir a contribuir para que o “olhar de fora e de longe” fosse amparando a construção de um “olhar de dentro e de perto” (MAGNANI, 2002, p. 10-29), de modo a superar aquilo que se constituía neste momento como o grande nó desta pesquisa: se fazer etnografia implica olhar de perto e de dentro, construir intimidade, e se o que objetivava era analisar as experiências das crianças em contextos de interação, então, como concretizar isso quando se está em um lugar que, embora seja pequeno (arquiteticamente falando), é marcado pelo intenso movimento de chegadas e partidas de crianças?⁷¹

A reflexão sobre esta questão deu-se a partir de Magnani (2002, p. 16), que ao tratar da etnografia na cidade, evidenciou

⁷⁰ Para composição desse texto foram trazidas as obras de Janice Caiafa (2007) e José Guilherme Cantor Magnani (2002).

⁷¹ Quanto aos dados relativos à entradas e saídas de crianças da *Casa(Lar)*, os mesmos serão apresentados ainda neste capítulo, porém em seção mais adiante, embora possa antecipar que durante o período da pesquisa 65 crianças habitaram esta casa, sempre constituindo grupos nunca superiores a 20 crianças.

que embora na sua emergência a antropologia tenha elaborado seus métodos de estudos etnográficos, especialmente, a partir de sociedades fechadas e dedicadas à caça, à coleta ou à agricultura de subsistência, ou seja, em contextos restritos que não nas cidades, a etnografia:

[...] não se define por um objeto determinado: mais do que voltada ao estudo dos povos primitivos ela é, como afirma Merleau-Porty, “a maneira de pensar quando o objeto é ‘outro’ e que exige nossa própria transformação. Assim, também viramos etnólogos [e etnógrafos] de nossa própria sociedade, se tomarmos distância com relação a ela”. (MAGNANI, 2002, p. 16).

Envolvida neste processo, fui aprendendo a tomar a *Casa(Lar)* como um lugar de oportunidades para o encontro com o desconhecido, de contiguidade com o estranho e de contato com outras múltiplas experiências de vida. Neste espiral⁷² de heterogeneidades, o movimento de circulação pelos diferentes espaços da *Casa(Lar)* e em diferentes horários possibilitava formas variadas e singulares de comunicação. Imersa neste universo, fui acolhendo estas comunicações e, através dos registros escritos, filmicos e fotográficos⁷³ fui capturando as narrativas das crianças, no sentido darem visibilidade à multiplicidade de infâncias daquele/naquele lugar.

Este que, por algumas vezes, se apresentou para mim como um “cenário desprovido de ações, de atividades, pontos de encontro, redes de sociabilidade” (MAGNANI, 2002, p. 14), a cada dia foi se tornando mais significativo, íntimo. Do ponto de vista etnográfico, instituiu-se, a partir deste movimento, uma observação participante, entendida como sendo um período de intensas interações sociais entre o pesquisador e os sujeitos copartícipes da pesquisa, no lugar escolhido para isso, durante o qual os dados são produzidos de forma sistemática; embora esteja ciente de que outras

⁷² Ao tomar o conceito de espiral como uma “curva aberta que descreve várias voltas em torno de um centro” (AURÉLIO, 1995), atribuo a metáfora do espiral ao incessante e contínuo processo de chegada e saída de crianças na *Casa(Lar)*.

⁷³ Registra-se aqui que havia combinado com a coordenação da *Casa(Lar)*, desde o momento de assinatura do consentimento informado, de que os registros imagéticos (fotográficos ou filmicos) que revelassem as crianças ou adultos desse contexto não comporiam o texto da tese, sendo utilizados apenas para minhas análises.

formas de compreensão sobre o que seja a observação participante venham ocupando o discurso acadêmico⁷⁴.

Neste processo de observação participante percebi que ao observar também era observada, ou como dito por Ferreira (2002, p. 162), também me constituí “alvo de intensa e esmiuçada observação” por parte das crianças, conforme confirma o registro a seguir:

⁷⁴ Entre esses discursos localizo o de Georges Lapassade (2001), que entende que a observação participante designa o trabalho de campo no seu conjunto, desde o momento da chegada do pesquisador no campo — quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele —, até ao momento de finalização de sua estada nesse lugar. Considera a existência de três tipos de observação participante: **Observação participante periférica** — em que o seu demasiado envolvimento do pesquisador pode causar o bloqueio da capacidade de análise e, portanto asseguram certo grau de implicação, de modo a capturar a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como membros do grupo, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. **Observação participante ativa** — em que o pesquisador se esforça para adquirir um estatuto no grupo que lhe permita participar em todas as atividades como membro, embora deva manter certa distância. **Observação participante completa** — apresenta-se dividida em duas subcategorias: por oportunidade, quando o pesquisador já é membro integrante do grupo investigado; por conversão, em que o pesquisador tornar-se o fenômeno que estuda.

Cena Fílmica 1



Cena Fílmica 01 (acompanhada de fotografias): *O seu olhar me olha*⁷⁵ ... o anel azul.

Data: 10/09/2011 – final de tarde de sábado. Sala de estar

Dani⁷⁶ (3 anos e 10 meses), chegou na instituição há 1 ano e 5 meses⁷⁷, juntamente com uma irmã 3 anos mais velha.

Já estava há algum tempo na casa neste dia – final de tarde de sábado (10/09/2011), quando Dani se aproximou, puxou minha mão e me questionou sobre um anel que eu estava usando. Disse-me que o achava lindo e perguntou: “*posso ‘ponhá’ um pouquinho no meu dedo. Só um pouquinho assim, oh!*” [fazendo sinal com a mão, distanciando o polegar do indicador]. Deixei que ela retirasse o anel do meu dedo, objeto para qual Dani olhou com muita atenção, perguntou sobre alguns detalhes das figuras presas ao mesmo, de quem eu havia ganhado e se era caro. “*Posso ‘ponhá’ no meu dedo?*”, voltou a perguntar. Consenti, acenando com a cabeça. Dani colocou o anel no dedo, olhou e rapidamente tirou, mantendo a promessa de que era somente um pouquinho que usaria. Em seguida me devolveu o anel e, sem dizer nada, saiu correndo para fora da sala. Depois de alguns segundos ela voltou com a mão fechada e dizendo: “*eu tenho uma coisa pra ‘ti’ mostrar. É bem lindo*”. Dito isso, abre a mão e mostra-me um anel de plástico, azul. “*Tem que cuidar senão a Thamara pega. A Déia disse que é de todo mundo, mas eu não vou dar esse anel pra Thamara. Esse é só meu. Quer colocar um ‘cadinho’ no teu dedo, eu deixo. Depois eu ‘ponho’ o teu, ta!*”. Trocamos os anéis, porém em seguida ela quis “*destrócar*”. “*Cada um fica com o seu*”. Colocamos nossos anéis e Dani pediu para eu registrar por meio de fotografias, momento em que ela escolhia o ângulo e as poses. Juntava as mãos e posicionava-as diante da lente. Puxava minha mão onde estava o anel e encostava ao lado da sua. Enfim, os registros foram sendo feitos, conforme solicitação. Em seguida ela senta ao meu lado e pede para olhar meu

⁷⁵ Fazendo uso da música de *Arnaldo Antunes e Paulo Tatit*, “O seu olhar”.

⁷⁶ Os nomes das crianças aparecerão no texto da forma como são chamadas entre si e pelas educadoras e, ao trazer os registros, farei uma breve sinopse sobre cada uma delas, como forma de apresentá-las ao leitor.

⁷⁷ Quando destaco o tempo de vivência da criança no abrigo suas idades, a intenção é demarcar essa temporalidade das experiências inscritas no processo de institucionalização, por entender que esse dado ajuda a compor a interpretação das narrativas das crianças.

tênis, comentando: *“desse eu não tenho igual. Tenho tênis, mas é diferente. Desse teu a Sandra [educadora] tem bem parecidinho, mas também não é igual. Tu lembras do que mais nós temos igual? Já sei: a calça azul que tu usa, não essa de hoje, aquela da outra vez, lembra?”*. Respondi que não lembrava e ela foi relatando: *“aquela azul com bolso aqui oh [apontando para a minha perna]. Aquela que eu tenho que a Lola já usou outro dia. Lembra?”*. Respondi que ainda não lembrava e ela então se levantou e ia se dirigindo para a porta de saída da sala, certamente para buscar a dita calça. Porém, foi interditada por uma das educadoras, dizendo que não era para ninguém sair da sala. [...].



Fonte: Registro da autora realizado em 10/09/2011.

Este registro evidencia a observação amiúde que Dani já vinha fazendo de mim, sobre os modos como me visto, os adereços que uso, enfim detalhes que foram sendo esmiuçados nas suas descrições não somente do meu anel que estava presente Nesta cena, mas também da calça e do tênis que eu não estava usando neste dia.

Aspectos como o citado acima só podem compor este texto por conta da intensificação dos registros no momento de geração de dados no campo, tanto na quantidade quanto no teor das descrições, visto que “as observações não registradas não constituem dados” (GRAUE; WALSH, 2003, p.130). Neste processo, para ampliar a confiabilidade das descrições, recorri ao uso da máquina fotográfica/filmadora com mais frequência, embora tenha vivido até a saída do campo o dilema de tentar fazer as crianças entenderem da impossibilidade de, simultaneamente, se verem sendo filmadas. Tal fato exige que se abra um espaço nesta parte do texto para trazer um registro, entre tantos outros que abordam situação semelhante, que pode dar mais visibilidade para esta questão, anterior a tratar dos procedimentos e recursos adotados nesta pesquisa.

Cena Fílmica 2



Cena Fílmica 02: Brincando na sala de Estar

Data: 17/01/2012 – terça-feira. Início da noite. Sala de estar.

Betinho tem 2 anos e 6 meses de idade. Está na instituição desde o início de julho de 2011, portanto, há 7 meses.

[...] estou sentada no chão e sou tocada nas costas por uma das crianças. Pergunto quem está atrás de mim e, prontamente, ouço: “*é o Obeti*” (Betinho). Ele começa a olhar a filmagem sendo feita e questiona: “*cadê eu?*”, em tom bem alto. Fala algo que não entendo e começa a dizer repetidamente: “*e o Obeti. E o Obeti*”. Pelo tom da voz e pela manifestação de impaciência, entendo que ele, na verdade, estava questionando onde ele está, já que não aparece na tela. Reclama, choraminga, xinga com Thamara que está aparecendo no visor e ordena: “*sai Thamara*”. Muda de posição e vai para frente da máquina, se colocando bem diante do visor. Lola também faz o mesmo, deslocando o Betinho mais para o lado. Pergunto: “*Por que o Betinho tá bravo?*”. Peço para Lola sair um pouquinho. Lipe também chega e já vai levando a mão na máquina. Anuncio que “*a mão não. A mão não precisa!*”. Os dois começam a perder a paciência e passam a falar mais alto. “*Eu té vê*” (eu quero ver), anuncia Betinho, quase gritando. Lipe choraminga. Betinho começa a bater em Lipe e Lola. Peço que não faça isso. Ele volta a olhar para o visor e vê Ygor, Kauan e Vitória e pergunta: “*o Obeti?*”. Digo-lhe: “*o Betinho tá aqui*”. Lipe e Betinho começam a escalar o meu corpo, querendo subir sobre minhas pernas para alcançar a máquina e então me levanto. Neste movimento, uma filmagem panorâmica é feita e observo Luis olhando para a máquina, pedindo em seguida para ver a máquina também: “*Tem eu?*”. Os três ficam querendo se ver nas filmagens, mas nesse momento chega Gabriel anunciando que a pilha do seu trenzinho “*saiu de novo*”. Prontifico-me para colocar as pilhas, mas tenho que desligar a câmera, pois Lipe já estava próximo disputando a trenzinho com o Gabriel.

Fonte: Registro da autora elaborado em 17/01/2012.

Este registro suscita inúmeras análises, algumas das quais aparecerão no capítulo seguinte, porém neste momento chamo atenção para o aspecto metodológico, no sentido de dar visibilidade à assimetria entre os modos de compreensão de um determinado fenômeno por parte de uma adulta-pesquisadora e de uma criança. Frente às inúmeras vezes que me via envolvida em situações como a descrita anteriormente, em que não conseguia explicar para Betinho — uma criança de dois anos e

seis meses —, ou para outras crianças, da impossibilidade de se verem na filmagem em simultaneidade com a gravação sendo realizada, um conjunto de questões passava a habitar meus pensamentos:

- De início, a primeira questão era: como fazer crianças tão pequenas entenderem da impossibilidade de atender este tipo de solicitação?
- Que estratégias utilizar para levá-las a compreender da impossibilidade de fazer isso?
- Por que é tão difícil me fazer entender?

Foram questões como estas que me lançaram às primeiras ações práticas, na tentativa por resolver isso que eu estava tomando como um impasse, um problema a ser superado:

- Conectar a câmera fotográfica no modo filmadora⁷⁸ diretamente no aparelho de televisão enquanto as imagens estavam sendo captadas. Mas, pela incompatibilidade entre os equipamentos, aliada a falta de competência técnica da pesquisadora, isso não se concretizou.
- Socializar registros fotográficos e fílmicos sistematizados em forma de filmes (*movie maker*).

Foram realizadas seguidas devolutivas de registros fotográficos e fílmicos ao longo da permanência no campo, algumas vezes organizadas em forma de filmes exibidos por *datashow* em telão, outras apenas expondo uma sequência de fotografias se utilizando do computador ou da televisão. Estas devolutivas seguiam diferentes lógicas: ora envolvia todo o grupo, noutras apenas algumas crianças e, geralmente, eram muito bem aceitas pelas crianças e adultos da *Casa*. Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que tais estratégias não eram suficientes para resolver o impasse, ou seja, elas não atendiam aquilo que era o meu desejo: conseguir levar as crianças a entenderem da impossibilidade de, simultaneamente, ver-se na lente da câmera exercendo qualquer outra ação.

Deste incômodo e inconformismo nasceram questões que contribuíram para pensar aspectos essenciais sobre esta situação:

⁷⁸ A opção por utilizar somente a máquina fotográfica ou o aparelho de celular e não uma filmadora deve-se ao fato desses equipamentos serem menores e facilitarem o manuseio entre as crianças.

- Será que a busca incessante por encontrar respostas, por vezes, não indica uma forte tendência em romper com a assimetria inerente às relações entre adultos e crianças?
- Como lidar com este desejo incontido de adulto de achar que se é capaz de encontrar explicação para tudo aquilo que as crianças perguntam?
- Ao achar que era possível encontrar respostas imediatas para resolver tal situação, eu não estaria desconsiderando que os conhecimentos do Betinho sobre as funções e formas de utilização de uma máquina fotográfica são diferentes dos meus conhecimentos sobre este mesmo equipamento? Ou seja, é possível para uma criança de 2 anos e meio, que não tem familiaridade com este instrumento, entender seu funcionamento do mesmo modo que eu o entendo?
- Eu não estaria exigindo de uma criança ser mais do que ela pode ser para o momento?

Percebi que estava tomando como um “problema” aquilo que não era verdadeiramente o problema. A questão central não consista na falta de competência minha para explicar ou, muito menos, das crianças para entenderem esta explicação. Mas sim, ao fato de eu desconsiderar três eixos que atravessam a relação adulto criança e que precisam ser considerados: experiência, autoridade e narrativa (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 53), os quais, certamente, me levariam a compreender a assimetria inerente entre adultos e crianças.

Na situação aqui analisada reside o convite de Graue e Walsh (2003, p. 78), para que em uma pesquisa etnográfica com crianças sempre devemos tratá-las como crianças, mas não da forma usual como os adultos as tratam. É nisso que reside o desafio: “vislumbrar a alteridade das infâncias como um conjunto de aspectos que distinguem as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo”, como defendem Delgado e Müller (2008, p. 164-165).

Deste modo, vê-se que a alteridade se torna fundamental não somente para o conhecimento do outro, mas também de mim como um outro, assim como da criança como um outro que me fez e faz rever minha posição de pesquisadora e minha alteridade de adulto. (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005).

Retomando a discussão das devolutivas dos registros, vale destacar que não fora somente o motivo analisado acima que me mobilizou a fazê-las. A iniciativa tomada de encontrar formas para

devolver às crianças àquilo que eu vinha registrando e a opção por dar continuidade a esta ação deu-se, também, por conta de uma preocupação ética para com as crianças, no sentido de “prestar-lhes conta” do conteúdo por mim registrado (FERREIRA, 2002, p. 164). Mas, acima de tudo, deu-se porque eu intencionava apreender os entendimentos das crianças sobre as situações registradas, sempre atenta aos seus comentários, os quais pudessem vir a contribuir para a ampliação da descrição inicialmente feita e, conseqüentemente, para o enriquecimento da pesquisa.

Deste modo, para além dos procedimentos já explicitados para devolutiva, as fotografias reveladas e coladas em papel cartão ou colocadas em porta-retratos também contribuíram consideravelmente para o processo de ouvir o ponto de vista das crianças, “permitindo algum nível de reelaboração, de contestação, de revisão e crítica às nossas interpretações” (ROCHA, 2008, p. 50). Ao revelar um conjunto de fotografias, sempre pedia que as crianças me ajudassem a expô-las em diferentes espaços da *Casa(Lar)* e durante esta exposição ou posterior a ela, colocava-me atenta aos seus comentários e ao dos adultos, visto que este procedimento suscitava muita conversa entre eles.

As fotografias a seguir descrevem mais sobre estes momentos:

Registro Fotográfico 1: *Com olhos de Criança*: devolutiva de registros.

 **Registro Fotográfico 01:** *Com olhos de Criança*⁷⁹: devolutiva de registros.

04/07/2012 – Sala de estar e corredor de acesso aos quartos das meninas e dos bebês.



Fonte: Acervo de imagens produzadas pela autora.

Decorrente do processo de devolutiva, pensado *à priori* para atender a demanda das crianças, e também por conta de uma solicitação da equipe técnica da *Casa(Lar)* para formação continuada para/com as educadoras, no caminhar da pesquisa foram realizados alguns encontros que tiveram como eixo de reflexão as práticas educativas deste contexto, analisadas à luz dos registros que eu vinha realizando para a pesquisa. Esta prática de “devolver os achados” (KRAMER, 2002, p. 42) teve importante função tanto para esta pesquisa quanto para algumas das educadoras, que comentavam sobre a repercussão das discussões no

⁷⁹ Expressão tomada de Francesco Tonucci (1997).

âmbito do seu trabalho cotidiano, Nesta e em outras instituições que atuavam⁸⁰.

Há que destacar que, assim como Kramer (2002, p. 54), “sabemos que o trabalho científico não precisa gerar resultados, suscitar ações nem ser incorporado às políticas. O caráter desinteressado garante a fertilidade da produção do conhecimento”. Porém, a opção tomada por fazer estas devolutivas deu-se no sentido de além de retirar estas vozes do silêncio, também ouvi-las falando sobre as minhas interpretações registradas acerca do que fazem ou dizem, sobre os modos como agem Nesta instituição.

Ainda no que diz respeito às devolutivas, o uso da vídeo-gravação no campo da pesquisa constituiu-se em importante recurso, visto que possibilitava captar com muitos detalhes as agências das crianças (*agency* - PROUT, 2004) no contexto da *Casa(Lar)*. A escolha por recorrer a este recurso esteve diretamente relacionada à possibilidade de registrar os olhares, os gestos, os movimentos corporais, os ditos que não eram pronunciados oralmente. Possibilitou, também, retornar as narrativas gravadas, tantas vezes quanto foram necessárias, atingir uma aproximação mais precisa da situação e/ou do(s) sujeito(s) em estudo, confrontar diferentes interpretações que vieram a contribuir tanto para o refinamento das análises, quanto para o estabelecimento de um diálogo aberto com as educadoras e com as crianças.

Entendo que a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo revelou-se como rica fonte de elementos a serem analisados, aperfeiçoando o trabalho de geração de dados, conduzindo para análises e interpretações mais consistentes. Entretanto, não há como desconsiderar que uma das dificuldades que se instalou sobre o emprego do seu uso nesta pesquisa consistiu nas transcrições das tomadas fílmicas, uma tarefa bastante demorada e que exigiu muito empenho.

Na esteira desta reflexão acerca do emprego de vídeo-gravação vem o uso da fotografia como alternativa utilizada para emoldurar os momentos observados, as expressões reveladas e, Nesta perspectiva, as imagens capturadas tornaram-se conteúdos informativos de grande relevância, tanto quanto as filmagens.

⁸⁰ Importa dizer que muitas das educadoras cumpriam dupla jornada de trabalho, atuando em outras instituições de acolhimento, em contextos de Educação Infantil, como babá ou em empresa com outras funções.

Sobre os instrumentos utilizados, a opção feita foi a de utilizar a máquina fotográfica, ora no modo câmera, noutros filmadora, e o aparelho celular, visto que ambos eram equipamentos menores e, conseqüentemente, não chamavam tanto a atenção das crianças, além, claro, por serem mais fáceis para manejar.

O processo de geração de dados ao longo de 14 meses, com aproximadamente 800 horas de estada no campo, exigiu construir continuamente “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas”, como anunciam Graue e Walsh (2003, p. 120). Um processo em que as palavras (anotações escritas) e as imagens em movimento (filmagens) ou clicadas (fotografias) tornaram-se essenciais para capturar a essência das narrativas infantis.

Exigiu ainda muito empenho para realização do difícil exercício de articular aquilo que se vivenciou no campo com as reflexões inerentes à tecitura de um texto monográfico, ou dito nas palavras de Geertz (1989b), implicou “uma presença do *Lá* em um texto elaborado *Aqui*”.

Diante do conjunto de argumentos apresentados até aqui, e tendo noção de que:

[...] a construção social da infância parte do princípio que o estudo da singularidade é necessário. Indica que a etnografia com seu “mergulho denso” (GEERTZ, 1973) na experiência do outro é bem-vinda e indispensável. Contudo, tais procedimentos *per se* são considerados insuficientes. Enquanto pressuposto analítico, a construção social da infância indica a necessidade de romper com o silêncio e a indiferença com os quais a criança é sociologicamente tratada. (FREITAS, 2008, p. 89).

Este foi um indicativo tomado para as minhas reflexões sobre a realização de uma pesquisa *sobre e com* crianças, no sentido de não me deixar levar pela ideia de que basta fazer etnografia e, por si só, já estava assegurado um processo investigativo que provocasse o diálogo com as crianças, de modo que as meninas e os meninos temporariamente acolhidos pudessem narrar as suas experiências vividas no tempo presente na *Casa(Lar)*. Foi um processo investigativo que exigiu a *escavação* de muitos *buracos* sim, mas que certamente possibilitou o

meu encontro com muitos *achadouros* que guardavam *vestígios* de infâncias.

2.2 AS PESQUISAS *SOBRE*[CRIANÇAS] E *COM*[CRIANÇAS]: OS “ENCONTROS DIÁRIOS COM AS SUAS [MINHAS/NOSSAS] CONTRADIÇÕES⁸¹”.

A trajetória histórica dos estudos da infância “tem sido marcada não por uma ausência de interesse pelas crianças, mas pelo seu silêncio”⁸² (FERREIRA, 2010, p. 154), embora venha sendo possível observar o crescente volume de pesquisas interessadas em escutar as experiências e pontos de vista das crianças. Tal fato indica a emergência de um *novo* paradigma para os estudos da infância, o que reflete, em parte, um afastamento da visão das crianças como recipientes passivos da socialização adulta (O’KANE, 2005), fazendo emergir o reconhecimento de que elas são atores sociais de direito próprio e participantes ativas na construção e determinação das suas experiências e das sociedades onde vivem.

Concentra-se, nos primeiros anos deste século (XXI), uma crescente produção de estudos nacionais e internacionais que compartilham a preocupação em torno de fazer pesquisa *com* crianças, muito embora não possamos deixar de registrar que uma das primeiras coletâneas voltadas inteiramente às pesquisas sobre e algumas com crianças consiste no “Cadernos de Pesquisa” (Nº 31), publicado pela Fundação Carlos Chagas, em dezembro de 1979, que reúne um conjunto de artigos e autores de diferentes campos do conhecimento (antropologia; sociologia; psicologia; educação; pediatria, direito, arquitetura; jornalismo), atendendo aos indicativos que vêm sendo reforçados incessantemente pelos estudos mais atuais sobre a importância de estudos multi e interdisciplinares.

A publicação em questão, além dos artigos de autoria diversa, apresenta as discussões travadas em uma Mesa Redonda que abordou as “Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa”. Esta Mesa teve como eixo para o debate um conjunto de questões, já tomadas desde aquela época, como inquietantes quando o assunto diz respeito à pesquisa *com* crianças. Embora extensa, optei por

⁸¹ Mais uma vez chamando Manoel de Barros (2006) para o texto.

⁸² Esse indicativo vem sendo feito por Allison James e Alan Prout desde a década de 1990.

trazer do texto original todas as questões *suleadoras*⁸³ desse debate, quais sejam:

O que seria abuso na utilização da criança como sujeito da pesquisa?

Considera-se que a legitimidade na utilização de pessoas em pesquisa provenha de “consentimento com conhecimento de causa” (consentimento consciente), ausência de coerção, e informações razoáveis sobre os riscos e benefícios para os próprios sujeitos. Problemas:

a) Consentimento: quem dá, a criança, pais e/ou responsáveis? Convergência e divergência de interesse entre os implicados?

b) Ausência de coerção. Quando ocorre coerção sub-reptícia. Exemplo: situações de carência (econômica e outras); a desigualdade de poder adulto-criança, o poder do adulto desempenhando certos papéis e ocupando determinadas posições (o médico, o professor, o psicólogo, etc).

c) Informações razoáveis: situação experimental envolvendo “engano” ou omissões: possibilidades de compreensão por parte da criança.

d) Riscos e benefícios: a descentração na delimitação do *risco* (exemplos: intervenção ao nível de valores; entrada na privacidade do sujeito); *benefícios*: conhecimento no transcorrer da pesquisa de necessidades do sujeito.

e) Para o próprio sujeito: extensão para a comunidade, isto é, riscos e benefícios da pesquisa para além do sujeito.

Observa-se que as questões levantadas no debate da década de 70 ainda fazem parte das reflexões sobre o que implica fazer pesquisa sobre

⁸³ O termo “*suleadora*” surge nesse texto como forma de demarcar outro modo de pensamento que não tenha o norte como única referência. Vem na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010), que propõe uma Epistemologia do Sul, apresentada por ele como uma forma de superação do característico modelo de pensamento moderno ocidental sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna e que divide e polariza o mundo entre norte e sul, fazendo com que o que esteja *do lado de lá da linha* (sul) desapareça enquanto realidade, torne-se inexistente e provoque a exclusão e o silenciamento de certos povos e culturas.

e *com* crianças, mesmo que desde aquele tempo já se venha fazendo a defesa de que a:

[...] criança sempre tem o que dizer e se for dada a oportunidade de ser ouvida, qualquer coisa que ela diga é um referencial de extrema importância para a compreensão de todos nós, quer para estabelecer as primeiras relações na execução da pesquisa, [...] quer para entender também, às vezes melhor, um fato que a gente, teoricamente, estava julgando de outra forma. Quando a gente dá oportunidade para a criança dizer o que ela sente, o que ela pensa [...] a contribuição pode ser tão grande que, não raro, muda muito o planejamento de pesquisa (MACEDO, 1979, p. 28)⁸⁴.

Outra importante contribuição desta Mesa Redonda diz respeito ao papel do pesquisador e da assimetria inerente ao processo de pesquisa, tornando-se ainda mais presente quando se trata de investigação *com* crianças, visto que, segundo Cunha (1979, p. 23)⁸⁵, “o pesquisador tem um tipo de autoridade que lhe é particular [...] que é o de ser portador de um saber científico validado por instituições, por academias, por escolas, por publicações, enfim, por todo um aparato e que é uma arma extremamente poderosa [...]”.

Diante disso, convoca-se a ética por parte dos pesquisadores, não tendo a pretensão de que ela resolva todo o problema, mas “ela é pelo menos uma fórmula de se começar a ter algum controle sobre esta questão” (CARDOSO, 1979, p. 31)⁸⁶.

Avançando nas discussões em torno de produções que tenham tomado as crianças como objeto/sujeito de pesquisa, encontramos entre outras obras brasileiras que, na íntegra, tratam das pesquisas *com* crianças, publicadas a partir dos anos 2000. Dentre elas podemos citar: Faria, Demartini e Prado (2002); Cruz (2008); Müller e Carvalho (2009); Souza (2010); Martins Filho e Prado (2011). Podem ainda ser citados alguns capítulos de livros e/ou artigos publicados em diferentes

⁸⁴ Pesquisadora da área da Psicologia, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que participou da mesa redonda apresentada acima.

⁸⁵ Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga da UNICAMP e no momento de participação na Mesa Redonda (1979) estava na presidência da comissão pró-Índio de São Paulo.

⁸⁶ Ruth Cardoso, antropóloga da USP, também participou da Mesa Redonda.

periódicos, tais como: Gobbi (2002); Quinteiro (2002); Kramer (2002); Silva, Barbosa e Kramer (2005); Delgado e Müller (2005); Rocha (2005); Cruz (2006); Castro (2008), Barbosa (2009); entre outros.

Sobre as internacionais, merecem destaque as publicações de Graue & Walsh (1998 – traduzida pela Fundação Calouste Gulbenkian – Portugal, 2003)⁸⁷ e Christensen & James (2000 – traduzida pela ESE de Paula Frassinetti – Portugal, 2005)⁸⁸, ambas bastante citadas em trabalhos brasileiros. Pode-se, ainda, incluir autores/as como Ferreira (2002; 2008; 2010); Corsaro (2001; 2011); Christensen (2009-2013)⁸⁹, entre outros.

Voltando a atenção para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN-UFSC), podem ser citados estudos e pesquisas de Oliveira (2001; 2008); Coutinho (2002); Arenhart (2003); Agostinho (2003); Costa (2004); Rocha (2004; 2008); Cerisara (2004); Francisco (2005); Paula (2007); Schmitt (2008); Mubarak Sobrinho (2009, 2011); Buss-Simão (2012); todos estes discutindo a perspectiva da pesquisa *com* crianças, especialmente as bem pequenas, dialogando com elas próprias em diferentes contextos de Educação Infantil.

Interessa, ainda, trazer para este texto as contribuições do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (CINDEDI), instalado junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto; em especial, o livro intitulado “O acolhimento institucional na perspectiva da criança” publicado em 2011 e apresenta um conjunto de pesquisas (graduação, mestrado e doutorado), realizadas a partir dos anos 2000, que tratam da pequena infância atendida em programas de acolhimento institucional.

Neste mesmo segmento temos ainda a publicação coordenada por Dayse Cesar Franco Bernardi que compõe a coleção “Abrigo em

⁸⁷ Título original: *Studying Children in Context: theories, methods, and ethics*.

⁸⁸ Título original: *Research with children: perspectives and practices*.

⁸⁹ Juntamente com outros pesquisadores das Universidades de Leeds, Leicester e Northampton, essa pesquisadora vem desenvolvendo desde 2009 um grande projeto de pesquisa, financiado pelo governo do Reino Unido, intitulado “New Urbanisms, New Citizens. Children and Young People’s Everyday Life and Participation in Sustainable Communities” (livre tradução: Novos urbanismos, novos cidadãos. Vida cotidiana de crianças e jovens e participação em comunidades sustentáveis). Esse projeto envolve crianças e jovens com idades compreendidas entre 9 e 16 anos, moradoras de comunidades de amplo desenvolvimento urbano no sudeste da Inglaterra.

Movimento”, disponibilizada (impresa e *online*)⁹⁰ pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), intitulada “Cada caso é um caso: a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional” (2010). A autora abre o primeiro capítulo dizendo da importância de dar voz às crianças em situação de abrigo, porém deixa em aberto uma instigante interrogação: “O que significa ouvir crianças, se não são elas que decidem seus destinos?” (p. 13).

Para todos estes pesquisadores e pesquisadoras até aqui citados, não é novidade as crianças fazerem parte de pesquisas científicas. O que tem de novidade é “a condição em que a criança toma parte na investigação científica”, como afirma Campos (2008, p. 36). É esta perspectiva de tomar a criança “como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53) que tem *aprazido* muitos pesquisadores/as, nestas primeiras décadas do século XXI, e conseguido “*fazer o desprezível ser prezado*”, novamente brincando com as palavras de Barros (2001)⁹¹.

São pesquisadores e pesquisadoras da infância que têm um importante papel na amplificação das vozes das crianças, colocando em movimento seus saberes e suas culturas de pares, sem perder de vista que são adultos pesquisando e escrevendo sobre as crianças. Apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação para atenuar as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, tais pesquisadores/as têm clareza de que nem eles deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança. (FERREIRA, 2010).

Na pesquisa com crianças nunca nos tornamos crianças. Mantemo-nos “sempre como um *outro* bem definido e prontamente identificável. [...] A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança torna essa relação muito diferente das relações entre adultos”. (GRAUE, WALSH, 2003, p. 10), o que indica que se mantém Nesta relação adulto-criança a insuperabilidade das respectivas diferenças e a compreensão sempre parcial do *outro*.

Por fim, estes são estudos que perspectivam a superação da tradição científica que se consolidou, especialmente no século XIX, e

90

Disponibilizado

em:

http://www.fazendohistoria.org.br/downloads/5_cada_casa_e_um_caso.pdf

⁹¹ BARROS, Manoel de. Livro das Ignorâncias. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

que remeteu a criança à condição de *objeto* de estudo, predominantemente a partir do caráter modelador e controlador da puericultura e psicologia, resultando “na legitimação de saberes científicos pautados, sobretudo, numa perspectiva de isolamento do indivíduo, saberes que, por sua vez, trouxeram consequências ao consolidar junto às crianças padrões de ações pautados numa homogeneização da infância” (ROCHA, 2008, p. 43). Ou, dito pelas palavras de Manoel de Barros (2001), uma tradição científica que “*pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá. Mas, não pode medir seus encantos*” (s/p).

2.3 QUANDO TUDO COMEÇA: DA ESCOLHA DO CAMPO DA PESQUISA À ENTRADA NESSE LUGAR

Embora ao longo do texto venha trazendo alguns excertos de registros que mostrem parte da minha experiência de pesquisa na *Casa(Lar)*, minha opção por expor os motivos que me levaram até este contexto e a forma como lá me inseri, se dá pela necessidade de contar sobre as adequações feitas frente aos constrangimentos de ordem estrutural e/ou jurídica, como a confidencialidade sobre quem são as crianças e os motivos que fizeram com que elas fossem para este espaço, bem como da ética de pesquisa que este movimento exigiu.

Nesta discussão, importa evidenciar a distinção entre uma pesquisa *na Casa(Lar)* e uma pesquisa *sobre a Casa(Lar)*. Tratar de uma pesquisa *na Casa(Lar)* implica olhar para além do espaço, da história do lugar. Mais do que isso, olhar para as relações que se travam naquele espaço e ouvir o que as pessoas que o habitam têm para nos contar sobre suas experiências naquele contexto. Convoca tratar a *Casa(Lar)* como “*palavra livre de gramática*” (BARROS, 2010. p. 425), sobre a qual se possa inaugurar outros sentidos, que não aquele preso a imagem das instituições que se configuraram no Brasil ao longo dos séculos passados⁹².

Se ao tratar das *palavras livres de gramática* o menino-poeta Manoel de Barros podia “*dar às pedras costume de flor*”, eu queria “*ver*” e “*dar*” à *Casa(Lar)* costume de casa. Queria entrar neste lugar não com o *olhar acostumado de enxergar antigamente* (BARROS, 2010), mas sim como alguém que consegue ver a vida que lá pulsa no

⁹² “Roda dos Enjeitados” (século XVIII e XIX), “Abrigo de Menores”, “FEBEM” (século XX).

tempo presente, no aqui e agora, sem querer com isso apagar a história daquele lugar.

E, foi seguindo esta premissa que cheguei até o Lar São Vicente de Paulo, depois de um longo percurso feito para escolha deste campo para pesquisa, o qual passarei a apresentar a seguir.

2.3.1 Dos critérios para escolha do campo

No delineamento do local para a realização da pesquisa empírica, o ponto de partida foi um levantamento realizado pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS, 2009), que colocava em evidência as instituições de acolhimento às crianças e adolescentes de todo o estado de Santa Catarina. Ao centrar esforços para análise do referido documento, no sentido de fazer a escolha pelo campo, teve que se considerar a multiplicidade de modalidades de acolhimento (família acolhedora, acolhimento institucional, casa de passagem, entre outras); as instâncias administrativas as quais estas instituições estão vinculadas (mantidas diretamente pelo poder público municipal e/ou estadual, conveniadas com tais poderes, ou mantidas com recursos próprios); bem como a delimitação da faixa etária estipulada por cada instituição (0 a 6 anos, 0 a 17, 6 a 18, e inúmeras outras).

Esta tarefa exigiu um refinamento do olhar e contribuiu para a construção de critérios que pudessem justificar a seleção pelo campo, não se constituindo, deste modo, em um processo de escolha aleatória por esta ou aquela instituição.

Neste sentido, um dos critérios utilizados para definição do campo de investigação diz respeito à faixa etária, optando por instituições que atendem exclusivamente a pequena infância, por possibilitar a articulação das discussões com as produções que vem sendo desenvolvidas pelo núcleo de pesquisa do qual sou integrante (NUPEIN). Também por acreditar ser possível localizar “zonas de contato” entre as discussões da infância dentro de uma instituição de Educação Infantil e de uma *Casa(Lar)*, levando em conta que ambas instituições se caracterizaram, no seu processo inicial de constituição como espaço de tutela.

Outro critério está relacionado à disposição geográfica destas instituições no estado de Santa Catarina. Fez-se a opção por aquelas constituídas na mesorregião da Grande Florianópolis, mais especificamente na microrregião Florianópolis, formada pelos municípios de Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador

Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara.

A partir destes critérios, três instituições poderiam constituir-se como campo para esta pesquisa. Entretanto, a opção assumida por uma perspectiva metodológica etnográfica indicou a necessidade de restringir o universo a uma única instituição, de modo a qualificar a análise e a interpretação dos registros provenientes do campo, levando em conta o indicativo de Graue e Walsh (2003, p. 26) de que “os investigadores que se focam numa área demasiado abrangente correm o risco de perderem a oportunidade de fazerem uma observação mais minuciosa”. Assim, a escolha final incidiu sobre uma instituição com a qual eu mantinha contatos anteriores⁹³, afinal “a experiência de partir de um lugar conhecido para se inserir no mundo do outro possibilita ao(à) pesquisador(a) o encontro com as diversidades, com as diferenças, e isso implica um encontro entre identidades, marcado, portanto, pelas alteridades” (MIGUEL et al, 2010, p. 16).

Ressalta-se, ainda, que neste recorte, resultando em apenas um local para a realização da pesquisa de campo, não implica estudá-lo desarticulado de relações mais abrangentes, considerando-se que um contexto local está inserido em contextos mais vastos. Não se pode perder de vista que o contexto será bem melhor compreendido se tomá-lo a partir de uma rede complexa de interações (pessoais e temporais) que compõem o nosso cotidiano, pois “os contextos são sempre relacionais”. (GRAUE, WALSH, 2003, p. 28).

Apresentados os esclarecimentos quanto à escolha pelo “Lar São Vicente de Paulo”, instalado na região central do município de Florianópolis (e que será apresentado mais adiante), o passo seguinte implica em apresentar a forma como se deu o consentimento para acessar esta instituição, sempre considerando que a “entrada no campo deve ser um processo negociado” (FERREIRA, 2002, p. 150).

2.3.2 Do Consentimento para o Assentimento

Fazer pesquisa com crianças pequenas coloca-nos diante de situações complexas, fato que requer perspicácia e muita atenção. Dentre inúmeras reflexões de ordem epistemológica, metodológica e ética que requerem a atenção da/o pesquisador/a, uma diz respeito à

⁹³ Por meio de processos formativos junto da instituição de Educação Infantil que faz parte do Núcleo da Infância (NUI) mantido pela Irmandade, constituído pelo Lar e Centro de Educação Infantil.

questão de “satisfazer o princípio do consentimento informado voluntário com o da observabilidade directa e ‘natural’, quando os actores em causa são crianças pequenas”. A outra se refere “a importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa”, conforme indica Ferreira (2010, p. 153).

Ciente da dificuldade em satisfazer o princípio do consentimento informado e esclarecido quando a pesquisa inclui crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, paralelo a estas reflexões foram tomadas algumas ações no sentido de acessar o consentimento junto aos representantes legais destas crianças: a diretora geral da instituição⁹⁴.

Desde a primeira conversa com a diretoria e a equipe técnica da *Casa(Lar)*, esclareci que a pesquisa poderia gerar situações de desconforto aos seus participantes — crianças e/ou adultos —, em especial, no que se refere à complexidade que os princípios da privacidade e confidencialidade envolvem quando as ações sociais destas crianças e adultos acontecem no espaço coletivo, como é a situação da *Casa(Lar)*. O compromisso assumido foi o de depreender todo um esforço no sentido de evitar constrangimentos, e que se manteria acionada a “sensibilidade ética” (FERREIRA, 2010) durante todo o processo de elaboração da pesquisa no que diz respeito à produção e tratamento dos dados. Também ficou assegurado, desde a conversa inicial, o direito de todos os participantes a retirarem-se da pesquisa, caso se sentissem incomodados com algum dos procedimentos adotados.

Obtido o consentimento por parte da diretoria⁹⁵ o passo seguinte consistiu em agendar reuniões com a equipe de profissionais que atuavam com as crianças: as educadoras materno-infantil, as cozinheiras e a equipe técnica. As reuniões aconteceram em períodos distintos, acompanhando o turno de trabalho de cada plantão (duas reuniões no período da manhã e duas à noite); momento em que foram apresentados os propósitos da pesquisa e quais os encaminhamentos feitos até então, no que se refere ao pedido de autorização para realização da mesma. Foi esclarecido também que para a inserção no campo há necessidade de obtenção de um documento de autorização assinado pela direção geral

⁹⁴ Nesse momento o projeto de pesquisa já havia sido apresentado ao Comitê de Ética, em cumprimento à determinação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que estabelece a regulamentação sobre a proteção aos seres humanos envolvidos em pesquisa. Declaração apresentada no ANEXO 4.

⁹⁵ Conforme apresentado no ANEXO 3

da instituição, porém que tal documento não implicava na obrigatoriedade de participação das crianças e das profissionais que atuam diretamente com elas.

Quanto ao consentimento informado estendido às crianças para sua participação em pesquisas, conforme indicado por Ferreira (2010, p. 160), esta é “uma prática ética com tradição com campo da Medicina” e que “só mais recentemente se tem feito sentir no campo das Ciências Sociais, tendo-se tornado imprescindível nas pesquisas em Sociologia da Infância” e, conseqüentemente, nas pesquisas em Educação que têm se apoiado na perspectiva sociológica dos estudos da criança.

Ainda em Ferreira (2010) encontrei subsídios para refletir em torno desta que é uma questão bastante complexa no que se refere às pesquisas com crianças: o direito de proteção que lhes é assegurado (em decorrência da pouca idade e de ter um adulto responsável por ela) e o direito de participação em assuntos que lhes dizem respeito, com vistas a “subscrever e ratificar os seus direitos como pessoa na pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos das Crianças” (p. 160).

Sendo assim, respeitando seu “estatuto social de minoridade” (FERREIRA, 2010) e fazendo valer o direito de proteção que lhes é peculiar, como apresentado acima, primeiramente recorri aos adultos responsáveis pelas crianças que habitam a *Casa(Lar)* para obter o seu consentimento informado e, no que se referiu à permissão das próprias crianças, salvaguardando o direito de elas também serem consultadas, tal procedimento sucedeu a partir da entrada na *Casa(Lar)*, de modo muito particular junto de cada uma delas.

Em virtude das idades das crianças (0 a 6 anos), a opção feita foi por não reuní-las e fazer uma conversa para apresentação da proposta, visto que deste modo apenas uma parcela delas seria contemplada, levando em conta que este arranjo eliminaria o direito de participação direta dos bebês. Esta escolha está apoiada em Fine e Sandstrom (1988, *apud* FERREIRA, 2010, p. 162-163) quando defendem que se torna “difícil, se não impossível, discutir o estudo das crianças, abstraindo da análise das suas idades. Parece absurdo discutir técnicas, colocando na mesma rubrica idades entre os 2 e os 17 anos”.

Assim, ao levar em conta as diferenças intrageracionais⁹⁶, entrei na *Casa(Lar)* tentando, ao máximo, deixar que as crianças se aproximassem de mim, adotando, na medida do possível, uma estratégia

⁹⁶ Conceito advindo dos estudos da Sociologia da Infância, compartilhado por Sarmiento (1997), Ferreira (2002), entre outros.

de “entrada reativa” (CORSARO, 2009), que consistia em entrar, sentar e esperar que as crianças percebessem a minha presença. Entretanto, embora fosse este o princípio entendido como o mais prudente para me aproximar das crianças, na prática este desejo foi se dissipando. Talvez por inexperiência na condição de etnógrafa, ou ainda por ansiedade pela aproximação, visto da constância em que acontecem as entradas e saídas deste contexto, pois eu poderia correr o risco de não mais encontrar a mesma criança na próxima observação. Este fato pode ser visto desde o primeiro registro feito no campo, conforme abaixo:

Nota de Campo 1: A entrada no “Lar São Vicente de Paulo”



Nota de Campo 01: A entrada no “Lar São Vicente de Paulo”

Data: 09 de maio de 2011.

A composição do grupo de crianças que integra este registro varia de idade e tempo de acolhimento. Gabriel é o mais novo, tem apenas 5 meses de idade e de convivência na *Casa*, visto que veio direto da maternidade. Lara tem 1 ano e 2 meses e está acolhida há 10 meses. Lola tem 2 anos e está na *Casa* há 4 meses. Lipe, 2 anos e 7 meses, sendo que já está 2 anos acolhido. João tem 6 anos e 6 meses, dos quais 2 anos e 3 meses, são vividos neste contexto. Dani tem 3 anos e 7 meses e está na *Casa* há 1 ano e 1 mês. Luciane, 7 anos e 1 mês, e está acolhida há 1 ano.

[...] Chego à *sala de estar* (espaço assim nomeado pelas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento e que sigo a indicação por assemelhar-se mais a perspectiva de uma residência) e encontro duas educadoras sentadas no sofá, em um colchão no chão, um bebê, o Gabriel recostado em almofadas e muito atento a TV que estava ligada em uma emissora de canal aberto. [...] Sento-me numa das pontas do colchão e **parece que logo sou notada por Gabriel, que sorri. Entendo que isso seja um anúncio de boas vindas e, então, me apresento a ele, sorrindo e lhe dizendo “oi”.** A partir desse momento, passo a dividir a atenção entre as conversas com as educadoras e os sorrisos, toques e falas rápidas com o Gabriel. Às adultas interessava, neste primeiro momento, saber mais sobre o que se referia este projeto de pesquisa, se doutorado era “um estágio”... Enfim, o que eu iria fazer naquele lugar. Ao Gabriel parecia interessar se naquele espaço estaria presente alguém que olharia para ele, que conversaria com ele, que lhe desse atenção direta. Neste misto de atenção distribuída às educadoras e ao Gabriel, surge outro menino, o João, uma criança maior. Olha-me e se dirige ao Gabriel. Começa a falar com o bebê e este responde

atentamente, com sorrisos e muito *resmungo*. Passados uns minutos, **João me olha e pergunta meu nome. Apresento-me e pergunto o seu nome.** Ele responde prontamente e volta a *conversar* com o Gabriel. Quando João dá uma pausa na brincadeira com o Gabriel, me desafio a puxar conversa com ele. Como sei que as crianças maiores frequentam a creche ou a escola, pergunto o porquê dele estar em casa nesta tarde. João responde que está com gripe e por isso não foi para a aula. Em seguida, **começa a me contar sobre as crianças da casa**, a falar dos bebês. [...]. As profissionais saem da sala e fico eu com os 3 meninos: João atento ao programa de TV, juntamente com Ju que também passa a acompanhar atentamente a programação, e **Gabriel que estende a mão em minha direção, como se quisesse me dar o brinquedo ou convidar-me para brincar.** Aceito o convite e começo a conversar com ele. [...] Outra situação observada nesta tarde refere-se à **recepção que Lara me fez.** Estava no espaço do refeitório acompanhando algumas crianças que estavam lanchando [João V., Kekê e Bryan]. Ao voltar para a sala, **quando levo a mão até a fechadura para abrir a porta, sou observada por Lara, que me recepciona com um largo sorriso e um convite, feito com movimento das mãos, para lhe dar colo.** Entro, aproximo-me dela e abaixo-me. **De imediato sou agarrada por ela, que tenta subir nas minhas pernas.** Apresento-me para ela e pergunto seu nome. A menina apenas sorri e uma das profissionais que está entrando na sala neste momento diz: “*esta é a Lara, a menina mais sapeca da casa*”. Juntamente com esta profissional entra o João V., que começa a brincar com a Lara, mostrando-lhe uma boneca que recolhe do chão. Lara parece não se interessar pela boneca, mas sim, **explorar minhas roupas, mexer nos botões e no meu rosto, deslizando a mão bem leve.** Sorri e fala coisas que não entendo, embora tenha me esforçado bastante. Neste momento me percebo envolvida pelas minhas dúvidas e quanto mais brincava com a Lara, mais as perguntas aumentavam: o que fazer para compreender sua fala? O que será que Lara estava me dizendo? Como estabelecer um diálogo com essas crianças tão pequenas? Como me *alfabetizar* neste dialeto *nenenhez*? Como aprender a traduzir os desejos das crianças bem pequenas, como fazem os moradores adultos da aldeia Beng na Costa do Marfim, que

“consideram a subjetividade das crianças mais novas como a mais relevante” (GOTTLIEB, 2010)⁹⁷? Ah, essas são perguntas de uma pessoa que se viu diante de uma situação até aparentemente tranquila quando não estava ocupando o lugar de uma pesquisadora! Porém, que nesse momento ganharam certo peso e uma outra dimensão! Embora mergulhada num turbilhão de perguntas, **continuo ali ao lado de Lara e sendo explorada por ela, que continua a me olhar, passar a mão no meu rosto, falar e rir.** Outras crianças voltam para a sala e Lara permanece no meu colo. Em seguida, Kekê se aproxima e Lara a empurra, como se quisesse proibi-la de se aproximar de mim. [...] No final da tarde, entre 17h45m e 18h, as outras crianças que estavam na creche e na escola chegaram em casa, fato que causa muito barulho, movimento intenso e incessantes disputas por brinquedos nesse espaço. **Entre olhares arregalados de algumas crianças, passei a ser notada no espaço da sala, embora não tenha gerado muita curiosidade, afinal poucas se aproximaram de mim ou me perguntaram alguma coisa.** [...] Fiquei um tempo nesta sala, tentando não interferir na dinâmica da casa, muito embora tenha necessitado, por vezes, fazer algumas intervenções frente às mordidas, puxões de cabelos e empurrões, geralmente por conta das disputas por brinquedos ou espaços para sentar. Para além de Lara, **outra criança que me acompanhou até o momento que saí da casa, foi a Dani, sendo que nosso primeiro contato se deu por conta de um pedido de ajuda feito por ela,** no momento de uma briga com Lipe. Dani pegou um carrinho e Lipe veio direto em sua direção e lhe arrancou o brinquedo da mão. Dani não hesitou e deu-lhe um puxão de cabelo e um grito. Lipe revidou com um soco na cabeça de Dani, depois ele começou a chorar alto e xingá-la muito, chamando-a de “*feia e imbecil*”, além de bater muito na menina com uma parte quebrada de um brinquedo de plástico. Diante dessa situação, me dirigi até os dois e pedi que parassem, tentando apresentar outros tantos carrinhos que tinham espalhados pelo chão. **Dani me olhou muito séria e perguntou quem eu era. Disse a ela o meu nome e que estava ali para conhecê-los. Isso foi o suficiente para fazê-la esquecer o carrinho que disputava com Lipe e sentar-se no meu colo.** [...] Quando nos aproximamos das meninas, **Lola também se deslocou para aquele espaço e me pediu colo.** De imediato a Dani já a proibiu de sentar-se no meu colo, chamando Lola de “*catinguenta,*

⁹⁷ Ideias apresentadas por Alma Gottlieb no prefácio do livro “Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições”, organizado por Fernanda Muller (2010).

chorona e boba”. Pedi que Dani não agisse desse modo, xingando a Lola, sendo que ela me respondeu: **“você é minha e de mais ninguém daqui. Tem que ficar comigo só”**. Disse para Dani que ficaria com ela e com todas as demais crianças, pois somente assim eu poderia conhecer todas. **“Conhecer pra que? As outras crianças são chatinhas e só eu sou legal”**, respondeu Dani. Prontamente eu lhe disse que ela poderia ter razão, porém eu precisaria conhecer as demais crianças para saber se concordaria ou não com ela. [...]. É quase final de tarde e estou sentada no sofá olhando para as minhas anotações. Lentamente Luciane se aproxima, chega calada e senta-se ao meu lado. Não consigo segurar sua curiosidade e me pergunta: **“o que tu está lendo?”**. Prontamente respondo que lia algumas anotações que fiz durante a tarde, e que contava um pouco do que acontecia na casa. **Ela me pede o caderno e o lápis e diz que vai me ajudar a contar, então, o que se passa Nesta casa. Fazendo traços no caderno, foi oralizando: “A Aline é boba e ela gosta de se aparecer. Hoje a Luciane não teve aula, por isso eu fiquei em casa”**. Feito isso, entregou o material e saiu da sala.

Fonte: Registro autoral realizado em 09/05/2011.

Resolvi apresentar uma parte mais extensa do registro inicial (embora muito outros houvesse para serem apresentados), com vistas a possibilitar uma leitura mais completa de como me aproximei das crianças para pedir-lhes autorização para realizar a pesquisa *sobre e com* elas, e também como permiti que elas se apresentassem para mim. Minha interpretação é a de que esta autorização foi-se dando gradualmente: seja ao sorrir (Gabriel), ao se colocar na condição de informante e me apresentar a casa (João), explorar minhas roupas e meu corpo (Lara), sentar no meu colo (Lola), me pedir ajuda diante de uma situação embaraçosa (Dani) ou *“fazendo peraltagens com as palavras”*⁹⁸ (Luciane). Ou seja, o consentimento configurou-se a partir dos “usos sociais que as crianças fazem da pesquisadora”, como afirmou Ferreira (2002, p. 160).

Há que também trazer para este texto os registros de algumas situações que puseram em relevo a falta de permissão voluntária por parte de uma ou de outra criança, fato que me fez abandonar a observação e dirigir o olhar para outro lado.

⁹⁸ Nas palavras de Manoel de Barros.

Nota de Campo 2: “Interpretando uma negação”



Nota de Campo 2: “Interpretando uma negação”

Data: 01 de junho de 2011.

A cena envolve crianças com idades bem distintas. Aline tem 8 anos e 3 meses, e está acolhida há 2 anos e 7 meses. Amabile é mais nova, tem apenas 3 anos e 10 meses e vive neste contexto há 8 meses.

Chego no refeitório e me deparo com Amábile e Aline folheando uma revista juntas. Chamou minha atenção a sintonia entre elas, explorando calmamente cada página. Elas não percebem minha chegada e eu também não tive qualquer intenção de me fazer ser notada. Em uma determinada parte da revista, pararam, olharam entre si, arregalaram os olhos e um pequeno sorriso foi esboçado por Aline. Neste momento uma das educadoras falou mais alto na sala, fazendo com que elas levantassem a cabeça e me vissem no corredor de acesso ao espaço em que estavam. Aline de imediato perguntou o que eu estava fazendo ali. Disse que estava olhando para elas e escrevendo sobre o que eu estava vendo. “E o que tu escreveu”, perguntou Amábile. Disse que havia registrado pouca coisa e, então, passei a ler as poucas anotações feitas. Ao concluir, **Aline me olha e diz: “agora já olhou, já escreveu, então pode ir prá lá e ver outra criança, ta. Não tem mais nada pra ti ver aqui”**. Tomo isso como uma negação por parte dela e saio do espaço [...].

Fonte: Registro da autora, datado de 01/06/2011.

Foi deste modo que, cautelosamente, observei as relações de distanciamento, de aproximação e de confiança estabelecidas entre nós (crianças e pesquisadora), e analisando quais crianças e quando elas outorgavam ou não o direito de envolvê-las nesta investigação⁹⁹. Este posicionamento atende ao que defende Priscilla Alderson (2005) de que o direito ao consentimento tem impacto em todos os demais direitos e a capacidade de as crianças poderem, por si próprias, dar o seu consentimento, depende, em larga escala, da possibilidade que tiverem em falar e de se fazerem ouvidas em todo o processo da pesquisa.

⁹⁹ Essa forma de aproximação também foi adotada com as profissionais, embora já as tenha feito a solicitação formal para realização da pesquisa e também tenha organizado encontros/reuniões sistematizadas no decorrer de toda a estada em campo, para conversar sobre as observações feitas.

Deste modo, o encaminhamento tomou como diretriz a perspectiva do assentimento, explicado por Alderson e Morrow (2004), em três sentidos: “ i) aceitação de menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; ii) aceitação por crianças que entendem algumas mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; iii) aceitação pode significar ‘pelo menos’ não recusar”.

Assumir este posicionamento exige de nós — pesquisadores — que estejamos sensíveis aos modos de ser das crianças, de forma a apreender suas vozes, reconhecendo-as como copartícipes da pesquisa, como “fonte primária de conhecimento sobre as suas próprias opiniões e experiências” (ALDERSON, 2005, p. 274), enfim como sujeitos que merecem ser estudados a partir da legitimação de sua própria voz.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA CONHECER AS CRIANÇAS

Estudar as crianças – para que?

*Eis a nossa resposta:
para descobrir mais.*

*Descobrir sempre mais, porque, se o não
fizermos, alguém acabará por inventar.*

*De facto, provavelmente
já alguém começou a inventar,
e o que é inventado afecta a vida das crianças;
afecta o modo como as crianças são vistas e as
decisões que se toma a seu respeito.*

O que é descoberto desafia as imagens dominantes.

*O que é inventado perpetua-as.
(GRAUE; WALSH, 2003, p.12).*

Os caminhos trilhados para *descobrir mais sobre as crianças* que se tornaram informantes desta pesquisa foram diversos. O primeiro momento do percurso deu-se no contato direto com elas, de modo que elas próprias pudessem falar de si no cotidiano da Casa(Lar). Para tanto, algumas perguntas iniciais foram criadas para ajudar no balizamento do olhar, perguntas estas que, gradativamente, foram agregando outras: quem são as crianças acolhidas? Quais suas preferências quanto aos alimentos, aos espaços da casa que habitam, às formas de dormir, de brincar, de se relacionarem entre si e com adultos?

Ressalta-se que a opção por encontrar as crianças, anterior ao contato com o conjunto de dados (fichas e relatórios individuais) organizado pela instituição sobre cada uma destas crianças, deve-se ao

fato de tentar ao máximo não deixar *o hábito sujar meu olhar e baixar-lhe a voltagem*, parafraseando Otto Lara Resende (1992)¹⁰⁰.

Embora corroborando com Denzin e Lincoln (2006, p. 33) de que toda observação é socialmente situada no mundo e que, portanto, “não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo”, pois categorias como gênero, classe social, geração contribuem para a construção do olhar, persistia o desejo por aproximar-me das experiências das crianças e olhá-las a partir delas mesmas e não a partir daquilo que alguém escreveu sobre elas. Lançar-me as possibilidades de a *novidade* se instaurar neste processo de observação e encontro com as crianças reais, possibilitou a produção de um conjunto significativo de dados que ajudaram na apresentação destas crianças que habitam esta *Casa(Lar)*, todos gerados a partir do olhar atento a elas e as relações estabelecidas naquele contexto. Como forma de qualificar o processo investigativo, as observações e as conversas mantidas com crianças e adultos foram registradas por anotações escritas, filmagens e fotografias.

2.4.1 A busca no banco de dados: quem são as crianças?

Passado um tempo no campo, sete meses após minha inserção, em dezembro de 2011 iniciei o acesso ao banco de dados da instituição, entendendo que precisava ampliar as informações sobre as histórias de vida daquelas crianças anterior a sua chegada à *Casa(Lar)* e, partir disso, analisar se os dados contidos neste cadastro contribuíam para negar ou para reforçar a imagem de criança institucionalmente acolhida, projetada no coletivo social: criança indefesa, vulnerável, sofrida, entre tantos outros adjetivos. Ou seja, tal acesso veio no sentido de analisar se as informações contidas sobre cada uma das crianças no seu cadastro pessoal conseguem “revelá-la”, de fato, como uma criança real, ou serviam para avigorar ainda mais a imagem de criança abstratamente apresentada, especialmente, a partir de um conjunto de documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais que reforçam sua vulnerabilidade.

Algumas perguntas antecederam o acesso aos dados: quais são as informações constantes neste “cadastro”? O que este banco *online* “revela” sobre as crianças? Que imagem de criança é evidenciada a partir destes dados? É possível apresentar cada uma das crianças, suas

¹⁰⁰ “Vista Cansada”, texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992.

subjetividades, por meio de informações ali apresentadas? Há alguma outra fonte de onde se possa encontrar mais informações sobre as crianças que frequentam esta *Casa(Lar)*?

Decorrente desta necessidade de incursão nos documentos pessoais das crianças, outras perguntas foram incorporadas às primeiras: de onde vêm estas crianças? Quais seus contextos de vida fora da instituição? Quem são seus familiares? Que motivos trouxeram-nas para este espaço? Há quanto tempo estão aqui (no caso das crianças que já estavam na *Casa(Lar)* anterior ao meu ingresso no campo)? Já haviam vivenciado a experiência do acolhimento institucional?

Importa explicar que este banco de dados *online* é *alimentado* por uma profissional da equipe técnica e o registro sobre cada uma das crianças é feito no momento do seu ingresso na instituição, a partir de informações coletadas nas fichas de acolhimento — preenchidas por conselheiros/as tutelares (CT) quando da retirada desta criança da família, e/ou dos documentos pessoais, quando é possível acessá-los.

2.4.2 Revisitando os procedimentos para conhecer as crianças

Na medida em que fui conhecendo a dinâmica do lugar e das relações, fui questionando-me sobre o que eu tinha como procedimento para conhecer as crianças. Sentia que era preciso construir *novas rotas* para chegar ao conhecimento das crianças, em especial, daqueles com quem me encontrava somente nos finais de tarde, ou nas raras vezes que não frequentavam a instituição de Educação Infantil ou a escola de Ensino Fundamental. Sentia que precisava rever algumas estratégias empregadas até então, com vistas a transformar-me numa *figura familiar* (MAYALL, 2005), para quem crianças e adultos pudessem *confidenciar* situações daquele cotidiano, sem que precisassem se comportar de maneira especial.

O cronograma foi refeito, alterando-se os períodos e ampliando o tempo de permanência na *Casa(Lar)*, de modo a participar mais “ativamente” na organização dos tempos-espacos da *casa* e, conseqüentemente, na vida de seus habitantes. Períodos ininterruptos e mais alargados de estada no campo foram se configurando, quando passei a frequentar a *Casa(Lar)* nos finais de semana e também nas noites.

Outras perguntas se agregaram as anteriormente apresentadas: Como se dão as experiências entre as crianças e entre elas e os adultos na *Casa(Lar)*? Como elas se relacionam entre si e entre elas e com os

adultos neste espaço? Brincam de quê? Como se agrupam? Quais os espaços mais frequentados para a brincadeira acontecer? Que saberes e interpretações estão presentes Nestas brincadeiras? Há indícios de lógicas de socialização diversas nas brincadeiras? O que fazem as crianças imediatamente depois que chegam da creche? Como as crianças maiores se relacionam com os bebês que passam o dia inteiro na casa? Como se dão as relações entre as crianças maiores e menores nos momentos de refeição? Como as crianças se relacionam com os momentos de higiene?

Este movimento de reordenação do cronograma e ampliação das perguntas possibilitou inteirar-me de detalhes mais *íntimos* deste lugar e da vida das crianças neste lugar; o que será apresentado mais adiante.

2.5 DOS CAMINHOS TRILHADOS PARA *ESCOVAR AS PALAVRAS* E OUVIR AS CRIANÇAS.

Nesta seção a intenção é apresentar como se configurou o exercício de “*escovar palavras*” (Barros, 2003) das narrativas das crianças para compor o capítulo de análise, demarcando que as escolhas feitas em relação às sendas de investigação seguidas e os conceitos que emergiram deste percurso, se deram a partir da leitura repetida e atenciosa dos registros produzidos ao longo dos 14 meses de permanência em campo.

O movimento de produção e sistematização do *corpus* empírico da investigação consolidou-se no percurso, a partir das análises das cenas fílmicas, fotográficas e escritas e a produção, gradual, de uma tabela contendo uma súmula do que havia observado nos registros (quais as crianças e/ou adultos envolvidos; data, horário, local e tempo da cena, no caso nas fílmicas; breve descrição da situação registrada; observações/destaques pertinentes ao que foi observado).

Ao findar o campo e a composição da súmula, passei a analisar as breves descrições e voltar aos registros de forma mais atenta, fazendo a seleção de algumas filmagens e/ou fotografias e descrevendo, pormenorizadamente, a situação e, pelas palavras de Manoel de Barros, “*apanhando os desperdícios*”.

Vale destacar que para este processo, vi que o uso do celular e/ou da máquina fotográfica/filmadora para registrar foi essencial, visto que, como anunciado por Coutinho (2010, p. 62-63), “as imagens – e no caso do vídeo também os sons – nos permitem extrapolar a dimensão da palavra, que se esvazia muitas vezes do seu sentido real pelo percurso de

passagem que tem que fazer entre o observado, o descrito e o analisado”.

Decorrente de todo este processo e da visualização cuidadosa dos conteúdos dos registros, das transcrições emergiram 3 eixos para análise: as interações, as brincadeiras e o cuidado, os quais se inter-relacionam, apesar de serem apresentados separadamente quando da composição da escrita do capítulo 4.

3 O CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: ENTRE ESTAR NA CASA E ESTAR EM CASA.

Neste capítulo apresento o contexto onde foi realizada a pesquisa de campo: o Lar São Vicente de Paulo, uma instituição criada na primeira década do século XX para receber meninas e moças órfãs, colocadas sob os cuidados das Irmãs da Divina Providência, em espaço organizado pela Confraria de São Vicente para atender esta finalidade. Esta instituição foi atravessada e atravessou toda a história contada na parte inicial desta tese e se mantém em funcionamento até os dias atuais.

Para compor esta apresentação, inicio fazendo a descrição de como se deu a instalação deste equipamento na cidade de Florianópolis e das variadas composições assumidas para mantê-la atendendo a função a que se propôs: acolher órfãs. Na sequência, localizo esta instituição no contexto das políticas de acolhimento institucional em Santa Catarina e, especificamente, em Florianópolis, trazendo estatísticas sobre os números do acolhimento e o financiamento proveniente das esferas municipal, estadual e federal. A composição do quadro profissional também ocupa espaço nesta seção, de modo a situar como se configura o grupo e a jornada de trabalho.

Reúno, ainda, um conjunto de informações sobre quem foram e quem são as crianças que habitaram e habitam este contexto, produzido a partir do banco de dados impresso e *online* da instituição, tendo o ano de 1994 como recorte temporal, visto que esta data corresponde ao ano de reestruturação da instituição, quando passa a acolher somente crianças de 0 a 6 anos de ambos os sexos.

Uma outra seção foi criada para apresentar o meu *olhar descomparado* (BARROS, 2003) sobre o cotidiano da *Casa(Lar)*, de modo a descrever seus espaços, suas rotinas, enfim, as particularidades deste lugar. No que esta instituição de acolhimento se difere de uma creche ou de uma casa? Vale destacar que este olhar foi tecido tomando como fonte para análise os dados gerados durante a permanência no campo, composto por registros escritos, fotográficos e filmicos, mas que nesta seção serão utilizadas somente as fotografias que não permitam fazer a identificação das crianças e adultos que habitam a *Casa(Lar)*.

3.1 O INÍCIO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM FLORIANÓPOLIS

Por meio de uma pesquisa documental feita nos arquivos da instituição foi localizado um conjunto de fotografias que registram a história desta Irmandade a partir da década de 1950 e a “Crônica do Asilo Espírito Santo (Lar São Vicente)”, traduzida do original alemão e datada de 1904 a 1951. Tais documentos contribuíram para o estudo desta instituição, seguindo uma perspectiva histórica, o que, de certo modo, implicou superar um dos problemas do projeto social vigente, qual seja: dar à história pregressa o valor que ela tem e não deixar o presente vazio de sentido.

No documento das Crônicas registra-se 8 de setembro de 1910, como a data de inauguração das instalações do novo orfanato, embora já vinha prestando assistência para 8 crianças órfãs desde 01 de janeiro de 1904, em uma casa anexa ao Convento Coração de Jesus. Portanto, estamos diante de uma instituição de acolhimento para crianças que foi atravessada pelas diferentes políticas de Governos e/ou Estado anunciadas em parte anterior deste texto.

Em 1911 o orfanato, mantido parcialmente pela Confraria dos Vicentinos e recebendo subvenção do Governo, considerou pertinente unir-se a Irmandade do Divino Espírito Santo¹⁰¹ e constituir um único asilo, denominado a partir de então, de “Asilo São Vicente de Paulo”. Neste ano a quantidade de crianças atendidas aproximou-se de 40 e foram registrados 2 óbitos. Nos anos subsequentes estes números mantiveram-se quase instáveis, tanto na admissão de crianças, quanto das situações de óbitos.

Este documento informa, ainda, que em 1919 a casa passou por reformas estruturais para ampliação e 3 grandes salas foram abertas: uma no andar superior para dormitório e duas no andar inferior que serviram para refeitório e capela. Vê-se a partir desta informação uma nova configuração para o atendimento às órfãs, que a partir de 1920 foram reunidas em um único espaço para dormir, composto por 20 camas.

¹⁰¹ Segundo o histórico institucional, a Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES), fundada em 1773, consiste em uma organização assistencial-filantrópica de cunho religioso católico, com sede no município de Florianópolis. Na contemporaneidade a IDES conta com uma diretoria voluntária, Provedor e Vice-Provedor eleitos por seus pares a cada 2 anos. (PPP, 2013).

Em 1923, por conta do desejo da Irmandade em ampliar o tempo de permanência das moças no Asilo até completarem 21 anos de idade, foi instituída a prática de participação das órfãs nas atividades da casa, revezando-se semanalmente em grupos que passaram a atuar na cozinha, costura, lavagem de roupa e jardinagem. Também se ampliou o número de órfãs atendidas, elevando para 52. A instituição começou a configurar-se e transformar-se no que Goffman (2010, p. 11) chamou de “instituição total”, isto é, em “um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Esta configuração evidencia-se na continuidade da leitura das Crônicas, quando se percebe que o Lar, aos poucos, transforma-se em um grande contexto de recolhimento de órfãs e, conseqüentemente, de segregação, a ponto de, em 1927, haver registros de que duas órfãs foram aprovadas no exame para professoras e passaram a atuar na “escola São Vicente para carentes”. Dois anos mais tarde, em 1929, este atendimento educacional foi fechado para a população externa e passou a funcionar somente a “escola das órfãs”. Ainda no que se refere ao atendimento educacional às meninas órfãs, consta na crônica a informação de que em 1940 foi criado um Jardim de Infância para atender as crianças de 2 a 7 anos.

Data de 1933 outra grande reforma nas instalações da instituição, a partir da qual se observa uma tentativa de salvaguardar o direito de individualidade das órfãs, por meio da disponibilidade de “2 cabides para a roupa do dia e dois gavetões, um para os sapatos e outro para guardar os pertences pessoais”. Ano a ano os dados se encarregaram de mostrar a ampliação na admissão de meninas-moças e, a partir de 1943, a LBA passou a ser citada como a entidade responsável por fazer doações de vestidos e sapatos para as asiladas, o que revela o caráter caritativo de tal entidade, conforme apresentado em seção anterior.

Foi também, a partir da década de 40, que o Asilo São Vicente passou a atender mais de 100 órfãs e na década seguinte as fotografias passaram a compor o arquivo de registro histórico da instituição, de onde foram retiradas algumas destas imagens que darão sequência a escrita desta história.

Arquivo institucional 1: Asilo São Vicente (1951): 104 órfãs.



Fonte: Arquivo da instituição

Arquivo Institucional 2: Asilo São Vicente (1954): reforma do dormitório



Fonte: Arquivo da instituição

Esta história institucional segue sem grandes alterações registradas até a década de 90, e o tom da caridade perpassa todo o texto

da crônica, seja nos anúncios das doações feitas por “pessoas caridosas” ou pela benevolência dos políticos e autoridades locais que ganharam posição de destaque no documento em questão ao aparentar preocupação com as “sementes do futuro”.

Inserido no movimento histórico de luta pelos direitos das crianças e adolescentes que atravessou o Brasil, especialmente da década de 80, em 1984 o atendimento às crianças deixou de ser prestado por Irmãs da Congregação da Divina Providência e, a partir desta data, a mantenedora Irmandade do Divino Espírito Santo iniciou o processo de contratação de uma equipe de profissionais não vinculados a nenhuma congregação religiosa. Foi em 1994 que esta instituição vivenciou uma visível alteração na sua proposta de acolhimento, ao firmar convênio com a Secretaria de Estado da Administração e Justiça, quando fez a classificação do atendimento por faixa etária, recebendo crianças de 0 a 6 anos e de ambos os sexos em um espaço, e as meninas-moças com mais idade em outro Lar construído para esta finalidade.

Quanto ao atendimento às crianças pequenas, este continuou sendo feito nas instalações da Irmandade do Divino Espírito Santo, localizada na região Central de Florianópolis, e foi transferido para este espaço um grupo de crianças de mesma faixa etária que estavam institucionalmente acolhidas no Centro Educacional Dom Jayme de Barros Câmara (vinculado à Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor - FUCABEM), no município de Palhoça¹⁰². No decorrer deste período o Lar São Vicente de Paulo foi reduzindo a quantidade de crianças acolhidas durante o ano, sendo que em 2009 ficou definido no “manual de procedimento internos” que esta instituição passaria a prestar acolhimento a vinte e cinco crianças, número este que foi redefinido pelo artigo 18º do Regimento Interno (2011), ao afirmar que “O Lar São Vicente de Paulo tem a capacidade de atender até vinte crianças de zero a seis anos de idade, em regime de acolhimento institucional”.

Dando sequência a apresentação da forma como historicamente esta instituição foi sendo tecida, o passo seguinte consiste em situá-la no quadro mais amplo das políticas públicas municipal, estadual e federal destinadas à proteção de crianças e adolescentes temporariamente

¹⁰² Este Centro Educacional era mantido pelo Poder Público Estadual e com o encerramento das atividades, juntamente com as crianças foram transferidos 12 profissionais, os quais ficaram a disposição da Irmandade até o ano 2000.

afastados do convívio familiar em Santa Catarina e na cidade de Florianópolis¹⁰³.

3.2 A SITUAÇÃO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM FLORIANÓPOLIS: ESTATÍSTICA E FINANCIAMENTO.

Situando o acolhimento institucional no âmbito do Estado de Santa Catarina¹⁰⁴, as estatísticas, por vezes, apresentam variações, dependendo da fonte consultada. No 8º Encontro Estadual dos Grupos de Estudos e Apoio à Adoção, realizado na cidade de Joinville (SC) no mês de agosto de 2011, na Mesa intitulada “Vínculos e Reintegração à Família de Origem: o papel da Rede de Proteção” foi divulgado que o Estado de Santa Catarina conta com aproximadamente 1.450 crianças e adolescentes acolhidos e que 10% destes sujeitos, com idade entre 8 e 15 anos, estão aptos para o processo de adoção e a espera de uma família substituta.

Em matéria veiculada ao Jornal Diário Catarinense (datada de 20/05/2012)¹⁰⁵ tratando do “Tabu da adoção tardia”, uma campanha lançada pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina em 2011, informou os seguintes dados:

- 1.652 é o número de crianças para adotar (*sic*) [Estão em situação de acolhimento]. 825 meninas e 827 meninos.
- 10% estão efetivamente em condição de adoção (já destituídas do poder familiar) e têm idade entre 8 e 15 anos.

¹⁰³ Para situar o leitor/a, Santa Catarina está no 11º lugar do ranking dos Estados brasileiros mais populosos e Florianópolis está em 21º entre as capitais. O município tem o maior rendimento domiciliar *per capita* do país, igual a R\$ 1.573,00. (Dados divulgados pelo CENSO, 2011). Quanto à taxa populacional, estudos têm orientado os debates em torno do plano diretor municipal, no sentido de que entre os anos de 2010 e 2035 a população dobrará, atingindo um total estimado de 800 mil pessoas. Em relação à infância, a taxa de mortalidade infantil municipal teve uma redução acentuada, da ordem de 54%, passando de 19,8, em 1996, para 9,1 óbitos por mil nascidos vivos em 2006, e a proporção de crianças nascidas vivas concebidas por mães adolescentes, com idade inferior a 20 anos, foi de 14,93%, abaixo da média estadual que é de 18,3%. (ICom, 2009).

¹⁰⁴ Encontra-se no final desta tese (ANEXO 6), um levantamento apresentando a situação do acolhimento em Santa Catarina por regiões geográficas.

¹⁰⁵ Edição de domingo, 20 de maio de 2012 – Ano 27 – Nº. 9.527. Chamada da capa: “**Tabu da adoção tardia perde força no Estado**”.

- 90% ainda aguardam decisão judicial sobre a destituição familiar (*sic*). [Ou retorno para a família biológica e/ou extensa].
- 3.560 é o número de pessoas que querem adotar uma criança e 80% escolhem aquelas com menos de 3 anos. Porém, apenas 4% das crianças para adotar estão nesta faixa etária. 70% têm entre 8 e 17 anos.

Com pequena variação, estes dados são reforçados pelo Cadastro Único Informatizado de Adoção e Abrigo (CUIDA – SC), onde constava inscrito, em junho de 2012, a quantidade de 3.597 pessoas interessadas por adotar uma das 1650 criança/adolescente acolhidos. Destes, 2.643 são pretendentes catarinenses, 646 são de outros Estados e 308 internacionais.

No que se refere à situação do acolhimento infanto-juvenil em Florianópolis, o Lar São Vicente de Paulo inscreve-se como um entre os oito programas de acolhimento institucional constituídos como Organização Não Governamental e dois Governamentais, conforme quadro a seguir:

Quadro 3: Situação do Acolhimento Institucional em Florianópolis

| INSTITUIÇÃO | BAIRRO | GÊNERO | IDADE |
|---|---------------------|---------------|--------------|
| Ação Social Missão – “Casa Lar Emaús” | Santa Mônica | Masculino | 6 a 12 anos |
| Casa Lar Nossa Senhora do Carmo | Coqueiros | Feminino | 4 a 12 anos |
| Casa de Acolhimento Darcy Vitória de Brito | Mont Serrat | Masc./Fem | 7 a 18 anos |
| Casa Lar Luz do Caminho | Ingleses | Masc./Fem. | 0 a 5 anos |
| Casa Lar Semente Viva | Ingleses | Masc./Fem. | 0 a 11 anos |
| Lar das Crianças Seara da Esperança - SERTE | Cachoeira Bom Jesus | Masc./Fem | 0 a 6 anos |
| Lar Recanto do Carinho * | Agronômica | Masc./Fem | 0 a 6 anos |
| Lar São Vicente de Paulo | Centro | Masc./Fem | 0 a 6 anos |
| Casa de Acolhimento (Municipal) | Jardim Atlântico | Masculino | 12 a 18 anos |
| Casa de Acolhimento (Municipal) | Coqueiros | Feminino | 7 a 18 anos |

Fonte: Coordenadoria Estadual da Infância e Juventude de SC. Secretaria Municipal de Assistência Social de Florianópolis. Instituições de Acolhimento de Florianópolis. Elaborado pela autora em fevereiro de 2014.

*Nesta instituição encontram-se acolhidas algumas adolescentes que ingressaram anterior a alteração da definição de faixa etária de 0 a 18 anos para 0 a 6 anos.

Traduzindo este acolhimento em números, dados divulgados pelo Instituto Comunitário Grande Florianópolis (ICom, 2010) informaram um total de 226 crianças/adolescentes acolhidas na cidade no ano de 2008, e também trouxeram contribuições sobre o tempo de permanência destes sujeitos nas instituições. Segundo o documento publicado, 21% das crianças e 84% dos adolescentes estavam há mais de 2 anos em situação de acolhimento e quando diz respeito ao retorno familiar, em 2008, apenas 31% das crianças/adolescentes retornou às famílias.

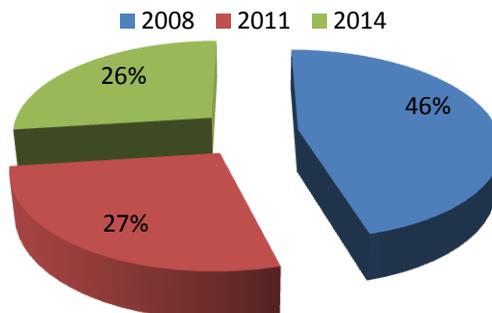
Ainda em relação ao acolhimento institucional em Florianópolis, no final do ano de 2011 fiz uma consulta junto às oito instituições não governamentais¹⁰⁶, mencionadas anteriormente, resultando um total de 135 crianças e adolescentes acolhidos no município. Em abril de 2014 repeti esta consulta, incluindo os 2 abrigos municipais criados posterior ao primeiro levantamento, a qual resultou no total de 134 crianças e adolescentes acolhidos nas 10 instituições governamentais e não governamentais de Florianópolis.

Comparados os dados, no primeiro triênio (2008/2011) houve redução na quantidade de crianças e adolescentes acolhidos, passando de 226 para 135. Já no segundo triênio observado (2011/2014), a quantidade manteve-se estabilizada (de 135 em 2011, para 134 em 2014), conforme ilustra o gráfico a seguir:

¹⁰⁶ Neste momento na cidade de Florianópolis não havia constituído programas de acolhimento de caráter público. A Casa de Acolhimento do Bairro Jardim Atlântico foi inaugurada em novembro de 2012, e a do Bairro Coqueiros em maio de 2013.

Gráfico 3: Acolhimento em Florianópolis (2008 a 2014)

Acolhimento Institucional em Florianópolis - 2008 a 2014



Fonte: ICom (2010) e Instituições (2011, 2014). Elaborado pela autora em janeiro de 2014.

Apresentados os números do acolhimento em Florianópolis, resta uma questão para refletir: qual(is) são as fontes de recursos financeiros para a oferta de um acolhimento com qualidade às crianças e aos adolescentes?

A dinâmica do financiamento para as organizações não governamentais que prestam serviço de acolhimento institucional em Florianópolis é proveniente de convênios firmados com os Poderes Públicos Municipal, Estadual e Federal; de doações da sociedade; bem como de recursos próprios provenientes de atividades sociais desenvolvidas pelas mantenedoras destas instituições, como: festas, bazares, entre outros. Isso tem evidenciado certa fragilidade econômico-financeira, impedindo, em muitas situações, a manutenção de equipe técnica exclusiva e também a oferta de formação continuada para todos aqueles que atuam com as crianças, conforme revelou o relatório das visitas aos contextos de acolhimento do estado, realizadas pela Coordenadoria Estadual da Infância e Juventude (TJ-SC, maio de 2012).

De acordo com a Resolução do CMAS N° 343, de 13 de dezembro de 2013 (Conselho Municipal de Assistência Social de Florianópolis), que define “critérios e piso de proteção social para cofinanciamento de Rede Socioassistencial Não Governamental, aplicáveis ao exercício de cofinanciamento de 2014”, os valores prefixados pelo artigo 6° para os “serviços de Proteção Social Especial

de Alta Complexidade” no que diz respeito às crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, são os seguintes:

I - Para o Serviço de Acolhimento Institucional:

a) Para o Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes - será efetuado o cofinanciamento de 35% do custo médio do Serviço de R\$ 2.188,04.

[...]

g) Para o Serviço de Acolhimento Institucional Crianças e Adolescentes Dependentes – será efetuado o cofinanciamento equivalente a duas vezes o valor do Piso praticado para o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (*Incluído pela Resolução nº 01/2014*).

Ainda de acordo com a referida Resolução, este recurso será repassado mensalmente, durante os doze meses do ano (Art. 9º) e o Poder Público se esforçará para assegurar um “aumento real de no mínimo 10% do piso de cofinanciamento às entidades não governamentais a cada ano até 2017, conforme previsto no Plano Municipal de Assistência Social 2014-2017” (Art. 10º).

No que pesa a responsabilidade estadual para com o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, a Resolução CEAS/SC Nº 003, de 15 de março de 2013, “aprova a partilha de recursos para cofinanciamento dos serviços de proteção social especial de alta complexidade com recursos do FEAS/SC [Fundo Estadual de Assistência Social]”, porém não deixa explícito como se dá a distribuição do montante financeiro alocado no FEAS/SC.

Em termos de responsabilidade federal, a portaria Nº 5, de 31 de janeiro de 2014, ao dispor sobre “o cofinanciamento federal, por meio do Piso de Alta Complexidade I - PAC I, dos Serviços de Acolhimento para Crianças, Adolescentes e Jovens [...] no âmbito da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social – SUAS”, diz que:

Art. 2º O cofinanciamento federal para a oferta dos Serviços de Acolhimento para Crianças, Adolescentes e Jovens, por meio do PAC I, corresponderá ao repasse mensal de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para capacidade de atendimento de até 10 (dez) pessoas.

§ 1º O aumento na capacidade de atendimento na proporção de até 10 (dez) pessoas será

proporcional ao do cofinanciamento no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

Ao recorrer à instituição para verificar a tradução da letra da lei na realidade da prática do acolhimento, percebi a dificuldade não somente de lidar com recursos tão restritos, como também de entender este mecanismo de cofinanciamento. Os números apresentados, referentes ao (co)financiamento do acolhimento à infância e adolescência em Florianópolis, acabam por reforçar a tese do *poeta-Manoel* de que “*a palavra abandono funciona dentro e fora das pessoas*” e, na perspectiva dele, é impossível saber se “*é o lugar que transmite o abandono às pessoas ou se são elas que transmitem o abandono ao lugar*”, e no que diz respeito ao papel do Poder Público frente às políticas de acolhimento, vê-se nitidamente que a segunda opção é a mais acertada: são as pessoas — nossos governantes — que transmitem o abandono ao lugar. E ainda seguindo os dizeres do poeta, “*o lugar desprezado é mais triste do que o abandonado*”, principalmente, quando este desprezo provém de quem deveria assumir a responsabilidade, constitucionalmente reconhecida, para/com crianças e adolescentes temporariamente afastados do convívio parental.

Tomando por princípio que a medida de acolhimento institucional tem por objetivo a constituição de “ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento de crianças e adolescentes” (CONANDA/CNAS, 2008, p.12)¹⁰⁷, assegurando-lhes direitos fundamentais, integridade física em espaços adequados e em condições de higiene e segurança; proporcionar-lhes alimentação balanceada, de acordo com as necessidades de cada faixa etária; garantir-lhes assistência médica, psicológica, odontológica, farmacêutica, entre outras; encaminhá-los à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Médio e à Profissionalização; além de garantir-lhes acesso à cultura e ao lazer; e não são com os parcos valores repassados pelo Estado que as instituições conseguirão garantir tais direitos aos meninos e meninas interditados do direito dos cuidados familiares.

Se até então “*eu conhecia a palavra abandono só de nome*”, ao me deparar com estes valores financeiros, “*em vista do que vi, o olhar reforçou a palavra*” e me fez entender que não somente as crianças são

¹⁰⁷ Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/documentos/orienta%C3%A7%C3%B5es_acolhimento_consulta_publica.pdf.

abandonadas, mas também suas famílias, na grande maioria, parecem ser “*perdidos na terra, bem esquecidos como um lápis numa península*” — para continuar utilizando palavras de Manoel de Barros (2010).

São famílias marcadas por fatores sociais como a falta de moradia, desigualdade na distribuição dos recursos e bens públicos, tóxico-dependência e, conseqüentemente, a deterioração da qualidade de vida e a ampliação das violências que fazem parte do quadro das grandes cidades dos países emergentes, e que também se revelam em Florianópolis, muito embora, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁰⁸, a capital de Santa Catarina ocupe o terceiro lugar no ranking brasileiro do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM – 0,847).

3.3 A IDENTIFICAÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL DA CASA(LAR).

No arquivo institucional pesquisado encontrei o Regimento que regula as ações do acolhimento no Lar São Vicente de Paulo, o que me instigou a buscar nas Orientações Técnicas do CONANDA elementos para uma análise comparativa entre o legislado nacionalmente e a interpretação desta política no contexto local.

O artigo 8º do Regimento Institucional trata dos “serviços técnicos administrativos”, definindo que deverão ser exercidos por coordenador, assistente social, psicólogo, pedagogo, auxiliar materno infantil e cozinheira; em consonância com as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA/CNAS, 2008)¹⁰⁹.

Traduzindo a letra do referido documento, na composição do quadro profissional do Lar São Vicente de Paulo, no momento de minha inserção no campo de pesquisa, faziam parte uma equipe técnica, formada por uma assistente social e uma psicóloga que atuavam diretamente neste espaço, e uma coordenadora que atendia todo o

¹⁰⁸

Disponível

em:

http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013

¹⁰⁹ Essas Orientações tomaram como referência a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (Resolução Nº130, de 2005 do CNAS), embora neste documento não tenha a exigência do pedagogo na equipe técnica.

Núcleo da Infância (NUI), abrangendo o Lar e um Centro de Educação Infantil (criado em 1977). Em 2012 uma pedagoga também passou a integrar a equipe técnica.

No que se refere às profissionais que atuam diretamente com as crianças, este quadro é formado por 4 equipes de auxiliares materno infantil que cumprem jornada de 12 horas ininterrupta de trabalho e folgam 36 horas, sendo 2 grupos diurnos e 2 noturnos¹¹⁰. São em número de 4 as profissionais que atuam em cada um dos grupos diurnos e 3 nos grupos noturnos. Esta equipe conta, ainda com uma profissional extra que atua em todos os grupos, para cobrir períodos de férias ou outras necessidades que se fizerem presentes no arranjo institucional, como por exemplo, atuar na equipe diante de situações de internação hospitalar de alguma criança. A formação escolar mínima exigida para contratação destas profissionais é Ensino Médio, modalidade Normal (magistério) ou Técnico em Enfermagem, entretanto, várias delas estão cursando Pedagogia e uma delas é formada em Fonoaudiologia. Suas idades variam de 25 e 50 anos. Há grande variação quanto ao tempo de atuação destas profissionais na instituição: enquanto uma atua há 22 anos, outra recém entrou.

A instituição conta, ainda, com um setor administrativo, uma cozinha industrial e um serviço de lavanderia que é feito por profissionais que atendem não somente o Lar, mas sim todos os outros programas da Irmandade¹¹¹.

No momento inicial da pesquisa havia uma profissional formada em Pedagogia que estava responsável por fazer a integração das crianças da Casa(Lar) no Centro de Educação Infantil, atuando, deste modo, em ambos os contextos. Competia a ela também ajudar as crianças que já haviam ingressado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na realização das tarefas escolares. Ainda no ano de 2011 esta proposta sofreu alterações e uma nova profissional foi contratada pela Secretaria

¹¹⁰ Os dados referentes ao quadro destas profissionais que atuam diretamente com as crianças foram gerados no momento inicial da pesquisa e no decorrer do tempo que fiquei em campo houve algumas alterações, porém a estrutura organizacional do tempo da jornada de trabalho foi mantida. Há, ainda, um combinado institucional de que a cada 6 meses seja feito um remanejamento nas equipes, possibilitando a troca de turno.

¹¹¹ Além do Núcleo da Infância, cabe a IDES desde 1977 a responsabilidade pela PROMENOR, que congrega o Núcleo Arte e Educação (NAE) e o Núcleo Formação e Trabalho que desenvolve o Projeto Aprendiz.

Municipal de Educação de Florianópolis para atuação no CEI e na Casa(Lar), porém no ano seguinte esta contratação foi extinta.

3.4 HISTÓRIAS SOBRE CRIANÇAS QUE HABITARAM OU HABITAM O LAR SÃO VICENTE DE PAULO.

O esforço a partir daqui incide em responder algumas perguntas: quem são as crianças acolhidas no Lar São Vicente de Paulo? Quais são suas histórias? Quais suas preferências quanto aos alimentos, aos espaços da casa que habitam, às formas de dormir, de brincar, de se relacionarem entre si e com adultos? Quais seus contextos de origem? Quem são seus familiares? Quais seus modos de vida fora da instituição? Que motivos trouxeram-nas para este espaço? Há quanto tempo estão aqui (no caso das crianças que já estavam na *Casa(Lar)* anterior ao meu ingresso no campo)? Já tiveram outra(s) experiência(s) de acolhimento institucional? Há documentos elaborados pela instituição que conseguem dar respostas para estas e outras questões relativas às crianças temporariamente acolhidas? Quais?

Considerando a história institucional e o tempo desta pesquisa, o texto que segue está dividido em duas etapas: a primeira diz respeito às crianças acolhidas entre os anos de 1994 e 2010. Para a segunda parte, está reservada a apresentação das crianças participantes desta investigação. Alguns quadros e gráficos compõem esta seção com vistas a complementar a profundidade de dados etnográficos com a amplitude de dados quantitativos, conforme defendeu Pia Christensen, em palestra proferida em Florianópolis, no ano de 2012¹¹².

Para a primeira parte desta descrição sobre quem foram as crianças que habitaram a *Casa(Lar)* anterior a minha entrada neste contexto, ou seja, entre 1994 e 2010, foi levado em conta o recorte etário estabelecido para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos a partir de 1994, conforme o registro histórico desta instituição, apresentado anteriormente. Para tanto, passo a expor alguns dados estatísticos acerca do acolhimento das crianças desta faixa etária, divididos em dois períodos: última década dos anos 1990 e a primeira dos anos 2000 (isto é: de 1994 a 2000 e de 2001 a 2010), de modo que a amplitude dos dados quantitativos possa complementar os dados etnográficos. Ao

¹¹² Palestra intitulada “Investigação e metodologias participativas com crianças”, proferida em 16 de maio de 2012, durante o I Seminário Internacional de Educação Infantil: Contribuições dos Estudos da Infância, organizado por NUPEIN/UFSC e GEDIN/UEDESC.

seguir esta divisão tive por intuito verificar se houve significativas alterações dos dados entre a década de constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e imediatamente seguinte a sua promulgação. Alguns quadros foram elaborados, os quais evidenciam aspectos relacionados à composição familiar, gênero e situação quanto ao destino das crianças na sua saída da instituição.

a) Situação do acolhimento entre os anos de 1994 e 2000.

Quadro 4: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 1994 e 2000.

| Ano | Grupos Irmãos | Gênero | | Total | Situação da criança ¹¹³ | | |
|--------------|---------------|------------|------------|------------|------------------------------------|------------------|-----------------------|
| | | Feminino | Masculino | | Adoção ¹¹⁴ | Retorno Familiar | Outros ¹¹⁵ |
| 1994 | 08 | 19 | 24 | 43 | 11 | 28 | 06 |
| 1995 | 13 | 32 | 37 | 69 | 11 | 58 | 10 |
| 1996 | 08 | 31 | 26 | 57 | 10 | 42 | 10 |
| 1997 | 06 | 24 | 22 | 46 | 09 | 36 | 07 |
| 1998 | 06 | 17 | 20 | 37 | 09 | 28 | 08 |
| 1999 | 05 | 22 | 14 | 36 | 07 | 26 | 04 |
| 2000 | 13 | 17 | 27 | 44 | 13 | 29 | 03 |
| TOTAL | | 162 | 170 | 332 | 70 | 247 | 48 |

Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

¹¹³ Durante o período analisado neste quadro (1994 a 2000), houve 33 situações de retorno de crianças para a instituição, o que é classificado por reincidência de acolhimento. Tal situação provoca distinção entre o total de crianças acolhidas (332) e a somatória dos valores de adoção, retorno familiar e outros (365). Mais abaixo será apresentado um quadro tratando especificamente da situação de reincidência.

¹¹⁴ Em determinados anos não aparece o termo adoção, mas sim que o encaminhamento da criança foi feito para “família substituta” ou “lar substituto” e, por explicação de uma profissional da equipe técnica da instituição investigada, tais encaminhamentos foram compreendidos e classificados como adoção. Não se registrou nesta década nenhuma adoção internacional, porém não se sabe ao certo se não houve ou se não se fazia a distinção entre adoção nacional e internacional, apenas generalizando como adoção.

¹¹⁵ Aqui se incluem as transferências de abrigo, guarda de terceiros e colocação familiar, óbitos. Não foram encontradas informações que pudessem evidenciar se as expressões “guarda de terceiros ou colocação familiar” são utilizadas como sinônimo e se tem a ver com a adoção ou com retorno para família extensa. Por conta dessa indefinição, a opção feita foi a de classificá-las na categoria “outros”.

b) Situação do acolhimento na primeira década do século XXI - (2001 a 2010).

Quadro 5: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 2001 e 2010.

| Ano | Grupos Irmãos | Gênero | | Total | Situação da criança ¹¹⁶ | | | |
|-----------------------|---------------|------------|------------|------------|------------------------------------|------------------------|-----------------|-----------|
| | | Feminino | Masculino | | Adoção | | Retorno Família | Outros |
| | | | | | Nac. | Intern. ¹¹⁷ | | |
| 2001 | 3 | 16 | 18 | 34 | 18 | - | 18 | - |
| 2002 ⁽¹¹⁸⁾ | 7 | 06 | 16 | 22 | 12 | - | 09 | 02 |
| 2003 ⁽¹¹⁹⁾ | 7 | 15 | 19 | 34 | 11 | - | 17 | 06 |
| 2004 | 0 | 10 | 10 | 20 | 10 | - | 10 | - |
| 2005 | 4 | 13 | 13 | 26 | 12 | - | 11 | 03 |
| 2006 ⁽¹²⁰⁾ | 5 | 10 | 15 | 25 | 16 | - | 07 | 02 |
| 2007 | 3 | 16 | 09 | 25 | 09 | - | 17 | 01 |
| 2008 | 7 | 16 | 22 | 38 | 20 | 01 | 13 | 04 |
| 2009 | 4 | 15 | 12 | 27 | 09 | 02 | 10 | 06 |
| 2010 | 4 | 19 | 13 | 32 | 06 | 01 | 18 | 08 |
| TOTAL | | 136 | 147 | 283 | 123 | 04 | 130 | 32 |

Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

¹¹⁶ No decorrer da primeira década dos anos 2000, houve 6 situações de reincidência de acolhimento e, como já explicitado, isso provoca diferença entre o total de crianças acolhidas (283) e de saída (289).

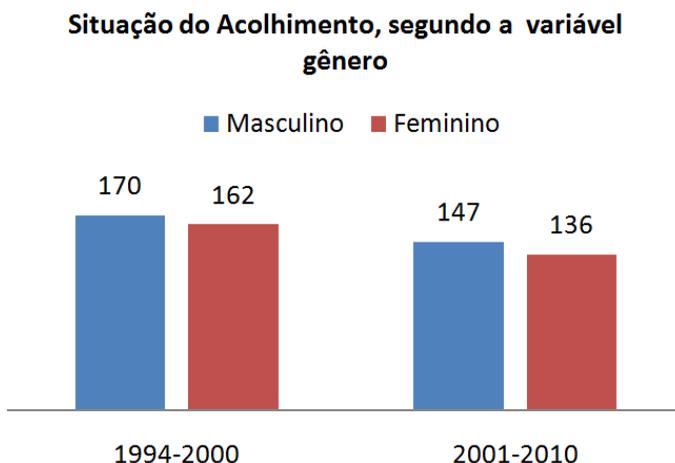
¹¹⁷ A adoção internacional só começou a ser registrada em 2008, entretanto não se tem informações de que tenha, realmente, iniciado somente neste ano ou se no período anterior não se fazia a distinção entre nacional e internacional.

¹¹⁸ Neste ano foi registrado um caso de óbito.

¹¹⁹ Há registro de 3 casos de rapto de crianças.

¹²⁰ Mais um caso de óbito foi registrado.

Gráfico 4: Situação da população infantil no Lar São Vicente de Paulo, classificada por gênero.



Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Uma primeira análise sobre os números apresentados indica um volume bem maior de crianças acolhidas na primeira década analisada, mesmo considerando que o período de abrangência foi menor. Entre os anos de 2001 e 2010 foram acolhidas 283 crianças, enquanto que entre 1994 e 2000, esta quantidade foi de 332 crianças. No que se refere ao gênero, não houve significativa distinção entre uma década e outra, sendo que na maioria dos anos a quantidade de meninos superou a de meninas acolhidas.

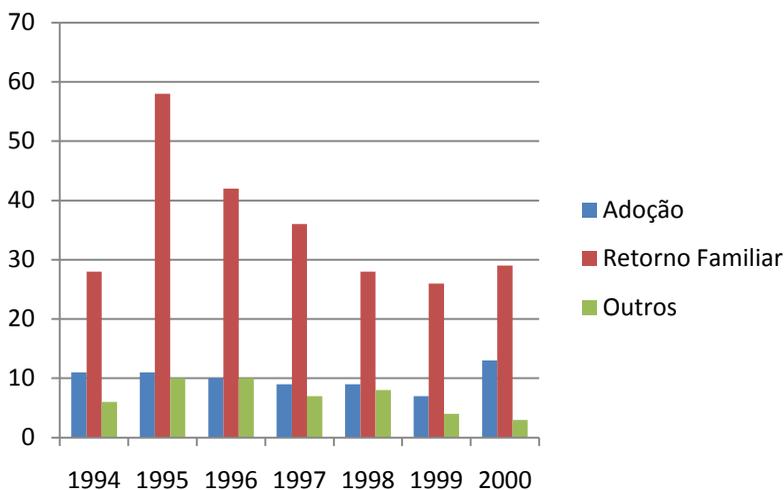
A quantidade de irmãos acolhidos na mesma instituição foi superior na primeira década observada. Geralmente esta composição era de duas crianças por família, sendo raros os casos em que ultrapassaram este número.

A situação do destino dado às crianças quando da sua saída da instituição também é merecedora de uma análise mais apurada, visto que há bastante distinção entre os dois períodos analisados. Se na primeira década observada, a aposta deu-se sobre o retorno das crianças para suas famílias (biológica ou extensa)¹²¹, a partir dos anos 2000 o investimento

¹²¹ De acordo com o artigo 25º, parágrafo único, da Lei N° 12.010, de 03 de agosto de 2009, “entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por

do juizado foi para a adoção, conforme pode ser observado a partir dos gráficos apresentados mais abaixo. Esta situação manteve-se presente até 2010, ano seguinte a promulgação da Lei Nº 12.010/2009, que define no inciso 3 do artigo 19º, que o esforço empreendido pela sociedade e Poder Público deverá ser o de manter ou reintegrar a criança à sua família, “caso em que será esta incluída em programas de orientação e auxílio”, anterior a qualquer outra providência, considerando que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar” (Art. 23º).

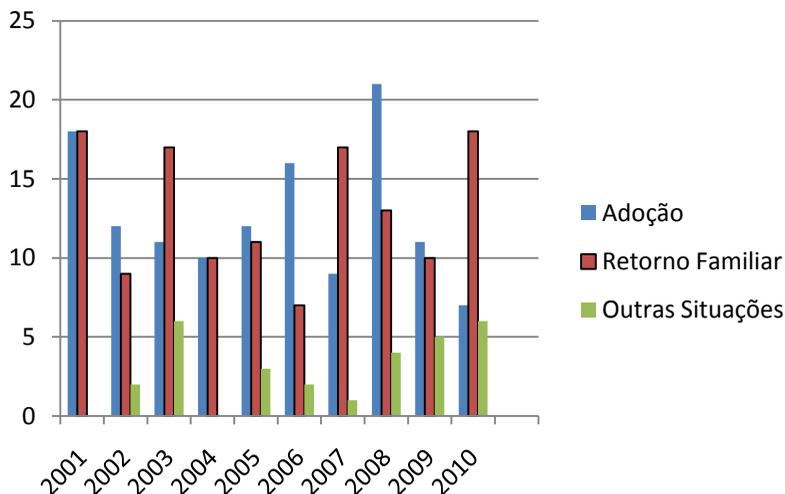
Gráfico 5: Destino determinado às crianças entre os anos 1994 e 2000.



Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”.

Gráfico 6: Destino determinado às crianças entre os anos 2001 e 2010.

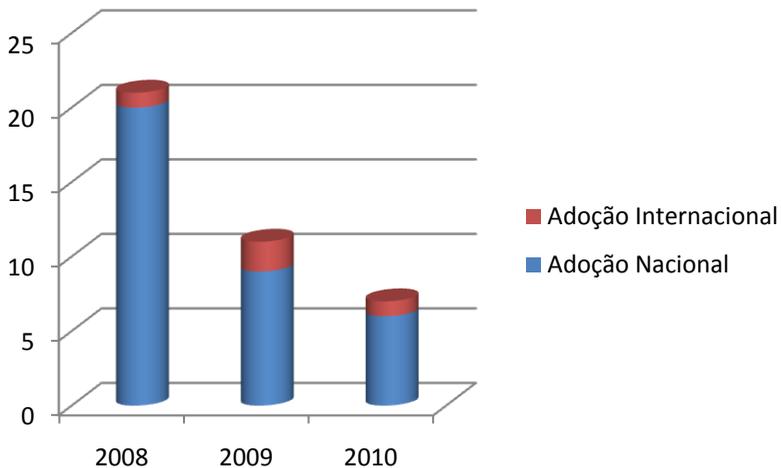


Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Ainda a respeito do destino dado às crianças, posterior a sua saída da *Casa(Lar)*, percebe-se que a prática da adoção internacional é algo bastante recente para esta instituição, levando em conta que datam de 2008 os registros do primeiro ano em que este fato ocorreu e, mesmo assim, em quantidade bem reduzida, atendendo, deste modo, a indicativos legais nacionais e internacionais, como o ECA (1990), a CDC (1989) e a Convenção de Haia (1993), leis estas que coibiram a grande “circulação de crianças” para o exterior, via adoção, ação esta bastante marcante entre os anos de 1980 e 1994¹²².

¹²² A título de informação, durante os anos 1980 o Brasil ocupava a quarta posição entre os países “fornecedores” de crianças para a adoção internacional, ficando atrás somente da Coreia, Índia e Colômbia. Dados revelam que na década de 80, o Brasil enviou 7.500 para adotadas para a Europa (França e Itália) e, em menor escala, para América do Norte (EUA). Entre os anos de 1990 e 1994 partiram do país mais 8.000 crianças. Pra ver mais sobre este assunto, Abreu (2002). É da década de 80 também o escândalo que assombrou o Brasil: o tráfico de crianças vendidas e levadas para o exterior, por quadrilhas que atuaram em Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Bahia, Sergipe e Fortaleza. No final da década de 80 estima-se que o tráfico foi, em média, de 3.000 por ano. (Jornal Diário Catarinense, 05/08/2012).

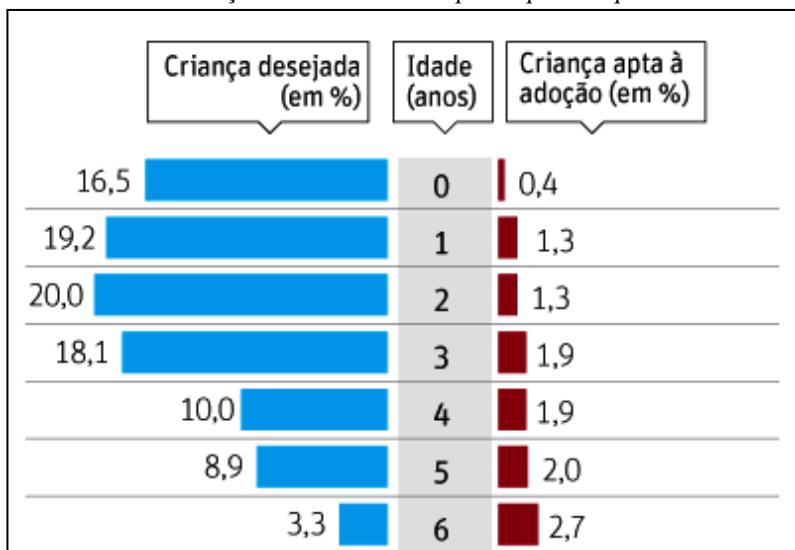
Gráfico 7: Situação da adoção entre os anos de 2001 a 2010.



Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Na abrangência dos 17 anos de período analisado (1994 a 2010) observa-se que apenas 2,04% das crianças adotadas tiveram o exterior como seu destino. Possivelmente isso se dê por conta da preferência manifestada pelos candidatos a adoção no Brasil no Cadastro Nacional de Adoção (CNA) em relação ao número de crianças aptas à adoção, conforme apresentado abaixo, a partir de informações do Conselho Nacional de Justiça (2012).

Gráfico 8: Sobre a adoção no Brasil: entre o que se quer e o que se tem.



Fonte: CNJ – Janeiro de 2013.

Embora não seja foco de análise desta tese, algumas reflexões são possíveis de serem tecidas a partir do gráfico anterior, quando se nota que mesmo diante da “glamourização da adoção”, como se refere Chaves (2008) ao tratar da adesão de celebridades nacionais e internacionais a tal prática¹²³, a questão da adoção ainda não se constitui em um interesse da sociedade em geral. Talvez esta ausência de debates e reflexões mais ampliadas esteja contribuindo para a manutenção do quadro anteriormente apresentado, em que quanto mais velha a criança, menor é o interesse por adotá-las e maior é a quantidade delas, aptas para este fim, aguardando em uma instituição de acolhimento a chegada de uma família que as queira.

¹²³ Para citar alguns brasileiros, a roteirista Fernanda Young, a cantora Elba Ramalho, o ator Marcelo Antony. Entre os internacionais destacam-se o casal de atores Angelina Jolie e Brad Pitt, bem como a cantora Madonna.

c) Situação de reincidência de acolhimento entre os anos de 1990 a 2010

Quadro 6: Reincidência no acolhimento de crianças no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 1994 e 2010.

| Quantidade / Destino | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 ⁽¹²⁴⁾ | Total |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|------|------|------|-----------|------|------|-----------------------|-----------|
| Retorno Familiar | 02 | 07 | | 02 | 05 | | | 01 | | | | | | 02 | | | 01 | 20 |
| Adoção | | 02 | 01 | 02 | 02 | 01 | | 01 | 02 | | | | | 02 | | | 01 | 14 |
| Permanência na instituição | | 01 | 03 | | | | | | | | | | | | | | | 04 |
| Transferência de instituição | | | | 01 | | | 01 | | | | | | | | | | | 02 |
| Guarda Terceiros | | | | 01 | | | | | | | | | | | | | | 01 |
| Rapto | | | | | 01 | | | | | | | | | | | | | 01 |
| Não Informado | | | 01 | | | | | | | | | | | | | | | 01 |
| TOTAL | 02 | 10 | 05 | 06 | 08 | 01 | 01 | 02 | 02 | | | | | 04 | | | 02 | 43 |

Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

¹²⁴ Neste ano o caso de reincidência de acolhimento deu-se com a mesma criança. Em 2008 ela foi acolhida por 2 dias e depois retornou à família. Em 2010, quando tinha 4 anos e 7 meses de idade foi acolhida novamente e após a permanência de 13 meses na instituição, foi adotada.

Este quadro trata da situação da reincidência de acolhimento das crianças entre a última década dos anos 1990 e a primeira dos anos 2000. Percebe-se que nos anos mais próximos à promulgação do ECA, isso é, de 1990 a 2000, este episódio foi bem mais frequente, triplicando em relação a década seguinte. Tal situação impulsiona uma importante reflexão: por se constituir no período inicial de implantação da *nova lei* e, conseqüentemente, momento em que uma *nova matriz discursiva* está em construção, a atuação do juizado e/ou dos recém-criados Conselhos Tutelares em torno dos direitos de crianças e adolescentes se deu com mais intensidade? Ou será que houve um *ufanismo* destes atores, mobilizados pela mudança legal, os quais acabaram por lançar sobre as famílias um *farol de luzes* muito moralista, legalista ou repressor, reforçando o *paradigma da menoridade* de que elas não têm competência para criar seus filhos?

Estes mesmos dados também evidenciam que a decisão entre reencaminhar estas crianças para suas famílias (de origem ou extensa) ou destituir este poder e colocá-las em família substituta, por meio do processo de adoção, foram minimamente diferenciados. Observa-se que a opção judicial por devolver os filhos para as suas famílias foi de 46,52%, em comparação aos 32,56% de crianças que foram encaminhadas para a adoção.

Na página seguinte segue gráfico e quadro tratando do tempo de acolhimento ao longo da primeira década do século XXI, em que é possível observar mudanças significativas em alguns anos, como por exemplo, o aumento do tempo de permanência das crianças na instituição, superior a 2 anos em 2008. Desta observação surgem alguns questionamentos:

- Que motivos podem gerar tamanha disparidade entre um ano e outro?
- Neste período de uma década houve substituição no Poder Judiciário (juízes e/ou equipe técnica)?
- Em períodos, como em 2008, as análises dos casos foram mais apuradas e, conseqüentemente, mais morosas?
- É possível, em um país como o Brasil, marcado pelas desigualdades sociais, em que 44,2% das crianças de 0 a 3 anos e 44,5% das crianças de 4 a 6 anos vivem abaixo da linha da pobreza (CIESPI, 2009), decidir em 6 meses a situação de uma criança temporariamente retirada do convívio familiar, quando um dos maiores motivos da sua

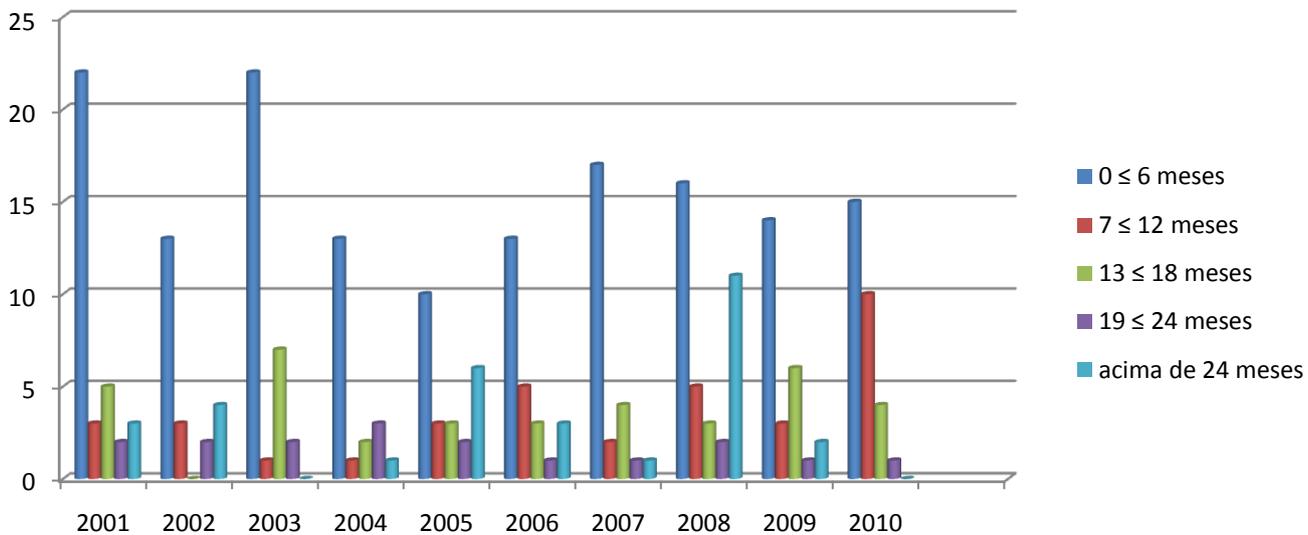
ida para uma instituição de acolhimento, na contemporaneidade, se dá pela carência de políticas públicas de direitos e proteção social para a infância e para a família?

- Por que em lugares como a Região Sul¹²⁵ em que, segundo dados do IBGE (2010), os 3 Estados que a compõe estão dentre os 5 melhores colocados com a menor incidência de pobreza no âmbito nacional, ainda é possível observar que 11,24% da população infantil acolhida na primeira década de 2000, no Lar São Vicente de Paulo, permaneceu na instituição por mais de 2 anos?

No que se refere aos dados relativos ao tempo de acolhimento (gráfico e dados disponibilizados na página seguinte), é possível observar as idades que as crianças tinham no momento do seu ingresso nesta instituição. Percebe-se que a grande maioria tinha até 1 ano de idade quando foi retirada do convívio familiar e institucionalmente acolhida, o que indica que são os bebês aqueles que mais têm seus direitos violados.

¹²⁵ Dados do CIESPI (2009) dão conta de que nesta região 30,6% das crianças de 0 a 3 anos e 28,5% das de 4 a 6 anos vivem abaixo da linha da pobreza. Santa Catarina é o Estado com menor incidência da população geral vivendo com menos de R\$ 70,00 *per capita* ao mês (IBGE, 2010).

Gráfico 9: Tempo de Acolhimento das crianças (2001-2010)



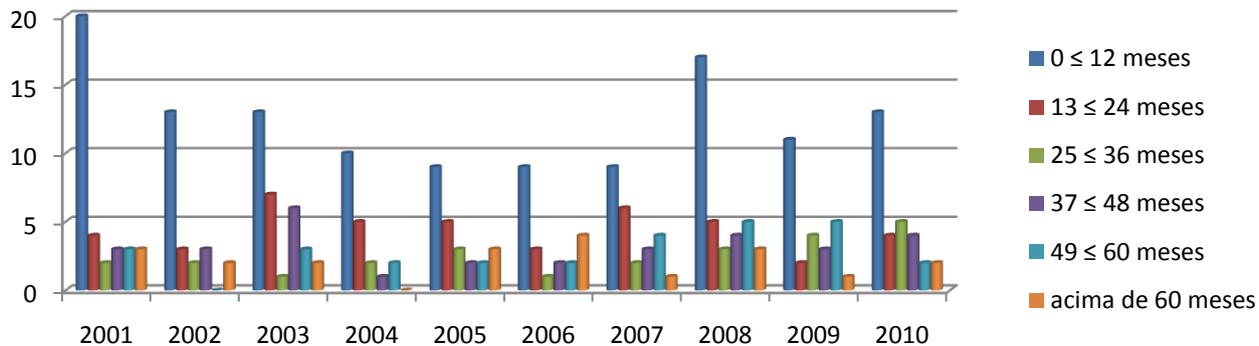
Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Quadro 7: Tempo de Acolhimento das crianças em números absolutos (2001-2010)

| ANO/IDADE | 0 ≤ 6 meses | 7 ≤ 12 meses | 13 ≤ 18 meses | 19 ≤ 24 meses | Acima de 24 meses |
|------------------|--------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|
| 2001 | 22 | 3 | 5 | 2 | 3 |
| 2002 | 13 | 3 | 0 | 2 | 4 |
| 2003 | 22 | 1 | 7 | 2 | 0 |
| 2004 | 13 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 2005 | 10 | 3 | 3 | 2 | 6 |
| 2006 | 13 | 5 | 3 | 1 | 3 |
| 2007 | 17 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| 2008 | 16 | 5 | 3 | 2 | 11 |
| 2009 | 14 | 3 | 6 | 1 | 2 |
| 2010 | 15 | 10 | 4 | 1 | 0 |
| TOTAL | 155 | 36 | 37 | 17 | 31 |

Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Gráfico 10: Idade das Crianças no momento do Acolhimento (2001-2010)



Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Quadro 8: Idade das Crianças no momento do Acolhimento em números absolutos (2001-2010)

| IDADE / ANO/ | 0 ≤ 12 meses | 13 ≤ 24 meses | 25 ≤ 36 meses | 37 ≤ 48 meses | 48 ≤ 60 meses | Acima de 60 meses |
|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|
| 2001 | 20 | 04 | 02 | 03 | 03 | 03 |
| 2002 | 13 | 03 | 02 | 03 | 00 | 02 |
| 2003 | 13 | 07 | 01 | 06 | 03 | 02 |
| 2004 | 10 | 05 | 02 | 01 | 02 | 00 |
| 2005 | 09 | 05 | 03 | 02 | 02 | 03 |
| 2006 | 09 | 03 | 01 | 02 | 02 | 04 |
| 2007 | 09 | 06 | 02 | 03 | 04 | 01 |
| 2008 | 17 | 05 | 03 | 04 | 05 | 03 |
| 2009 | 11 | 02 | 04 | 03 | 05 | 01 |
| 2010 | 13 | 04 | 05 | 04 | 02 | 02 |
| TOTAL | 124 | 44 | 25 | 31 | 28 | 21 |

Fonte: Livro de registro da instituição. Elaborado pela autora em 01/02/2012.

Estas foram algumas reflexões tecidas a partir da análise dos registros em torno das crianças institucionalmente acolhidas no Lar São Vicente de Paulo entre os anos de 1994 e 2010, tendo a certeza de que outras tantas análises são possíveis a partir dos quadros e gráficos até então apresentados.

Desta parte do texto em diante serão apresentadas as crianças que durante o período de minha permanência no campo de pesquisa habitaram a *Casa(Lar)*, considerando que houve aquelas que permaneceram períodos mais ampliados, e outras um curto espaço de tempo. Entretanto, esta participação não ficou condicionada ao seu tempo de permanência neste contexto, mas sim a intensidade na sua relação com os seus pares, com os adultos, com o espaço. Esta afirmativa pode ser observada sob a luz do excerto de registro apresentado a seguir, em que Vivi, uma criança de 4 anos e 8 meses de idade, e que ficou na *Casa(Lar)* por apenas 4 dias, afetou¹²⁶ adultos e crianças com suas ações e palavras.

Nota de Campo 3: Um episódio com Vivi

 **Nota de Campo 3:** Um episódio com Vivi

Datado de 26/10/2011.

Comparado à Vivi, João é mais velho e está na casa há mais tempo. O menino tem 4 anos e 6 meses, e na instituição há 11 meses. Vivi tem 3 anos e 8 meses, e chegou na *Casa* há 2 dias.

Terça-feira, final de tarde, [...] observo Vivi segurando João pequeno, ambos deitados sobre um dos colchões colocado mais ao canto da sala, e ela numa tentativa desenfreada de beijá-lo na boca. Falas de proibição por parte de uma das educadoras que está na sala: “*Vivi, eu já avisei. Isso não pode. Vocês são crianças e criança não faz isso!*”! João tenta se

¹²⁶ A noção de afeto segue a perspectiva de Spinoza, em que o termo *affectus* (afeto) exprime a transição de um estado para outro, tanto em quem é afetado, como em quem afetou. Essa transição pode ser positiva ou negativa para o corpo afetado, implicando em aumento ou diminuição da potência de ação do corpo afetado. Portanto, os afetos são potência em processo de variação: ser afetado é passar a uma perfeição maior (alegria) ou menor (tristeza) do que a do estado anterior. Essa transição, além de não envolver necessariamente a consciência da mesma, exprime a variação da potência de agir do corpo, isso é, a expansão ou restrição de nossa potência. Utilizando-me dos termos de Deleuze (2008, p. 157), posso concluir que afetos “são passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro”.

justificar, atribui a culpa à menina. [...] No entra e sai de adultos e crianças da sala, João sai para ir ao banheiro. Passados alguns minutos, Vivi se dirige a mim, solicitando ir ao banheiro também. Digo que sim, e ela vai até a porta. Porém, é impedida por outra educadora, tendo que voltar para a sala, sob a justificativa de que *“tu não tem vontade de ir fazer xixi, Vivi, que eu te conheço. Tu só quer ir ao banheiro pra espiar o João, que eu sei. E nem adianta me olhar com essa cara, porque tu não vais”*. Vivi volta, me encara e dispara-se a falar: *“tu és mais uma das professoras idiotas”*. Fico impressionada e sem muito saber o que está acontecendo, pois a impressão que ela me passa é de muita raiva e indignação para comigo. Tomando a máxima de Louis Leroy (pintor e escritor do século XVII) de que *“se estou impressionado é porque lá há uma impressão”*, tentei perguntar para Vivi o que estava acontecendo e ela repete que eu sou *“mais uma professora idiota”*. A olho atentamente e sem muito o que saber dizer, lhe dou certo sentido ao que afirmou, porém com uma pequena correção: *“até posso ser idiota, Vivi. Mas, aqui nesta casa eu não sou professora”*. A frase causou um efeito sobre a menina, que de imediato me perguntou: *“Então, o que tu és aqui?”*. Digo-lhe apenas que sou alguém que está ali, somente alguns dias da semana, *“para brincar com vocês, conversar, escutar o que vocês têm a dizer sobre esta casa, sobre como é morar aqui”*. No que Vitória me corta a palavra e diz: *“mas, é idiota”*! Concordo com ela, acenando positivamente com a cabeça. E ela, esbravejando, diz que fará xixi no chão. Abaixa a calcinha, faz força, mas não consegue. Então começa a cuspir no chão, como que se quisesse fazer de conta que era xixi. Dani, outra menina de 4 anos, a acompanha nesta “empreitada”, porém esta sim consegue começar a fazer “xixi de verdade”. Uma educadora observando essa cena, ordena que Dani vá para o banheiro, ao que imediatamente, Vivi contesta, perguntando *“por que ela pode e eu não?”*. Ainda meio atordoada, envolvida com todo esse acontecimento e sem saber o que responder, simplesmente lhe pergunto: *“não sei, Vivi. O que você acha?”*. Ela também parece surpresa com minha pergunta e me diz: *“porque a Dani é pequena e não vai espiar o João. Mas, eu também não ia. Só queria sair daqui um pouquinho”*. [...].

Fonte: Registro da autora realizado em 26/10/2011

Para o encontro com estas crianças um roteiro foi produzido e constantemente modificado¹²⁷, de modo a responder, entre outras, as questões apresentadas na abertura desta seção, a saber: Quem são as

¹²⁷ Conforme apresentado no ANEXO 5.

crianças acolhidas no Lar São Vicente de Paulo? Quais são suas histórias? Quais suas preferências quanto aos alimentos, aos espaços da casa que habitam, às formas de dormir, de brincar, de se relacionarem entre si e com adultos?

Foram os olhares lançados às crianças e os registros provenientes das observações que possibilitaram perceber que esta *Casa(Lar)* é habitada por diferentes infâncias que podem ser categorizadas a partir da definição de João, um menino de 5 anos.

Nota de Campo 4: Categorização das infâncias da *Casa(Lar)*



Nota de Campo 4: Categorização das infâncias da *Casa(Lar)*

João tem 6 anos e 7 meses. Está na instituição há 2 anos e 3 meses.

João grande [...] começa a me contar sobre as crianças da casa, a falar dos bebês. Pergunto para ele quem são os bebês da casa e ele começa a dizer os nomes de alguns deles. “*Tem a Kekê, o Ju e tem outros também*”. Como estou com uma relação constando os nomes de todas as crianças da casa, começo a perguntar quem são os bebês desta relação (muito embora nesta folha também constasse todas as datas de nascimento). Ele segue dizendo: “*A Kekê é bebê. Ela não anda e dorme no berço*”. E a Lara? - pergunto. “*A Lara é bebê. Ela não anda e não dorme no berço*”. Diz isso e pára por alguns segundos, como se estivesse a pensar no que havia dito. Curiosa, perguntei sobre o que ele pensava. E ele responde: “*A Kekê é bebê-bebê e a Larinha é só bebê*”. Diante da explicação, minha curiosidade aguçou e, então, pergunto qual é diferença entre “bebê-bebê” e “só bebê”, no que ele explica: “*Bebê-bebê não anda e dorme no berço e só bebê não anda e não dorme no berço*”. Emendo a conversa e pergunto sobre outra criança, a Dani. Ele me responde que “*a Dani é criança menor*”, e para provocar a sequência da nossa conversa, pergunto sobre a Aline. Ele me diz que “*a Aline é criança maior*”. Não satisfeita pergunto a diferença entre uma “criança menor” e uma “criança maior”, sendo que a resposta vem de imediato: “*criança menor dorme embaixo no beliche e a maior em cima*”. Pergunto sobre o lugar que ele ocupa no beliche, então. Sem me responder diretamente, ele pergunta se quero ver onde dorme e, prontamente, aceito o convite. [...]

Fonte: Registro autoral elaborado 09/05/2011.

Tomando estes indicativos do João como forma de organização, abaixo apresento a relação total das crianças com quem me encontrei na *Casa(Lar)* durante o período da pesquisa de campo (maio de 2011 a

julho de 2012), sendo que a composição deste quadro se deu a partir das anotações decorrente de observações.

Quadro 9: Categorias da Infância.

| BEBÊS-BEBÊS | SÓ BEBÊS | CRIANÇAS MENORES | CRIANÇAS MAIORES |
|--------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. Gabi | 1. Lara | 1. Dani | 1. Aline |
| 2. Carol | 2. Manu | 2. Raiane | 2. Amábile |
| 3. Carla | 3. Lola | 3. Yasmim | 3. Lu |
| 4. Marcelly | 4. Jheni | 4. Duda | 4. Vivi |
| 5. Iza | 5. Elida | 5. Thalita | 5. Thamara |
| 6. Evelin | 6. Diego | 6. Jade | 6. Maria |
| 7. Djeni | 7. Fred | 7. Stefi | 7. Davi A. |
| 8. Kekê | 8. Kauan | 8. Flavi | 8. Juan |
| 9. Bryan | | 9. Layra | 9. João |
| 10. Ju | | 10. Gabriela | 10. Mano |
| 11. Gabriel | | 11. Ana | 11. Igor |
| 12. Davi | | 12. Bia | 12. Edilton |
| 13. Enzo | | 13. Mirelly | 13. Cleber |
| 14. Chico | | 14. Ana | 14. João V. |
| 15. Higor | | 15. Luciano | 15. Luiz |
| 16. Augusto | | 16. Gabriel | 16. Ramon |
| 17. Alessandro | | 17. João P. | |
| 18. Leanderson | | 18. Thiago | |
| 19. Dudu | | 19. Kauã | |
| 20. Miguel | | 20. Lipe | |
| | | 21. Betinho | |

Fonte: Observação e elaboração da autora em 15/07/2012.

Nesta organização, ao apresentar estas 65 crianças, há que considerar um fato que provocou inúmeras alterações sobre a classificação elaborada pelo João: as entradas e saídas de crianças. Este constante *vai e vem* provocava trocas no arranjo espacial dos quartos, fazendo com que determinada criança amanhecesse ocupando a categoria “criança menor”, pois dormia na parte inferior do beliche, e com a chegada de outra, a noite passasse a ocupar a parte superior do beliche e, logo, entrar na categorização de “criança maior”.

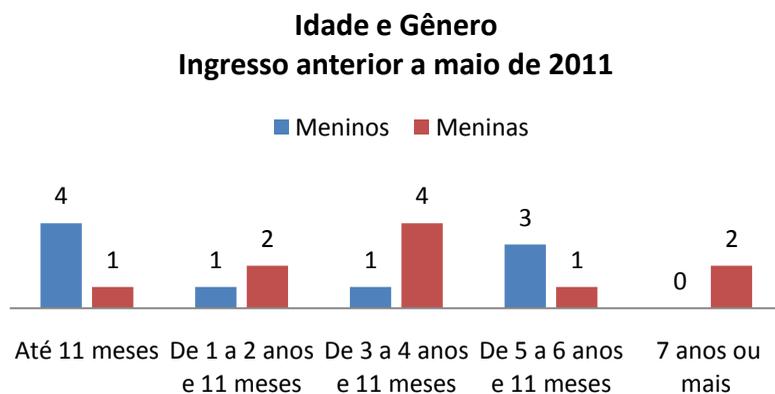
Com vistas a ampliar a apresentação das crianças, trago elementos constitutivos do banco de dados *online*, alimentado por uma profissional da equipe técnica da instituição, com o registro sobre cada uma das crianças, feito no momento do seu ingresso, a partir de informações coletadas nas fichas de acolhimento — preenchidas por conselheiros/as tutelares (CT) quando da sua retirada da família, e/ou

dos documentos pessoais, quando é possível acessá-los. Algumas perguntas antecederam este acesso: quais são as informações constantes neste “cadastro”? O que este banco *online* traz de informações sobre as crianças? Que imagem de criança é evidenciada a partir destes dados? É possível apresentar cada uma das crianças, suas subjetividades, por meio de informações ali apresentadas? Há alguma outra fonte de onde se possa encontrar mais informações sobre as crianças que frequentam esta *Casa(Lar)*?

Os processos de entrada e saída das crianças neste espaço, a partir deste banco *online*, serão apresentados a seguir, levando em conta diferentes composições de agrupamento, de acordo com o período de abrangência da pesquisa de campo.

No momento da minha entrada no campo, no início do mês de maio de 2011 havia 19 crianças acolhidas (10 meninas e 9 meninos) e os gráficos e/ou tabelas a seguir vêm para contribuir na apresentação destas crianças e, conseqüentemente, para compreensão das análises apresentadas mais adiante neste texto.

Gráfico 11: Idade e gênero. Ingresso anterior a maio de 2011.



Fonte: Banco de dados online da instituição. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

No que diz respeito ao gráfico anterior, há que fazer uma ressalva em relação às duas meninas com mais de 7 anos e que permaneceram acolhidas nesta *Casa(Lar)*, mesmo que a idade tenha ultrapassado o limite etário definido para frequência nesta instituição. Uma delas estava aguardando resposta para um processo de adoção internacional em andamento, juntamente com seu irmão mais novo, também acolhido na

Casa(Lar). A outra menina não foi transferida para outro programa de acolhimento disponível na cidade, pois também tem uma irmã com menos idade nesta instituição, embora já se estivesse cogitando sua transferência (algo que ocorreu anterior a minha saída do campo).

A tabela abaixo, contendo dados sobre as crianças que já estavam acolhidas no momento da minha entrada no campo, também visa ampliar o conjunto de informações que considero relevantes para o alargamento do conhecimento sobre quem são estas crianças.

Tabela 1: Dados sobre as crianças acolhidas, anterior a maio de 2011.

| Nome | Data ingresso | Idade quando ingressou | Data saída | Tempo acolhimento | Destino |
|------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| 1. Aline | 24/11/2008 | 5a e 8m | 13/10/2011 | 2a, 10m e 18d | Adoção Internacion. |
| 2. João grande | 13/02/2009 | 4a e 4m | 13/10/2011 | 2a, 7m e 28d | Adoção Internacion. |
| 3. Ramon | 10/04/2009 | 3a e 5m | 10/10/2011 | 2a e 6m | Adoção Internacion. |
| 4. Lipe | 28/05/2009 | 6m | 04/05/2012 | 3a e 24d | Adoção |
| 5. Raiane | 14/01/2010 | 1a e 2m | 10/10/2011 | 1a, 8m e 25d | Adoção Internacion. |
| 6. Luiz | 19/03/2010 | 3a e 6m | 05/08/2011 | 1a, 4m e 17d | Retorno Familiar |
| 7. Lu | 29/04/2010 | 6a | 13/06/2011 | 1a, 1m e 14d | Transferência |
| 8. Dani | 29/04/2010 | 2a e 5m | Não saiu | ----- | ----- |
| 9. Lara | 22/07/2010 | 4m | 25/11/2011 | 1a, 4m e 04d | Adoção |
| 10. Kekê | 29/09/2010 | 4 dias | 10/11/2011 | 1a, 1m e 11d | Família extensa |
| 11. Amábile | 13/10/2010 | 3a e 1m | 07/11/2011 | 1a e 24d | Transferência |
| 12. Davi | 25/10/2010 | 1m | 15/07/2011 | 8m e 19d | Família extensa |
| 13. João pequeno | 17/11/2010 | 4a e 7m | 09/12/2011 | 1a e 21d | Adoção |
| 14. Bryan | 22/11/2010 | 2 dias | 08/07/2011 | 8m e 14d | Adoção |
| 15. Ju | 30/11/2010 | 15 dias | Não saiu | ----- | ----- |
| 16. Gabriel | 24/12/2010 | 2 dias | 10/06/2011 | 5m e 15d | Adoção |
| 17. Lola | 18/01/2011 | 1a e 7m | Não saiu | ----- | ----- |
| 18. Iza | 25/04/2011 | 5a e 7m | 29/05/2011 | 1m e 3d | Família extensa |
| 19. Evelin | 25/04/2011 | 3a e 2m | 29/05/2011 | 1m e 3d | Família extensa |

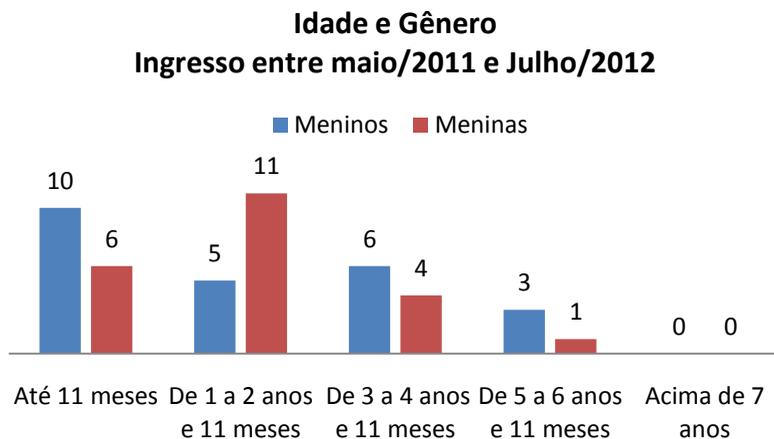
Fonte: Banco de dados online da instituição. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Quanto ao tempo de acolhimento destas 19 crianças, observa-se que a maioria (12 crianças) ingressou no ano de 2010, e aproximadamente 58% delas permaneceu por mais de um ano na *Casa(Lar)*. Após saírem deste programa de acolhimento, 2 foram transferidas para outra instituição de Florianópolis, não em virtude das suas faixas etárias, mas sim porque ambas tinham irmãs nestes contextos para onde foram e tinham possibilidade de serem adotadas em grupo de irmãos. O processo de adoção internacional foi a solução encontrada para 4 outras crianças - uma com idade inferior a 3 anos e as outras com mais de 5 anos e, para estas o tempo de institucionalização oscilou entre 1 ano e 8 meses até 2 anos e 10 meses. Para outras 5 crianças coube a adoção nacional. O retorno familiar — para famílias biológica de origem ou extensa — foi o destino atribuído a 5 crianças. Por fim, 3 crianças — sendo 2 meninas e 1 menino — permaneceram na *Casa(Lar)* até o final da pesquisa de campo¹²⁸.

Apresentadas estas crianças, desta parte do texto em diante, passo a dar visibilidade às informações obtidas junto ao banco de dados *online*, no que diz respeito aquelas que entraram na *Casa(Lar)* posterior a minha chegada neste espaço, ou seja, crianças que ingressaram entre 09 de maio de 2011 e 29 de julho de 2012.

¹²⁸ Em um dos momentos de retorno à instituição para fazer a devolutiva parcial dos resultados dessa pesquisa (processo este que será abordado em outra seção do texto), no ano de 2013, recebi a informação de que as 2 meninas haviam sido adotadas.

Gráfico 12: Idade e gênero. Ingresso entre maio/2011 e julho/2012.



Fonte: Banco de dados online da instituição. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

A análise do gráfico anterior permite observar que do período compreendido da pesquisa de campo (09/05/2011 a 29/07/2012) 46 crianças foram retiradas dos seus contextos familiares e acolhidas nesta instituição, sendo 24 meninos e 22 meninas. Outro dado relevante diz respeito às faixas etárias acolhidas neste período, em que houve maior concentração de crianças acolhidas com menos de 3 anos (32 crianças).

Embora o referido gráfico não possibilite vislumbrar este dado, considera-se importante registrar que entre 09 de maio e 31 de dezembro de 2011, foram acolhidas 24 crianças (16 meninos e 8 meninas). Considerando o período compreendido entre 01 de janeiro e 10 de julho de 2012, a quantidade de crianças acolhidas foi de 22 (8 meninos e 14 meninas). Percebe-se um equilíbrio quanto à proporção ingresso/período, porém é perceptível uma inversão no que se refere ao gênero, chegando mais meninas na casa no primeiro semestre de 2012.

Com vistas a também ampliar as informações sobre estas crianças, uma tabela, semelhante aquela criada para apresentar as 19 crianças que já estavam na *Casa(Lar)* quando da minha chegada, será disponibilizada a seguir, sempre com intuito de dar maior visibilidade possível para um conjunto de informações sobre quem sejam estas crianças que tiveram seu direito de convívio familiar violado e, temporariamente, habitam este lugar.

Tabela 2: Dados sobre as crianças acolhidas no período compreendido entre 09/05/2011 e 10/07/2012.

| Nome | Data ingresso | Idade quando ingressou | Data saída | Tempo acolhimento | Destino |
|---------------------------------|---------------|------------------------|------------|-------------------|------------------|
| A partir de maio de 2011 | | | | | |
| 1. Djeni | 02/06/2011 | 3m | 11/07/2011 | 1m e 8d | Transferência |
| 2. David | 20/05/2011 | 3a e 10m | 27/05/2011 | 6d | Família Extensa |
| 3. José | 29/06/2011 | 3m | 11/11/2011 | 4m e 13d | Adoção |
| 4. Jhenifer | 08/07/2011 | 2a e 4m | 19/12/2011 | 5m e 11d | Adoção |
| 5. Diego | 12/07/2011 | 8m | 21/09/2011 | 2m e 10d | Família Extensa |
| 6. Betinho | 12/07/2011 | 2a | 30/04/2012 | 9m e 18d | Adoção |
| 7. Alessandro | 22/07/2011 | 13 dias | 02/12/2011 | 4m e 11d | Adoção |
| 8. Fred | 17/08/2011 | 3m | 30/09/2011 | 1m e 14d | Família Extensa |
| 9. Thiago | 12/07/2011 | 2a e 5m | 21/09/2011 | 2m e 10d | Retorno Familiar |
| 10. Thamara | 10/10/2011 | 4a e 1m | Não Saiu | | |
| 11. Alessandra | 22/09/2011 | 4m | 14/05/2012 | 7m e 21d | Adoção |
| 12. Elida | 16/10/2011 | 1a e 3m | 17/10/2011 | 1d | Retorno Familiar |
| 13. Juan | 16/10/2011 | 3a e 5m | 17/10/2011 | 1d | Retorno Familiar |
| 14. Vivi | 24/10/2011 | 4a e 8m | 27/10/2011 | 3d | Retorno Familiar |
| 15. Luiz | 27/10/2011 | 4a | Não Saiu | | |
| 16. Luciano | 27/10/2011 | 3a | Não Saiu | | |
| 17. Luiz | 27/10/2011 | 2a e 6m | 28/01/2012 | 3m e 1d | Retorno Familiar |
| 18. Kauã | 08/11/2011 | 4a e 5m | Não Saiu | | |

| | | | | | |
|---|------------|----------|------------|---------|------------------|
| 19. Igor | 08/11/2011 | 6a e 3m | Não Saiu | | |
| 20. Leanderson | 11/11/2011 | 3m | 02/03/2012 | 3m e 4d | Retorno Familiar |
| 21. Edilton | 21/11/2011 | 5a e 6m | 24/11/2011 | 3d | Retorno Familiar |
| 22. Maria | 21/11/2011 | 2a e 7m | 24/11/2011 | 3d | Retorno Familiar |
| 23. Thalita | 28/11/2011 | 2a e 4m | 03/05/2012 | 5m e 4d | Retorno Familiar |
| 24. Eduardo | 28/11/2011 | 3m | 03/05/2012 | 5m e 4d | Retorno Familiar |
| De janeiro a 10 de julho de 2012 | | | | | |
| 1. Kauan | 04/01/2012 | 1a e 6m | 05/01/2012 | 1d | Família extensa |
| 2. Ana | 10/01/2012 | 6m | 06/02/2012 | 27d | Retorno Familiar |
| 3. Mirielly | 16/01/2012 | 3a | 17/01/2012 | 1d | Retorno Familiar |
| 4. Vitória | 20/01/2012 | 3a | 03/02/2012 | 14d | Retorno Familiar |
| 5. Chico | 20/01/2012 | -x-x- | 03/02/2012 | 14d | Retorno Familiar |
| 6. Higor | 27/01/2012 | 2 dias | Não Saiu | | |
| 7. Stefi | 06/02/2012 | 3a | Não Saiu | | |
| 8. Flavi | 14/02/2012 | 2a e 4m | Não Saiu | | |
| 9. Ana | 29/02/1012 | 3a e 1m | 02/03/2012 | 4d | Transferência |
| 10. Maria | 29/02/2012 | 4a e 5m | 02/03/2012 | 4d | Transferência |
| 11. Marcelly | 02/03/2012 | 8 dias | Não Saiu | | |
| 12. Layra | 13/03/2012 | 1a e 5m | Não Saiu | | |
| 13. Gabriela | 30/03/2012 | 1a e 11m | 30/04/2012 | 1m | Guarda Terceiros |
| 14. Carla | 30/03/2012 | 9 dias | Não Saiu | | |

| | | | | | |
|--------------|------------|---------|------------|-----|---------------|
| 15. Miguel | 03/04/2012 | 17 dias | 16/04/2012 | 13d | Transferência |
| 16. Cleber | 03/04/2012 | 4a e 1m | Não Saiu | | |
| 17. Ana | 03/04/2012 | 2a e 7m | Não Saiu | | |
| 18. Carolina | 07/05/2012 | 2 dias | Não Saiu | | |
| 19. João V. | 15/05/2012 | 5a e 9m | Não Saiu | | |
| 20. João | 15/05/2012 | 3a e 2m | Não Saiu | | |
| 21. Beatriz | 15/05/2012 | 3a e 2m | Não Saiu | | |
| 22. Enzo | 04/07/2012 | 1m | Não Saiu | | |

Fonte: Banco de dados online da instituição. Tabela elaborada pela pesquisadora.

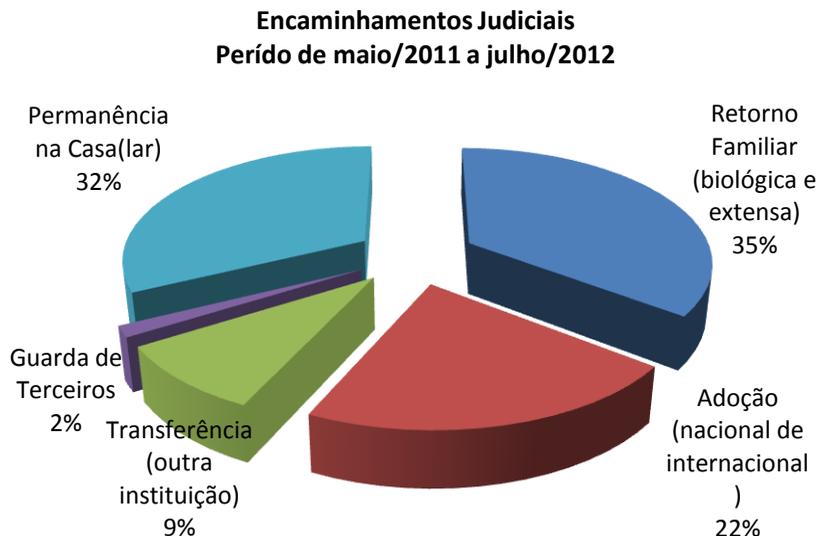
Outras questões são passíveis de análise, tomando como referência a tabela acima, entre as quais inicio com o tempo de permanência e a saída das crianças na *Casa(Lar)*. Da quantidade total de ingressos entre maio de 2011 e julho de 2012 (em número de 46 crianças), 18 delas permaneceram na *Casa(Lar)* posterior a minha saída do campo, e quando somadas às três que já estavam acolhidas anterior a minha inserção neste espaço, soma-se o total de 21 crianças habitando a *Casa(Lar)* no início de julho de 2012.

Ainda em relação a estas 46 crianças, 28 delas tiveram seus processos judiciais de acolhimento iniciado e concluído com agilidade, quando comparados à situação das crianças que já estavam na *Casa(Lar)*. Vê-se que 15 delas entraram e saíram da *Casa(Lar)* em um período inferior a 30 dias. Já para duas delas este processo se estendeu um pouco mais, ultrapassado o período de seis meses fora dos seus contextos familiares.

Tomando as crianças apresentadas nas tabelas 1 e 2, no total de 65, todas são moradoras da cidade de Florianópolis, o que explicita que as normativas definidas pelas “Orientações Técnicas” (BRASIL – MDS, 2009) estão sendo atendidas no que diz respeito às “estratégias preventivas ao afastamento do convívio familiar, fortalecimento dos serviços necessários para o acompanhamento das famílias de origem e para a reintegração familiar ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta”¹²⁹ (p. 91).

¹²⁹ Excepcionalmente, em municípios com até 20 mil habitantes, “pode ser necessária e justificável a regionalização do atendimento nos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar ou de Repúblicas para jovens” (BRASIL – MDS, 2009, p. 90), porém anterior a essa decisão, o documento orientador sugere que seja cogitada a possibilidade de criação de serviço de acolhimento familiar ou casa lar.

Gráfico 13: Encaminhamentos Judiciais. Período de maio/2011 a julho/2012.



Fonte: Banco de dados online da instituição. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Fiz a opção por trazer mais um gráfico para dar visibilidade aos destinos que foram juridicamente traçados para as crianças com as quais me encontrei no decorrer dos 14 meses da pesquisa de campo, ou seja, para deixar em evidência a “circulação dessas crianças” neste período, tomando emprestada de Claudia Fonseca (2006) esta expressão. Este gráfico, juntamente com os demais dados sistematizados neste capítulo, pode vir a contribuir para a superação da falta de estatísticas em torno do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil e, conseqüentemente, cooperar com os profissionais que atuam com esta população, sejam aqueles que trabalham diretamente nos contextos de acolhimento ou ainda os profissionais dos diferentes órgãos que atuam para salvaguardar os direitos das crianças (Conselhos Tutelares; Conselhos de Direitos; Juizado e Promotoria da Infância e da Juventude; entre outros). Dito com as palavras de Manoel de Barros trata-se de um conjunto de dados estatísticos que possa ajudar na retirada do “*ermo dentro do olho*” daqueles que pensam políticas públicas de promoção e defesa dos direitos das crianças.

Os dados apresentados, em especial pelos últimos quadros e gráficos, visam também dar visibilidade aos sujeitos de pouca idade, os quais, conforme denunciado por Serrano (2008, p. 29), “parecem

(in)visíveis, (des)conhecidos, embora muito se fale em nome e por eles”. Enfim, estes objetivaram colocar luz e respeitar estes seres tomados como “*desimportantes*” (BARROS, 2003) pelas políticas públicas: as crianças institucionalmente acolhidas.

3.5 LANÇANDO UM *OLHAR DESCOMPARADO* SOBRE O COTIDIANO DA CASA(LAR)

Entre tantos aprendizados com Manoel de Barros, um deles diz respeito à importância que damos as *coisas* sobre as quais não há instrumentos para aferir tal importância: *nem fita métrica, nem balanças, nem barômetros*. Estas *coisas* só ganham proporção a partir do *encantamento* que elas produzam em nós. E, é deste encantamento que se refere esta parte do texto: do encantamento pelo dia a dia da *Casa(Lar)*¹³⁰, pelo cotidiano e pelas rotinas deste lugar, pelas vidas de crianças e de adultos que (*com*)viverem neste espaço.

A princípio, considera-se importante trazer, mesmo que brevemente, o entendimento sobre o que seja rotina e cotidiano para esta pesquisa, informando que tais conceitos ajudam a entender a dinâmica de organização da *Casa(Lar)* e que os mesmos seguem as indicações de Maria Carmen Silveira Barbosa (2000), ao tratá-los na Educação Infantil.

Para esta autora,

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir

¹³⁰ Para este texto o conceito de encantamento não segue o seu sentido restrito, de “fascínio, sedução, irresistível admiração”, mas sim é tomado a partir das ideias de Manuel de Barros, de que o encantamento é produzido em decorrência da intimidade que as *coisas* produzam em nós.

sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário* ([Lefebvre,1984, p.51] BARBOSA, 2000, p. 43. Grifos no original).

Assim, a partir do entrecruzamento do rotineiro e dos acontecimentos presentes na *Casa(Lar)*, de início trato de como se deu a minha inserção neste lugar, ora pela organização apresentada por uma profissional da instituição, noutra apresentada por uma criança de 6 anos e 6 meses de idade, dos quais 2 anos e 3 meses foram vividos nesta instituição.

3.5.1 Entrando NA *Casa(Lar)*... pelas mãos da Psicóloga

Nota de Campo 5: A inserção no “Lar São Vicente de Paulo”



Nota de Campo 5: A inserção no “Lar São Vicente de Paulo”

Data: 09 de maio de 2011. Período Vespertino

A psicologia e a assistência social, neste período da pesquisa, compõe a equipe técnica da *Casa(Lar)*. Em data posterior uma pedagogia também passa a integrar esta equipe.

Tarde de segunda-feira, tempo nublado, temperatura amena. São 13h45m e chego à recepção da *Casa(Lar)*, me apresento para a atendente e peço para conversar com a assistente social ou psicóloga, com as quais já havia tido outros contatos anteriores, para esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa, discussões sobre o termo de consentimento e para combinar detalhes sobre as observações e sistematização dos registros que viriam a ser produzidos no decorrer da pesquisa de campo. Imediatamente sou encaminhada até a sala da assistente social. Neste espaço ocorreu uma breve conversa de boas vindas com a psicóloga e já saímos do ambiente administrativo da *Casa*, acessando o espaço ocupado pelas crianças. Ela me acompanhou até a sala de estar, onde estavam duas educadoras e um bebê. [...]. No trajeto entre a sala administrativa e a sala de estar, a psicóloga foi dizendo da composição espacial: “esta é a sala das educadoras, onde elas deixam suas coisas; para lá [indicando com a mão] são os quartos das meninas e

dos bebês; aqui é o refeitório e esta é a sala onde as crianças acabam ficando mais tempo”. Mencionou meu nome para as educadoras e disse que eu faria minha própria apresentação para elas e, em seguida, saiu da sala [...].

Fonte: Registro da autora , realizado em 09/05/2011

Nesta primeira inserção aos espaços mais *íntimos* da *Casa(Lar)* — aqueles que são habitados cotidianamente pelas crianças e que se apresentam à parte das instalações da sala da psicóloga e da assistente social —, juntamente com a profissional da psicologia fui passando por um corredor estreito e com pouca luminosidade, no qual está a porta principal de acesso e, na sua frente, o banheiro das funcionárias. Há ainda um grande armário com prateleiras do chão ao teto e que por estarem com parte das portas abertas, foi possível observar que se tratava de um espaço para guardar roupas de cama, cobertores e edredons. Após este armário, logo em seguida está a porta da sala das educadoras, apontada pela psicóloga. Depois desta porta há um longo corredor de acesso aos quartos das meninas, dos bebês menores e dos bebês maiores, onde rapidamente pude ver 3 quadros com personagens de desenhos animados infantis compondo o cenário das paredes da *Casa(lar)* desde a entrada até a sala de estar, todos pendurados bem no alto da parede.

Alguns passos após a entrada deste corredor, chegamos ao refeitório, um espaço composto por uma mesa e dois bancos baixos, uma outra mesa pequena e mais alta em um dos cantos, a porta de acesso à cozinha era dividida em duas partes, sendo que a parte de baixo era mantida fechada e impedia não somente o acesso físico das crianças, mas também o acesso visual à cozinha. Ao mesmo tempo possibilitava um certo *controle*, a partir da cozinha, sobre quem ocupa e como ocupa o refeitório. Ao lado desta porta encontrava-se o bebedouro, preso no alto, impossibilitando que as crianças se servissem sozinhas. Alguns cercadinhos e cadeirões altos faziam parte deste lugar, todos encostados nas paredes laterais, juntamente com um quadro-mural de cortiça com anotações sobre os horários de mamadeiras dos bebês, e outro branco com anotações sobre horários de atendimento médico, de fisioterapia ou vacina das crianças. Na parede atrás da mesa estava pendurado o quadro de aniversariantes, confeccionado com material emborrachado (E.V.A.), em forma de balões. O ingresso à sala de estar era feito por uma porta que seguia o modelo da porta da cozinha, ou seja, dividida de forma que a parte inferior fosse maior que a parte superior, evidenciando, deste

modo, uma hierarquia que regula a ordem e a disciplina na utilização deste espaço por parte das crianças.

Na sala de estar em que chegamos e onde fui apresentada para algumas educadoras, conforme indicado no registro anterior, também não havia evidências ou marcas da presença de crianças nesta *Casa*, a não ser por um único brinquedo deixado no chão e uma prateleira suspensa à altura dos adultos na qual continha alguns brinquedos de pelúcia.

Esta breve descrição, feita a partir de anotações mais detalhadas constantes no meu diário, aponta a curiosidade com que adentrei naquele lugar e percorri seus corredores, refeitório e sala sem encontrar marcas que pudessem contribuir para a constatação de que aquela *Casa* era habitada por várias crianças. No curto percurso entre a sala da assistência social e a sala de estar um *turbilhão* de perguntas me habitaram: onde estão as crianças desta instituição? Quem são as pessoas que habitam este lugar com paredes tão limpas e impessoais? De que maneira os poucos artefatos dispostos nas paredes dizem dos modos de ser das crianças neste contexto? Quais os efeitos produzidos pela arquitetura da divisória das portas da cozinha e de sala de estar? Podemos inferir uma interdição do olhar da criança pela parte inferior da porta, ao mesmo tempo em que a parte superior assegura a manutenção do olhar adulto sobre elas?

Identifico nesta rápida passagem, indícios de uma cultura institucional marcada pela hierarquia e impessoalidade do/no arranjo espacial, marca esta que foi se apresentando mais intensamente com o passar do tempo dentro daquela *Casa*, frente à constatação da presença de poucos objetos que marcavam a singularidade de cada criança naquele espaço, como objetos pessoais trazidos das suas casas ou recebido de presente no momento em que habitavam a *Casa(Lar)* e que pudessem receber o estatuto de “meu” (meu carrinho, meu tênis, minha cama).

Registro Fotográfico 2: A chegada de roupas e calçados da lavanderia.

Fonte: Acervo de imagens produzidas pela autora.

Destaco, entretanto, que esta impessoalidade, ora marcada pelas concepções que historicamente norteiam as ações sociais nestes locais¹³¹, noutras pela falta de condições estruturais, as quais impedem a ação prática e reflexiva dos adultos que atuam profissionalmente nestes contextos¹³², não impossibilita que, embora timidamente, crianças e

¹³¹ Goffmann atribui a impessoalidade como característica das instituições totais

¹³² É difícil imaginar a possibilidade de, por exemplo, conseguir organizar o armário das roupas ou calçados das crianças quando essas peças chegam da lavanderia, atribuindo cada objeto a seu devido/a dono/a, levando em conta a quantidade de crianças, a similaridade nas suas estaturas físicas, bem como as

adultos exercitem a construção de um espaço em que a personalidade se faça presente. Pode-se ver isso a partir de algumas fotografias retiradas no decorrer da pesquisa de campo.

Registro Fotográfico 3: Marcas de subjetividade.



Fonte: Acervo de imagens produzidas pela autora.

A questão da impessoalidade pode ser constatada também ao considerarmos o marco legal que trata da mudança paradigmática da situação irregular do menor para a proteção integral à infância.

O serviço deve ter **aspecto semelhante ao de uma residência** e estar inserido na comunidade,

constantes entradas e saídas de crianças da *Casa(Lar)*, conforme evidenciado no registro fotográfico acima.

em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. (Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento).

A partir das Orientações, percebe-se que a marca da impessoalidade foi atribuída sobre o plano de referência de uma política de proteção à infância (ECA – lei 8069/1990), entretanto, também se encontra nestas Orientações uma idealização, (traduzida no texto legal pela expressão “aspectos semelhantes”) sobre os contextos que incidem nas vidas das crianças, desconsiderando, deste modo, formas de convivências anteriores que não sejam marcadas por *padrões de dignidade* ou em *ambiente acolhedor*.

Quando caminho com a psicóloga pelos espaços da instituição e que me é apresentada a composição espacial, indicando o lugar de dormir das meninas, dos bebês maiores ou menores, esta fala posiciona o discurso institucional que revela o lugar das crianças NA casa, inclusive apontando o local “onde as crianças acabam ficando mais tempo”. A fala desta profissional acaba por traduzir um lugar institucionalizado pelos adultos-profissionais na sua relação com os espaços destinados às crianças. A ocupação que as crianças fazem nesta sala não se dá no plano das suas escolhas, mas está implicada na forma como o cotidiano e as rotinas são organizadas pelos adultos deste lugar.

No decorrer dos 14 meses de observações na *Casa(Lar)* confirmou-se o indicativo da psicóloga quanto ao uso prolongado do espaço da sala de estar por parte das crianças, desde a sua chegada da creche até o momento de se recolherem, onde permaneciam assistindo TV e brincando não somente com os brinquedos dispostos em um armário com acesso a elas, mas também com cobertores, colchas, almofadas que compunham a organização deste lugar. A presença dos adultos nesta sala era constante e contornada pelo controle sobre as ações das crianças, evitando que se machucassem, intervindo em possíveis conflitos que pudessem acontecer, bem como assegurando a preservação do espaço e dos objetos/brinquedos ali presentes.

Ao dispor a habitar a *Casa(Lar)* como pesquisadora para observar mais detalhadamente as crianças neste espaço, fui *interpelada* pelas educadoras a ocupar este lugar de controle, quando elas se retiravam da sala frente a minha chegada, mas que retornavam sempre que as situações vivenciadas entre as crianças eram interpretadas como conflituosas, exigindo uma intervenção por parte delas. Também as

crianças me interpelavam quando me convocavam a assumir o papel de adulto significado por elas dentro da instituição: de apaziguadora de conflitos, de acolhedora de queixas sobre outra criança, de mediadora nas disputas por algum brinquedo.

Por vezes, me vi na condição de pesquisadora habitando a lógica institucional do adulto NA *Casa*, intervindo nas relações entre as crianças pelo caminho que era convocada. Esta constatação percebida e refletida nos momentos de produção dos registros, sobretudo, quando retornava aos registros fílmicos, onde mais nitidamente me via exercendo atitudes de controle sobre as crianças. Nestes momentos, os aportes que demarcam as pesquisas com crianças contribuam para problematizar esta percepção sobre a ordem discursiva e instituída NA *Casa*.

Revela-se, deste modo, que esta ordem discursiva e instituída produz efeitos sobre a organização institucional em que habitam sujeitos adultos e crianças que tecem suas relações sobre estas circunstâncias.

3.5.2 Entrando EM *Casa*... pelas mãos de João.

Na mesma tarde, tempos após a minha inserção na *Casa(Lar)*, mediada pela psicóloga, fui privilegiada ao ser escolhida por João grande (menino de 6 anos e 6 meses, dos quais 2 anos e 3 meses foram vividos dentro desta instituição) para conhecer a casa, fazendo com que me sentisse mais EM casa.

Nota de Campo 6: A *Casa(Lar)* apresentada por João.



Nota de Campo 6: A *Casa(Lar)* apresentada por João.

Data: 09 de maio de 2011.

[...] João grande (como é comumente chamado na *Casa(Lar)*) pelas outras crianças, me pega pela mão, vai até um dos quartos e anuncia que “*esse é o quarto dos meninos e eu durmo na cama de cima*”. Depois vai citando os nomes de cada um dos outros meninos que dormem naquele quarto e apontando a cama que cada um deles ocupa. Junto desta explicação, seguem outras, tais como “*a noite às vezes a gente brinca cada um na sua cama, quando a tia deixa*”. Sai deste quarto dizendo isso e me segurando pela mão, entra na porta ao lado e diz que neste “*só de vez em quando dorme alguém aqui*”. Passa pela porta do banheiro, para, olha-me com uma leve expressão de sorriso e fala de forma bem marota: “*aqui a tia sabe o que é, né?*”. Respondo-lhe sorrindo que “*acho que sei*”. Seguimos nossa andança para um outro corredor e passamos por outro banheiro, quando novamente ele somente sorri e diz

“*mais um*”. Anda mais alguns passos e chega em um quarto e logo vai dizendo de quem são as camas: “*da Aline, da Dani, da Lola, daquela que eu não lembro o nome, da chata da Amábile, de todas elas mais grandes*”. A cada nome dito, para uma cama ele apontava, indicando o lugar de cada uma delas. Tal fato me deixou bastante curiosa, no sentido de que ele dormia em outro quarto, mas sabia o lugar em que cada uma das meninas dormia. Será que conversam sobre isso? Será que o tempo que estão na sala as crianças ocupam efetivamente todos os espaços, como se realmente estivessem em casa? Com estas perguntas em mente sigo João grande que já está diante de uma porta formada por duas partes (cortada ao meio), sendo que a parte de baixo estava fechada e que impedia-o de olhar para dentro. Foi logo me dizendo que ali era o “*quarto dos bebês bem pequenininhos*”, e que a porta ao lado era “*dos bebês maiorzinhos*”. Feitas estas apresentações, João se dirigiu para a sala de onde saímos e a mim só coube segui-lo. Já na sala voltei a conversar com ele, perguntando sobre o que faziam nos outros espaços da casa, como nesta sala em que estávamos e no parque externo. João iria começar a falar, mas parou de repente e ficou bastante atento à TV. Achei melhor não puxar mais conversa. [...].

Fonte: Registro autoral, datado de 09/05/2011.

Nesta apresentação da *Casa(Lar)*, feita por João grande, aprendo que o quarto, a sala ou o banheiro não são algo isolado no espaço, mas sim um “ambiente como um todo, com seus sons, cheiros, aromas, uma totalidade vivencial” (LOPES, 2011, p.29) e que, por isso, tem um potencial mais ou menos visível. Lugar que, sobre este potencial, é contornado por uma organização espacial, apresentada pela narrativa de João quando adentrando os espaços os referencia nomeando quem ocupa os quartos, se são meninos ou meninas, crianças menores ou maiores e, com isso, me inscreve numa reflexão já apontada por Souza Lima (1989, p. 14) de que “o espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio e com outros indivíduos”, qualificando-se, deste modo, como um ambiente.

É João o sujeito que me ensina que este lugar se constrói “a partir do fluir da vida e das relações que ali são travadas” (AGOSTINHO, 2005, p. 64). A partir destes indicativos é possível pensar que João grande ao me apresentar os espaços na *Casa(Lar)* autoriza-me a conhecer a habitabilidade do ambiente, para além da materialidade do espaço expresso pelo adulto. João o faz a partir das relações sociais que ali são produzidas, quando aponta as camas e nomeia quem as ocupa:

“da Aline, da Dani, da Lola, daquela que eu não lembro o nome, da chata da Amábile, de todas elas mais grandes”.

A narrativa do João também evidencia a produção destas relações sociais no interior deste contexto ao se referir sobre como as crianças transgridem¹³³ a prescrição institucionalizada dos espaços: *“a noite, às vezes, a gente brinca cada um na sua cama, quando a tia deixa”*. Observa-se nesta situação que brincar aparece contornando o que é prescrito para aquele lugar: dormir. Porém, se no espaço institucionalizado o quarto é tido como espaço para dormir, na forma como as crianças se colocam EM casa, este mesmo espaço ganha outro uso: lugar também para brincar.

Outro elemento que encontro neste registro é a questão da marca distintiva geracional que é demarcada quando João e eu passamos pela porta do banheiro e ele, através de uma fala marota, pergunta: *“aqui a tia sabe o que é, né?”*. Neste momento João interroga o que eu sei sobre aquele lugar (o banheiro). Não fez isso apenas uma vez, repetiu com o olhar e com um meio sorriso, quando novamente se referiu ao outro banheiro. Esta narrativa de João provocou pensar na desconstrução da verticalidade entre o mundo dos adultos e das crianças, de como os adultos utilizam os espaços, no caso o banheiro, e de como as crianças fazem isso. Na expressão interrogativa, trazida pelo “né?” dito por João no final da frase, pode ser compreendida como uma possibilidade de reciprocidade das ações de adultos e crianças.

Este modo como o João grande apresenta o espaço da *Casa* indica outros sentidos que as crianças atribuem a este lugar, próprios da sua condição de criança que habita este local, lhe dando uma identidade e pertença peculiar, distinto dos demais grupos sociais, “na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas”, como defendido por Lopes (2011).

Este mesmo autor auxilia na compreensão do que nesta tese está sendo significado como estar **EM** casa, visto que para ele a experiência do espaço ultrapassa os limites da medida, da extensão ou da superfície ocupada e assume a intensidade com que “os elementos na paisagem não são concebidos como ilhas isoladas, mas continentes que se estendem além de seu interior e de suas paredes”.

¹³³ Neste estudo a palavra transgressão assumirá o significado original do latim (*transgredi*), indicando a “ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos”, contrariando a “ideia de subversão, violação, infração de princípios ou normas, presente nos dicionários jurídicos”, conforme anunciam Paula e Silva Filho (2010, p. 35).

No contexto de acolhimento investigado, a partir de um *olhar descomparado* sobre os encontros entre as crianças e sobre seus modos de *despraticar normas* e de *botar encantamento nas coisas*, pude perceber que:

[...] nos processos de subversão da ordem previamente instituída, estão presentes não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; sua função primária. (LOPES, 2011).

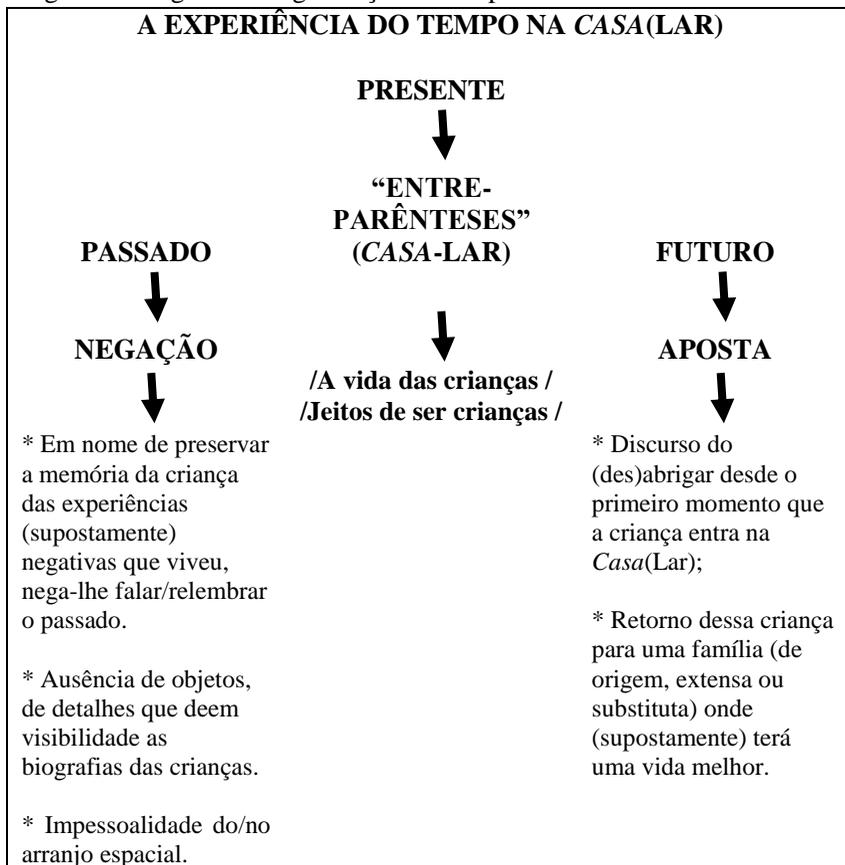
Nesta prática espacial assumida pelas crianças, em que elas produzem uma espacialidade não existente e que ocorre a partir de suas escalas cotidianas, de seus pares, do mundo adulto e da sociedade em que se inserem, é que encontrei subsídios para dizer da possibilidade de as crianças fazerem da *Casa(Lar)* a sua casa; isto é, dizer que as experiências de acolhimento EM uma *Casa(Lar)* tem como prerrogativa o protagonismo das “crianças que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2004) .

Ainda em relação ao uso das preposições **NA** e **EM** casa, insere-se a reflexão acerca do tempo como uma categoria que merece um olhar mais apurado nas discussões que envolvem o acolhimento institucional, não o tratando somente a partir da perspectiva da cronologia, mas, sobretudo, pela sua intensidade.

O tempo institucional parece colocar o tempo presente de vida das crianças em suspensão NA casa, ou analogicamente falando, colocar este tempo de vida presente “entre parênteses”. O direito de (re)lembrar o passado, em muitos momentos, parece negado; o futuro se mostra como uma aposta; e o presente fica em suspensão.

O diagrama abaixo desenha a leitura feita sobre esta questão.

Figura 1: Diagrama – organização do tempo institucional



Fonte: Registros da autora – período 2011/2012.

A construção deste diagrama amparou-s nas impressões, produzidas a partir da escuta atenta às crianças e aos adultos que habitam este lugar e, no que se refere à percepção em torno da **negação ao passado**, fui tendo indícios de que em nome da preservação da memória da criança e das suas experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo — experiências estas marcadas pelo abandono, negligência, violências — geralmente, evitava-se deixar vir à tona qualquer elemento que possa remeter os pensamentos àqueles tempos que precisam ser esquecidos, suprimidos das suas vidas. Alguns registros contribuem para ilustrar estas situações, embora eu tenha consciência de que é difícil,

através destes curtos excertos dar o valor merecido às conversas tidas no contexto da *Casa(Lar)*.

A gente tem que cuidar bem e tentar ao máximo não deixar margem para elas [as crianças] voltarem a lembrar das coisas ruins que viveram. Tipo assim, a Lola chegou aqui pequena, no começo a mãe veio visitar, depois foi passando o tempo e ela foi ficando aqui. Mas, assim, às vezes quando ela brinca, eu percebo que ela sabe que foi abandonada pela mãe. Então, eu faço de tudo para não dizer ou fazer coisas que possam levar ela a lembrar dessa história, antes de entrar aqui na casa. (Fala de uma das educadoras em uma conversa (in)formal comigo e com uma voluntária na sala de TV. Registro de 07/03/2012).

Deve ser dura a vida dessas crianças antes de virem para cá. Então, é melhor nem falar muito dos pais, da família, porque deve ser bem triste relembrar essas histórias. Eu prefiro falar outras coisas, rir, brincar. E quando elas puxam o assunto de casa, eu acho melhor desviar a atenção e então proponho fazer coisas bem legais, como brincar, por exemplo. (Diário de campo, 17/11/2011. Fala de uma voluntária em conversa (in)formal com uma educadora).

João assiste TV (cine desenho), sentado no sofá no início da tarde. Aline, sua irmã, entra na sala e para bem em frente dele, impedindo-o de ver o programa televisivo. João a empurra levemente para o lado, mas Aline volta a ocupar o espaço inicial. João fala alto com ela, dizendo: “se não sair eu vou te dá uma surra daquelas”. Aline prontamente responde que duvida que ele faça isso. João se levanta do sofá e empurra-a novamente, agora mais forte. Aline se desequilibra e quase caindo, se segura na roupa de João. Ambos xingam-se oralmente e Aline senta-se no sofá, ao lado de João. Começam então a atribuir adjetivos um ao outro: “feio”, “boba”, “retardado”, “títica”. Aline para de falar e fica pensativa, enquanto João dispara uma sequência de outros adjetivos, ditos rapidamente: “tola, metida, burra, preguiçosa”. Aline o interrompe,

dizendo: “ques que eu mando a Bete [profissional da Casa(Lar)] te devolver para casa, é? Tais doidinho pra isso, né?”. Sendo que João diz: “eu, não. Melhor tu ficar bem caladinha e nem falar de casa, viu”. (Diário de Campo, 19/07/2011).

Ainda em relação ao passado, outro aspecto que contribui para pensar acerca desta “negação” a ele pode ser observado ao tomarmos como ponto de partida o arranjo espacial da *Casa(Lar)*. Uma das marcas fortes deste arranjo consistia na ausência quase absoluta de objetos, de detalhes que dão visibilidade as biografias das crianças, como dito anteriormente. As paredes careciam de porta-retratos com fotografias das vivências infantis, seja daquelas que registrassem fatos anteriores ao ingresso das crianças neste espaço, seja daquelas que emoldurassem o vivido no momento em que estivessem habitando a *Casa(Lar)*¹³⁴.

O futuro como uma aposta pode ser traduzido pelo discurso do (des)abrigar desde o primeiro momento que a criança entra na *Casa(Lar)* e seu retorno para uma família (de origem, extensa ou substituta) onde (supostamente) terá uma vida melhor, atendendo ao preceito legal que preconiza reiteradamente a ideia de provisoriedade, excepcionalidade, brevidade do tempo de permanência das crianças nas instituições.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

[...]

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são **medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta,** não implicando privação de liberdade. (Lei 12.010/2009 – grifos meus)

Também alguns documentos oficiais nacionais e internacionais, orientadores das práticas de institucionalização de crianças temporariamente afastadas do convívio familiar, vêm reforçar o definido em lei. Vejamos alguns exemplos, partindo do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à

¹³⁴ Destaca-se que imediatamente ao período que antecedeu o natal de 2011 foi montada uma árvore na sala de estar, sendo que sua decoração consistia em fotografias das crianças sentadas no colo do Papai Noel.

Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC - CONANDA / CNAS, 2006), das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (aprovada pela Resolução Conjunta Nº 1, de 18 de junho de 2009 – CONANDA / CNAS) e do Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças (ONU, 2007):

Seu objetivo [das entidades de acolhimento] **deve ser a prestação provisória de cuidados e contribuir ativamente para a reintegração da criança na família ou, se isso não for possível, para colocá-la sob cuidados estáveis num contexto familiar substituto**, preferencialmente por meio da adoção ou *kafala*¹³⁵ (ONU, 2007 – grifos meus).

A proposta é reordenar os serviços de acolhimento institucional (abrigo, casa lar) partindo do princípio de que **toda situação de afastamento familiar deve ser tratada como excepcional e provisória, sendo imprescindível investir no retorno das crianças e adolescentes ao convívio com a família de origem e, esgotada essa possibilidade, o encaminhamento para família substituta** (CONANDA / CNAS, 2009, p. 15 – grifos meus).

Os documentos citados acima, reiteradamente, atribuem uma temporalidade provisória a situação de afastamento das crianças de suas famílias, visto que o tempo de permanência na instituição constitui-se como um tempo de passagem e, como tal cabem alguns questionamentos: se do ponto de vista dos adultos o passado é negado e o futuro é uma promessa, o que significa para as crianças viverem suas infâncias na provisoriedade do tempo presente? Que experiências elas vivem nesta temporalidade? Que sentidos elas dão para este tempo-espaco? Que *(inter)ações* são construídas entre crianças com histórias que se assemelham?

Considerando que durante os 14 meses do processo de investigação de campo, o esforço residiu na realização de um exercício de tradutibilidade da lógica espacial e temporal das crianças em um

¹³⁵ Trata-se de um termo islâmico jurídico e significa “*adoção legal*”.

lugar em que a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica, o capítulo seguinte está reservado para análise em torno dos modos usados por estas crianças *para encher o tempo e inventar suas teorias* nas manhãs, tardes e noites vividas no contexto de acolhimento institucional.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.
(Manoel de Barros, 2003).

4 INVENTANDO JEITOS DE SER CRIANÇA NA CASA(LAR) NO TEMPO PRESENTE

Na esteira das reflexões tecidas sobre a dinâmica de organização dos tempos e espaços da *Casa(Lar)*, feitas na parte final do capítulo anterior, para este reserva-se o propósito de dar visibilidade às ações das crianças, aos seus “*jeitos inventados de ser criança*” na *Casa(Lar)*, a maneira como vão forjando um “poder-fazer-de-outro-modo” (KOHAN, 2007) a sua condição infantil naquele lugar, evidenciando suas relações de pares, suas relações com os adultos, com os espaços e com os tempos lá vividos. Ou seja, consiste em trazer para este capítulo a análise das narrativas de um grupo de crianças com quem convivi por algum tempo, com algumas delas mais prolongado, com outras nem tanto.

O exercício de reconhecimento das culturas infantis e das narrativas das crianças, exigiu um esforço de “tradutibilidade” (SANTOS, 2006) das suas experiências, do que pensam e sentem a respeito de suas vidas e do que lhes é proposto naquele lugar, de modo a responder: *como as crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional?*

O conjunto de registros produzidos ao longo do período de permanência na *Casa(Lar)* colocou-me por um tempo prolongado diante do computador e/ou do meu caderno de notas do campo, fazendo a escolha entre esta ou aquela situação registrada, trazendo de volta à cena a mista sensação de *turista* (querendo abandonar rapidamente cada registro lido, com vistas a chegar a um lugar novo) e *peregrina* (deixando marcas em cada um dos registros escritos/fotográficos/filmicos, como que demarcando cada um deles por onde passei).

Aos poucos, abrandei este misto *turista-peregrina* e aceitei que uma tese se compõe de escolhas, as quais seguem apresentadas mais adiante, a partir de alguns registros filmicos transcritos, com intenção de dar visibilidade ao contorno que possibilitou as análises. Anterior a estes registros, a opção recai por trazer algumas reflexões em torno de questões relevantes e que ajudarão na interpretação das narrativas das crianças.

A primeira consiste em apresentar, brevemente, o conceito de narrativa tomado para este texto. A partir do dicionário Houaiss (2001), o conceito de narrativa aparece como “história, conto, narração e, por fim, modo de narrar”. Trata-se de uma palavra derivada do verbo ‘*narrar*’, cuja etimologia provém do latim *narrare*, que remete ao ato de

contar, relatar, expor um fato, uma história. Em Passeggi (et al, 2012), este conceito aparece imbuído de mais significado, quando amparados em autores como Nelson (2000), Nicolopoulou (2005) e Feldman (2005), defendem que são os elementos da cultura que levam a criança a narrar para si própria e para o outro aquilo que lhe acontece e, que por isso, a narrativa é fundamental para a organização de experiência, servindo como elemento de comunicação, de ludicidade, de socialização.

Tomando estes indicativos para reflexão, para esta tese o conceito de narrativa extrapola o sentido da fala, da capacidade de comunicação oral, abrangendo manifestações corporais das crianças, como o choro, o sorriso, o olhar, o gesto, as emoções, os silêncios, entre outros, convocando os adultos a compreender estes diferentes e variados modos de narrar ou, dizendo de outro modo, de se alfabetizarem nestas múltiplas linguagens (FARIA, 1994; PRADO, 1999), caso contrário, se retiraria da “primeiríssima infância” (BECCHI, 1986) o direito de se constituírem informantes na pesquisa, negando suas criativas formas de comunicação desde a mais tenra idade.

Experiência é outro conceito que merece esclarecimento e, para tanto, tomei as reflexões feitas por Larrosa (2002, 2007), a partir da sua discussão sobre o sentido etimológico desta palavra. Para este autor, indiferente do radical assumido (latim ou germânico), a palavra experiência contém inseparavelmente a “dimensão de travessia e perigo”. Segue afirmando que da tradução espanhola, podemos dizer que “experiência é o que nos passa” e, em português, “é o que nos acontece”. Deste modo, podemos dizer que experiência não é o que se passa ou simplesmente o que acontece, afinal, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Experiência, na concepção deste autor, é aquilo que nos toca, que nos acontece e, deste modo, requer interrupção, morosidade, atenção, delicadeza, suspensão do automatismo. Por este ângulo, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da *ex-posição*” (LARROSA, 2002, p. 19).

Julgo importante trazer esta reflexão para este texto por compreender a criança como este sujeito da experiência, apresentado por Larrosa, “um ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (p. 25).

Na sequência, trago para a discussão o conceito de “culturas da infância” definido por Sarmento (2003, p. 54) como “a capacidade das crianças em construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” que, entretanto, não se fazem no vazio social.

Este conceito tem se estabelecido, consistentemente, pela Sociologia da Infância, como um elemento profundamente interativo e distintivo da categoria geracional (JAMES, 1993; CORSARO 2011; JAMES, JENKS & PROUT, 1998, SARMENTO, 2004, FERREIRA, 2004)¹³⁶. Assim, pensar as culturas infantis implica considerar que a dimensão interação, *estar com*, (*com*)partilhar experiências e saberes é uma condição central na afirmação das crianças como sujeitos.

Deste modo,

A construção dos mundos de vida das crianças, a possibilidade de sua subjetivação e autonomia é fortemente dependente da possibilidade de o processo socializador ocorrer fora da orientação para o individualismo; porém, ocorre num quadro societal em que este é hegemônico. Essa é a realidade paradoxal com que a análise do processo de subjetivação e da autonomia das crianças pela sociologia da infância tem lugar, nos vários contextos de vida e nas várias esferas sociais, na família, nas escolas, nos espaços de lazer, na esfera econômica, nas instituições, na justiça, na cidade. (SARMENTO, 2013, p. 41-42).

Tomando as culturas infantis como espaço transitório da reprodução cultural em que se misturam o lúdico, a imaginação e a criação, marcas do sujeito da experiência, entendo o necessário

¹³⁶ Grupos ou Núcleos de Pesquisas certificados na base do diretório dos grupos do CNPq e vinculados a diferentes universidades brasileiras têm tomado as crianças, infâncias e culturas infantis como foco para constituição das suas linhas de pesquisa, podendo ser citados, em ordem cronológica de criação: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN/UFSC, criado em 1991); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC/UNICAMP – 1995); Grupo de Estudos das Infâncias (GEIN/UFRGS - 1997), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Infância – (GREEI/UFMS - 2007); Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis (USP - 2009); Núcleo de Estudos de Infância e Cultura – (NEIC/UFF - 2011), Grupo de Pesquisa Criança: Sociedade e Cultura (CRIAS/UFPB - 2011); entre outros.

aprofundamento que importa ser realizado sobre esta questão, assumindo isso como desafio para avançar na compreensão sobre os modos interpretativos que as crianças utilizam para produzir e reproduzir a cultura e dar visibilidade às ações e aos sentidos que os constituem. Ao assumir este desafio, o esforço para este aprofundamento consiste no exercício de análise das narrativas das crianças na diversidade e complexidade de suas vidas no presente em um contexto de acolhimento institucional.

Para tanto, a composição para a continuidade do texto segue uma sistematização a partir das relações das crianças entre si, delas com os adultos e com os espaços e tempos que acolhem seus modos próprios de viver a infância na *Casa(Lar)*. Nos meandros destas relações observadas, que preenchem o aparente vazio do presente, resalto aquelas que, com maior recorrência, aconteceram: as interações e nelas as brincadeiras e as ações de cuidado. As interações e as brincadeiras, compreendidas como constitutivas das culturas infantis e observadas no contexto de acolhimento, podem vir a fornecer elementos para ampliação do conhecimento em torno das infâncias neste contexto, assim como em outros. O cuidado surge como um campo de enunciação das práticas sociais envolvendo as crianças na *Casa(Lar)*, por diferentes contornos, desde aqueles que se expressam pela via da instituição, até aqueles experienciados pelas próprias crianças.

As situações trazidas para análise, na sua grande maioria, dão visibilidade às (*inter*)ações entre as crianças, o que não implica desconsiderar a importância da aproximação entre elas e os adultos no contexto do acolhimento institucional. Entretanto, esta opção se justifica por dois motivos: o primeiro está centrado na proposta de tomar as crianças como as principais informantes desta pesquisa e, o segundo, porque as educadoras, nos momentos em que me encontrava com as crianças, por vezes ficavam em outros espaços da instituição, atendendo necessidades de outras crianças ou se ocupando de atividades relacionadas ao seu cotidiano de trabalho, como por exemplo, organizar os espaços da *Casa(Lar)*.

4.1 INTERAÇÕES EM UM CONTEXTO DE CHEGADAS E PARTIDAS

Para esta seção interessa focalizar as relações entre as crianças em um contexto de “*chegadas e partidas*”¹³⁷ e dar relevo aos modos como elas interagem e aprendem umas com as outras neste lugar de partilha comum. Para tanto, me amparo na Sociologia da Infância (a partir de autores como CORSARO 2011, 2002; SARMENTO, 2004; FERREIRA, 2004) ao defender que as interações sociais são processos de relação, comunicação, identificação e, como tal, revelam como as crianças se apropriam dos conhecimentos e explicitam seus pontos de vista sobre como (re)estruturam seus tempos e espaços de vida.

Encontro em Ferreira (2004, p. 183), indicativos para afirmar que os objetos, pessoas e acontecimentos não têm significado quando não são construídos e partilhados nas interações, e de que isso só é possível a partir de três passos sugeridos por Denzin (1977):

- 1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto;
- 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de ação de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias ações e atitudes;
- 3) que uma linha de ação conjunta possa ser produzida.

Considerando o que nos indica este autor, as crianças perspectivam ações em comum neste contexto do acolhimento institucional, destacando também que as relações entre elas são marcadas por similitudes nos processos que as levam a ingressar neste modelo de acolhimento, especificamente, pelas marcas de violências vividas por estas crianças.

Vê-se no diagrama, apresentado no capítulo anterior, uma negação ao passado, um *desbotamento* das histórias de vida das crianças, entretanto, a experiência das violências foi vivida por elas. Desta forma, cabe perguntar: como as histórias de vida destas crianças se fazem presentes nestas linhas de ação conjunta, produzidas no contexto de acolhimento institucional?

Pelas situações vividas entre as crianças neste lugar evidenciou-se a maneira como os três princípios sugeridos por Denzin (1977) se dão por meio das ações das crianças, a partir das suas formas variadas de

¹³⁷ Música de Milton Nascimento - *Encontros e Despedidas*.

interação e das suas narrativas. No registro a seguir, os modos próprios como elas criam uma realidade alternativa à ordem social de um contexto de acolhimento, marcada pelos desencontros — das políticas públicas, dos trâmites judiciais etc — mas também pelas experiências coletivas do encontro.

O período de permanência na instituição possibilitou observar diferentes (re)ações de criança para criança, frente aos desafios do encontro de uma com as outras, em especial nos primeiros dias subsequentes a sua chegada. Houve aquelas que desde a chegada se sentiam à vontade para viver esta nova experiência com outras crianças e adultos que não aqueles de seu convívio parental ou de vizinhança, mas também houve aquelas que relutavam ao encontro, como no caso da Lola, descrito no registro a seguir.

Cena Fílmica 3



Cena fílmica 3: A difícil arte de construir relações de pares.

Data: 29/11/2011 - Final de tarde de terça-feira, após a chegada do CEI, brincando na área coberta na parte dos fundos da *Casa*.

Thalita tem 2 anos e 5 meses e chegou na *Casa(Lar)* no dia anterior, juntamente com um irmão com 3 meses de idade. Luciano tinha chegado há um mês e Lola já está desde 18 de janeiro deste de 2011. Thalita permaneceu neste espaço por 5 meses. No momento da minha saída de campo (maio de 2012), Luciano e Lola ainda permaneciam lá.

[...] final de tarde e algumas crianças estão na área coberta que fica entre a casa e outro prédio da Irmandade. Em um dos espaços está Thalita, ajoelhada sobre um colchão, com um ferro de passar de brinquedo na mão, simulando o ato de passar roupa. De repente, se levanta, pega o ferro de brinquedo, leva-o até a casinha e o deposita próximo de onde Lola está sentada. Lola larga temporariamente uma caixa que tem nas mãos, apenas o tempo suficiente para tomar o ferro do chão e atirá-lo para longe, depois se volta novamente para a caixa. Thalita assiste a cena parada, depois vai até o ferro, recolhe e o analisa virando de um lado para o outro, bate com a palma da mão aberta na parte de baixo do ferro, como se estivesse testando se ele ainda funcionaria, olha para Lola sem dizer nada. Lola canta, faz um comentário inaudível para a câmera e Thalita vai, novamente, em sua direção com o brinquedo na mão. Aproxima-se e ambas conversam algo que não escuto, Thalita leva o ferro em direção ao Luciano que permanece estático, parado atrás de Lola. Ele não faz qualquer movimento e, então, Thalita deposita novamente o ferro no chão, próximo de Lola, que não hesita: toma-o nas

mãos e o atira para dentro da casinha. Thalita parece não se importar com a ação de Lola, olha para o chão, dá alguns passos e depois corre para outro lado do pátio. Luciano sai da casinha lentamente e Lola permanece explorando a caixa, manipulando-a de um lado e de outro, sem retirar os brinquedos que estão fixados nela. Luciano recolhe um brinquedo do chão e fica explorando-o, Thalita começa a brincar com uma bola e Lola sai da varanda da casinha carregando a caixa. Senta-se no chão e Thalita se aproxima e também senta com uma bola na mão bem próximo de Lola. Elas conversaram, Thalita rola a bola para o lado e depois sai correndo atrás dela. Lola pega uma boneca e alguns pequenos brinquedos e bate levemente com estes sobre a caixa. Luciano também permanece na cena, de pé, explorando um pequeno brinquedo na mão. Thalita está jogando bola sozinha. Lola sorri, canta, bate palmas e é atentamente observada por Luciano. Como estou com problemas de áudio na câmera, não consigo entender a música que Lola canta. Thalita se aproxima de Luciano, senta-se no chão e também contempla a Lola à distância. Thalita e Luciano se viram e percebem que estão sendo filmados. Ela sai em busca da bola e ele fica parado com a mão no nariz. Lola também percebe a presença da filmadora, se levanta e vem em minha direção. A princípio se coloca atrás da câmera, vendo Luciano pelo visor, depois vem para frente da câmera e olha atentamente. Retorna para trás da câmera mais uma vez e vê Thalita pelo visor. Faz esse movimento por várias vezes e depois anuncia para mim que também quer se enxergar. Luciano também se interessa por olhar o visor da câmera e ambos se entusiasmam ao ver Thalita passar correndo. Como expressam verbalmente e em voz alta o nome de Thalita, essa larga a bola que tinha na mão e se coloca junto deles para olhar o visor da máquina. Como percebem a presença de um grande cachorro de pelúcia pela lente da câmera, Thalita e Luciano vão em direção ao cachorro, sentam-se junto dele e ficam olhando para a câmera, como que aguardando serem filmados. Depois voltam para olhar o visor mais uma vez. Nesse instante paro a filmagem para mostrar-lhes o que havia gravado até então.

Fonte: Registro da autora, realizado em 29/11/2011

Thalita, de 2 anos e 5 meses de idade, chegou na *Casa(Lar)* no dia anterior a este registro. Lola, com idade semelhante, mas está na instituição há 10 meses. A descrição desta cena mostra uma sequência de ações e estratégias empreendidas por Thalita para se aproximar de Lola, indicando que na *arte de construir* relações sociais e interações,

nem sempre os esforços empregados para provocar o encontro têm êxito.

Pelos movimentos corporais (gesto de atirar o ferro de brinquedo, postura de ignorar Thalita) Lola acrescenta significações e vai dizendo, sem palavras, da sua indisponibilidade para brincar com a outra menina, ao mesmo tempo em que Thalita, também silenciosamente, insiste no convite à brincadeira. Ao exercitar formas de aproximação à Lola, através de um suporte da brincadeira (ferro de passar roupa), Thalita parece mobilizar um conjunto de conhecimentos socioculturais e comportamentos também advindos de experiências anteriores ao seu ingresso na *Casa(Lar)*, os quais são utilizados para construir relações pertinentes e relevantes para fazer parte daquele grupo.

O convite à brincadeira, nesta cena, constitui-se como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura e, como tal, pode se inferir como uma possibilidade de encontro na *Casa(Lar)*.

A tentativa de aproximação de Thalita à Lola evidencia um *saber-fazer* advindo de suas experiências, fazendo-o a partir de um percurso específico dos modos como as crianças se relacionam entre si, diferenciado dos modos adultos de se relacionarem e de acionar estratégias de comunicação para uma aproximação inicial que, na maioria das vezes, se dá pela via da apresentação formal, por um aperto de mão e/ou uma autoapresentação. Entre as crianças esta apresentação acontece pelo convite à brincadeira. A cena em questão possibilita a percepção de que Thalita se utiliza de uma estratégia de aproximação presente nos contextos de brincadeira, estratégia esta que Brougère (1995) denomina de “Metacomunicação”. Isto é, uma maneira explícita ou implícita, verbal ou não verbal de comunicar, em que um simples gesto de oferecer o brinquedo pode deflagrar a brincadeira e, conseqüentemente, um processo de interação.

Observamos, ainda, neste registro, indicativos de interação entre Lola e Thalita, que partilham experiências de brincadeira e, por meio dela, denotam a presença de conhecimentos advindos do universo dos adultos, como o testar se o ferro de passar roupas de brinquedo ainda funciona depois da queda, tocando-o rapidamente com a mão na parte inferior, como fez Thalita. Esta atitude remete à Sarmiento (2004, p. 24), quando menciona que as crianças produzem uma cultura que lhes é própria, o que não significa que fazem isso separado da cultura adulta; as crianças não fazem em um vazio social, antes no cruzamento dele, e que, portanto, “seria desajustado compreender as culturas da infância desligada das interações das culturas dos adultos”. Nesta perspectiva, é

pela cultura de pares que a criança se apropria, reinventa e reproduz o mundo em sua volta.

Para contribuir com esta reflexão, o debate de Corsaro (2009) corrobora para apurar meu olhar acerca da cena e inferir o conceito de cultura de pares. Por cultura de pares, ele entende como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares”, ou seja, por um “grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente” (2009, p. 87-88).

Embora, esta questão do tempo (diariamente) possa não ser uma marca tão presente no contexto desta pesquisa, levando em conta as *chegadas e partidas* frequentes das crianças, insisto em afirmar a presença da cultura de pares entre as crianças no contexto de acolhimento institucional, por considerar que anterior a sua chegada nesta instituição, elas brincam, experimentam, exercitam formas de ser criança em outros lugares, e estes traços se fazem presentes nesta linha de ação conjunta (DENZIN, 1977), em que vemos que sustentar uma relação exige competência das crianças para negociar sentidos e aproximações.

Cena Fílmica 4



Cena fílmica 4: Interação entre pares

Data: 10/07/2012 (terça-feira). Início da Noite – Sala de Estar

Ana tem 2 anos e 10 meses que, juntamente com um irmão um pouco mais velho, está na instituição há 3 meses. Layra e Bia também são irmãs. Layra tem 1 ano e 10 meses e, assim como Ana e o irmão, está na instituição há 3 meses. Bia tem 3 anos e 4 meses e chegou na instituição um mês depois da irmã. Lola tem 3 anos e 2 meses e, entre as crianças envolvidas nesta cena, e aquela que está a mais tempo acolhida (1 ano e 6 meses).

[...] Ana descobre que o puff está furado e que dele sai pequenas bolinhas de isopor. Passa a juntá-las e distribuir para algumas meninas. Layra sai correndo em direção a Ana para também garantir sua bolinha de isopor. Recebe uma e reclama, querendo mais. Ana a olha sério e fala em alto tom: “*filhinha, é uma só. A mamãe tem que dá outras pro maninho, tá!*” [se referindo ao Ju]. Ouvindo isso Layra ri e responde: “*tá manhe!*” Vendo a cena Bia se juntou às meninas e entrou na brincadeira. “*eu tamém quero, manhe. Dá pa mim tabem*” [imitando um bebê]. Ana assume o papel de mamãe severa e entra na brincadeira. Diz repetidamente: “*filhinhas, a mamãe ta cansada dessa bagunça de vocês.*”

Oh, pau-pau”, e sai correndo atrás das meninas. Inicia-se uma perseguição pela sala, com Layra, Lola, Bia correndo na frente e Ana as seguindo com um palito plástico na mão, fazendo de conta que era um chinelo. Elas se escondem próximo da porta de acesso à cozinha e Ana chega até lá, gritando e falando alto: *“corre que eu pego vocês”!* As meninas voltam para o puff e se atiram sobre ele. Em poucos segundos alguns meninos também entram na brincadeira, e correm pela sala, fugindo da Ana. O barulho aumenta, com os gritos e risadas das crianças. Nesse instante entra uma das educadoras na sala e pede para as crianças diminuírem o barulho, pois estavam gritando muito. [...] Ana aproveitou o indicativo desta educadora e passou a *brigar com seus filhinhos*, exigindo silêncio de todos. Tinha uma expressão facial muito forte estampada no rosto, como se quisesse causar medo nos demais. Falava muito alto: *“quero todos sentados. Para de correr. Chega”*. As crianças passaram a correr mais e riam muito. [...]

Fonte: Registro autoral realizado em 10/07/2012.

A interatividade, como um dos pilares das culturas infantis, aparece como um dos seus primeiros elementos nos estudos de Sarmiento (2004, p. 23) em que “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”.

Ao observar os modos de vida das crianças no contexto de acolhimento institucional, percebo que mesmo depois de uma jornada de dez horas no Centro de Educação Infantil, Ana, Layra, Bia e Lola mantêm disposição para correr, pular e brincar pela sala. Elas parecem não estar cansadas, pois as bolinhas de isopor encontradas por Ana e distribuídas às outras crianças são suficientes pra deflagrar uma brincadeira de mamãe e filhinha. Os meninos juntam-se as meninas na brincadeira, agora de correr pela sala fugindo de Ana que ameaça pegá-los. Entre as correrias, os gritos e as risadas, as crianças vão indicando que neste lugar há espaço para o exercício de ser criança, fazendo-o a partir de um “modo de governo” que lhes é peculiar.

A veemência da brincadeira das crianças remete para reflexões que interessa tratar quando, mesmo em situações que tomo como adversas (separação da família e do convívio comunitário, o ingresso em um contexto desconhecido, entre outras) as crianças brincam.

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que

jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. (SARMENTO, 2005, p. 58).

Será esta uma característica das vidas das crianças? Esta interrogação leva à afirmação de Marc Jans (2004, p. 35) de que “brincar e dar significado poderia muito bem ser uma característica universal das crianças”, interrogando-nos: é possível tal universalidade? Tal resposta é tarefa que merece atenção, quando se vê que:

[...] as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. (SARMENTO, 2004, p.78).

A pesquisa evidenciou a presença da brincadeira nos mais variados locais (sala, refeitório, parque interno e externo, quartos); horários (pela manhã, no final da tarde, início da noite, na hora de dormir); com os mais diferentes *supportes* (brinquedos de plástico ou pelúcia, livros, elementos da natureza, como gravetos ou areia, edredons, lençóis, mobílias). Estes momentos reforçaram o brincar como atividade social pertencente à dimensão humana. Crianças e adultos são sujeitos lúdicos, mas temos reconhecido que é na infância e entre as crianças que esta ação ocorre de modo recorrente e sistemático. Segundo Chamboredon e Prévot (1973, 1986) brincar é o ofício da criança.

O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)¹³⁸, que explicita em seu Artigo 31 o direito de brincar:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da

¹³⁸ Adotada pela Resolução L.44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20.11.1989, e ratificada pelo Brasil em 24.09.1990.

criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Decorrente deste tratado internacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/1990) temos o Artigo 4º que preconiza:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

Seguem outros artigos desta mesma legislação reforçando este direito, alguns deles, inclusive, responsabilizando diretamente o Poder Público pela oferta de condições concretas para a brincadeira se efetivar. Pelo Artigo 16, parágrafo IV, defende-se que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Cabe ao artigo 59 à responsabilização do Poder Público, ao afirmar que “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. O mesmo é reiterado pelos artigos 71 e 124, quando, respectivamente, promulgam que “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” e que “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: [...] XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”.

Manoel de Barros, o poeta pantaneiro convidado a trilhar esta tese, vai dizer reiteradamente na sua vasta obra poética da sua condição de menino que “*creceu brincando*” e, pela exposição das suas “*raízes*”

crianceiras”, vai dando a certeza de seriedade da brincadeira e da importância de garanti-la como direito. Isto é reafirmado por Brougère, 1995; Kishimoto, 1998; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004; Vigotiski, 2008; Prestes, 2011; entre outros.

O estudo de Ferreira (2004), por exemplo, é um contributo para a compreensão do brincar no âmbito das ações sociais das crianças. A autora revela a complexidade de suas relações ao instituírem suas ordens sociais como grupo de pares, e nelas o brincar como ação social – “um acto no mundo”.

Reconceptualizar o brincar como acção social, ao subvencionar uma concepção de brincar ao *faz-de-conta* como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambas reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos –, assume que o brincar não está separado do mundo real. (FERREIRA, 2004, p.84).

Brincar, para esta autora, “é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (p.199). É com esta perspectiva que considero que a brincadeira é um conceito central nos estudos da infância.

Esta perspectiva é reafirmada por Allison e Adrian James (2008, p. 100):

[...] não apenas porque é tão fortemente implicado nas definições de infância e de criança, mas também porque, muitas vezes, as brincadeiras das crianças fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite a introspecção nos seus mundos sociais.

A cena a seguir convoca reflexões acerca da inteireza e da complexidade da brincadeira.

Cena Fílmica 5



Cena fílmica 5: Jeitos de ser criança.

Data: 08/07/2012 – Tarde de Domingo – Parque Interno Coberto.

As crianças foram levadas para brincar no parque interno coberto. Duas educadoras, enquanto acompanhavam as crianças de diferentes idades neste espaço, faziam uma classificação de brinquedos, eliminando aqueles que apresentavam grandes defeitos. Percebe-se uma simultaneidade de ações entre as crianças. Dani assume papel central, principalmente quando a brincadeira se dá em um dos espaços do salão.

É tarde de domingo e as crianças são convidadas para brincar no parque interno coberto. Brincadeiras eram iniciadas por diferentes constituições grupais: individualmente, dupla de irmãos, pequenos grupos. Esta organização foi sofrendo várias alterações, assim como as brincadeiras também foram sendo alteradas pelas crianças. Mano passeia de triciclo, carregando uma boneca no seu colo, Bia anda dentro de um carro de plástico e ao seu lado também leva uma boneca. Cleber e a irmã brincam com uma espécie de campinho de futebol interativo, o qual lança as bolas a partir de um dispositivo. Ju, que a princípio brincava no chão, agora ocupa uma caixa de plástico, onde está sentado dentro e explorando atentamente um brinquedo [...] Em outro canto do salão há um cercadinho (comumente chamado de chiqueirinho) de onde mano tenta sair, se desequilibra e cai. Muitas crianças correm nesta direção, alguns ajudam a levantar o cercadinho e, de imediato, já entram neste espaço. João e Dani são os primeiros a entrar e mano faz algumas tentativas e logo entrou também. Dani tem um cavalinho de pau na mão e o coloca atravessado sobre as bordas do cercadinho, dizendo em meio a gargalhadas altas que “*foi engraçado o tombo do mano*”. Ela e João sentam-se sobre o cavalinho, João levanta-se, segurando nas bordas do cercadinho. Uma das educadoras se aproxima e inicia uma negociação com eles - que não consigo ouvir, somente percebo que Dani tenta argumentar, mas acaba cedendo. A brincadeira segue naquele espaço, mesmo sem o cavalinho de pau, e agora o Cleber tenta entrar também. Nesse instante, Luiz inicia uma chamada para brincar de esconde-esconde, anunciando em voz alta: “*quem quiser brincar de esconde-esconde coloca o dedo aqui, senão a panelinha do vovô vai fe, vai fechar*”, levantando a mão para ser tocada pelos demais. Mano é o primeiro a se juntar a Luiz, sendo seguido por Dani. Como não vem mais nenhuma criança, Luiz fica entoando a chamada: “*vai Fe, Fe, Fe, fechar*”. Dani convoca os outros à brincadeira. João se aproxima e também coloca o dedo sob a mão de Luiz. Em seguida é ele que chama

Luciano para a brincadeira. Mas, frente à recusa dele, os meninos saem em sua direção e Dani volta para o cercadinho, que agora conta com a presença de Cleber no seu interior e de Téfi fazendo todo um esforço para escalar o brinquedo. Dani também entra no cercadinho e Téfi desiste, indo brincar em outro lugar. No cercadinho eles riem bem alto, o que provoca Téfi voltar a tentar escalar o brinquedo. Ela faz várias tentativas, choramanga, coloca a perna sobre a borda, mas não consegue impulso para subir. Brincam mais um pouco e, em seguida Dani sai, pega Téfi pelas costas, a levanta e, com muito esforço, consegue soltá-la para dentro. Exploram o brinquedo de diferentes formas: sentando-se sobre a lateral, se atiram para dentro, caem uns sobre os outros, riem muito. Dani toma um pequeno brinquedo que Téfi tem nas mãos e o atira para fora, o que acaba por gerar em Téfi o desejo de sair do cercadinho. Coloca uma das pernas sobre a borda, mas novamente não consegue sair. Dani entra, a pega pelas pernas e tenta ajuda-la a sair, mas não consegue. Voltam a brincar, então. Minutos depois, Téfi novamente se esforça para sair e Dani, mais uma vez, a pega pelas pernas e a levanta. A impressão que se tem é a de que ela vai derrubar Téfi. Tanto é nítida esta sensação, que uma das educadoras faz menção de ir ajuda-las. Entretanto, não foi preciso, pois Dani deu conta, sorrindo para mim, se abaixando e fazendo um gesto positivo com o polegar levantado, tão logo conseguiu o feito de tirar Téfi do cercadinho. [...] Entre inúmeras entradas e saídas deste local, agora um tecido/lençol passou a compor o cenário, sendo estendido por Dani no fundo do cercadinho. Lola também se junta ao grupo para brincar. Inúmeras outras situações acontecem por todo o pátio interno. [...] Téfi volta a tentar entrar no cercadinho, quando Dani puxa uma caixa plástica e encosta neste espaço, facilitando a subida não somente de Téfi, como também de Lola, que se coloca sobre a caixa e Dani a puxa para dentro, comemorando “uhuhu”. Neste contexto de entra e sai; sobe e desce; é Dani quem *orquestra* todo o movimento, ajudando as crianças menores a entrar e sair. [...].

Fonte: Registro da autora, realizado em 08/07/2012.

No registro acima, pelas narrativas das crianças, observa-se os mapas e as tantas rotas que a brincadeira percorre, se estende, apresentando o desafio de segui-la em toda sua inteireza e complexidade. Nestes tantos trajetos observa-se o emaranhado de elementos que se cruzam e se conjugam, pelos quais a brincadeira se constituiu, recheada de relações, enredos, explorações, desafios, em que

ganha destaque a sua natureza interativa em que o brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2004).

Nos encontros dentro e fora do cercadinho as crianças contróem relações de (*com*)vivência, independente da idade, do gênero e do tempo em que estão na *Casa*(Lar). Solidariedade, ajuda mútua, cumplicidade, liderança (in)dependência, habitam o brincar das crianças neste espaço, assim como as interações, as linguagens e a imaginação.

Deste modo, a “textura complexa” (FERREIRA, 2004) da brincadeira, contrapõe-se com uma “visão idealizada naturalista e tradicional” da mesma, que a compreende como suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do desenvolvimento infantil, e a valoriza no presente “como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social” (FERREIRA, 2004, p. 83).

Assim,

Reivindica-se o brincar como uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolvem, sobretudo para se perceber como é que com “isso” elas constroem a sua cultura e se auto-regulam como grupo social. Ou seja, como é que ao desenvolverem acções comuns, as crianças estão envolvidas e a participar como membros de um grupo e implicadas em processos de aprendizagem social e cultural pelos quais a sua cultura se realiza. (FERREIRA, 2004, p. 85. Grifo no original).

As brincadeiras criadas pelas crianças (seja do Luiz ao colocar a mão a disposição para chamar o grupo; da Dani, Téfi, João e Lola entrando e saindo do cercadinho; ou Cleber e a irmã explorando o campinho de futebol) serve de indicativo para confirmar as palavras de Vigotski (2008) de que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com um outro social e que, na vida das crianças, a brincadeira é fundamental para a interação e construção de conhecimento de si e sobre a realidade que as cercam.

É ainda neste autor que sustento a compreensão de que a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento que contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para Vigotski, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, pois pelas brincadeiras as crianças ressignificam o que vivem e sentem. Uma atividade pelo qual as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as

ações humanas. A brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem, nela comportam-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTISKI, 2008, p. 35).

Muitos são os lugares em que se tecem as brincadeiras no contexto da *Casa(Lar)*.

Nota de Campo 6

Nota de campo 6: brincadeiras no parque.

Carla veio direto da maternidade para a *Casa(Lar)*, 7 dias após o nascimento. Agora está com 3 meses. Mano tem 3 anos e 5 meses, e habita este espaço desde meados do mês de maio de 2012. Dani é a mais velha, presente na cena: tem 4 anos e 7 meses, e está na *Casa* há 2 anos e 1 mês.

Esta situação de brincadeira acontece no dia 01/07/2012 – Manhã de Domingo no parque externo.

Do solário, com Carla no colo, observamos juntas as outras crianças no parque. Carla se agita no meu colo, como se estivesse interessada em participar da brincadeira. Coloco-a no carrinho, descemos até o parque e nos aproximamos de Dani e mano que brincam com pás, baldes e areia. Dani diz: “*vamos fazer comidinha pros [para os] filhinhos, eles tão [estão] com fome, né marido?*”. Mano responde prontamente: “*Eu te ajudo, mulé [mulher]*”. Dani, então, começa a mexer a areia dentro de um pote, age como se estivesse misturando os ingredientes. Em seguida, anuncia para mano que vai “*trabalhar, prá ganhar dinheiro e comprar bastante roupa e brinquedo pros [para os] filhinhos*”. Mano diz que fará o mesmo, e ambos largam os brinquedos que tinham na mão e saem. Dani percebe minha presença com Carla e pede para brincar com ela, pegá-la no colo. Sentamos todas no chão e dou o bebê para Dani

segurar. Ela olha e diz para mano que está chegando: “*olha bem o tamanho da filhinha pra não comprar roupa errada, viu?*”. Ele sai e no caminho encontra um tecido, coloca-o sobre os ombros, para e faz sinal, como se quisesse pedir para o ônibus parar. Carla começa e chorar e uma educadora pede que eu a leve para tomar mamadeira.

Fonte: Registro da autora, realizado em 01/07/2012.

A brincadeira de Dani e mano dá visibilidade às discussões acerca das culturas de pares, que permite às crianças apropriar-se, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. Ao assumir a responsabilidade de ter que “trabalhar, prá ganhar dinheiro e comprar bastante roupa e brinquedo pros [para os] filhinhos”, estas crianças aparentam entender o que é socialmente convencional aos sujeitos adultos quando assumem a função de pai e mãe.

Nesta cena estão presentes tecituras refinadas sobre a posição de gênero que as crianças assimilam em suas experiências, posição esta enunciada por Dani ao indicar com ênfase para mano que ele deve olhar “bem o tamanho da filhinha pra não comprar roupa errada, viu?”. Enunciada também pelo menino quando se põe na presteza de ajudar “a mulé” [mulher]. Estas são ações que indicam como as crianças apropriam-se, reproduzem e posicionam este lugar de gênero nas trocas que se dão no brincar. Isso reforça o quanto as culturas infantis se inscrevem numa cultura societal.

Sarmiento (2004), ao tratar da fantasia do real ou da “não literalidade” afirma que “a *imaginação do real* é fundacional do modo de inteligibilidade das crianças”; as crianças desenvolvem a imaginação a partir do que:

[...] observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2004, p.16).

Sobre esta questão da imaginação, Girardello (2011) tem a contribuir quando diz que a experiência imaginativa é vital para as crianças em seu processo integral de conhecimento do mundo - estéticos e científicos.

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis.

Pelas narrativas das crianças é possível inferir que no contexto da *Casa(Lar)* o verbo acolher pode *pegar delírio*, tomando esta palavra na perspectiva de Manoel de Barros, ao convidar seus leitores à *delirar* as palavras para outras interpretações da realidade, rompendo com o uso comum da linguagem; quebrar ligações com a sintaxe, a morfologia, a semântica convencionais, a fim de criar novos sentidos.

Pelos seus jeitos próprios de ser criança, pelas suas capacidades imaginativas as meninas e os meninos da *Casa(Lar)*, durante todo o percurso da pesquisa de campo, disseram o(s) modo(s) possíveis do verbo acolher *pegar delírio*. Estas crianças disseram que é a experiência que determina o tempo e não o contrário. A experiência do tempo transcorre numa dimensão aberta na esfera da subjetividade. Elas usam mais *é encher o tempo* e se autorizam a ser papai, mamãe, filhinho. A seu modo, reforçam que “[...] o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião, da oportunidade, é o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da des-memória e da invenção” (CAMPOS; LIMA, 2012, p.151 - livre tradução). A partir desta lógica que lhes é peculiar, pelas suas brincadeiras, estas crianças atribuem aos tempos-espacos do contexto de acolhimento institucional um sentido que não aquele atribuído pelos adultos, marcado pela cadência das horas, dos dias, dos meses, dos anos. Elas não deixam de brincar ou de se relacionar com seus pares, por conta da espera por uma ordem judicial que vai definir seu futuro a partir do desabrigoamento. Estas crianças vivem no tempo PRESENTE a experiência de estar EM casa.

4.2 RELAÇÕES DE CUIDADO ENTRE AS CRIANÇAS

No decorrer da geração de dados, enfatizou-se para mim um olhar em torno dos diferentes campos de enunciação sobre o cuidado, a partir das práticas sociais entre as crianças na *Casa(Lar)*. As relações estabelecidas por parte considerável das crianças eram fortemente guiadas pelas redes de afetos, afetos estes que podemos traduzir como

afectos, definido por Deleuze e Guatarri ([1997] 2008) como *devires* que transbordam daqueles que passam por eles, que excedem as forças. Quando um corpo encontra um outro corpo, as relações que se compõem a partir daí formam um todo mais potente. As afecções são os estados de um corpo sofrendo ação de outro corpo. Os afectos se revelam em um espaço comunicacional onde o poder de ser afectado não significa passividade, mas afectividade, sensibilidade e sensação. As forças que se afectam estão em constante dinâmica, ativando e reativando qualidades e potências de forças de um eterno devir.

Na esteira destas reflexões de Deleuze, Walter Kohan (2007), ao tratar sobre o conceito de *devir-criança*, contribui para pensar o espaço do encontro como experiência, no sentido defendido por Larossa (2001), como aquilo que *nos passa*, que *nos toca*. Os encontros entre as crianças na *Casa(lar)* foram percebidos por meio de uma comunicação pautada na esfera das relações do corpo, manifestadas através de toques suaves no rosto, no deslizar as mãos suavemente pelo corpo do outro, pelo acaento dos que choravam, das manifestações de proteção narradas em algumas situações, conforme os registros a seguir evidenciam.

Cena Fílmica 5

Cena fílmica 7: “*Oh, ele parou de chorar*”: parte 1

Data: 23/01/2012 – Segunda-feira, início de tarde – Sala de estar.

Vitória (3 anos e 1 mês de idade) chegou na *Casa(Lar)* no decorrer do final de semana, juntamente com um irmão Chico, um bebê de pouca idade, que estava sem a certidão de nascimento. Ju (1 ano e 3 meses) está na *Casa(Lar)* há 1 ano e um mês, desde de que saiu do hospital, após passar por uma cirurgia logo após o nascimento, que deixou como sequela uma deficiência motora que o impede de andar.

Chego na *Casa(Lar)* no início da tarde de segunda-feira e logo sou informada por uma das educadoras de que “*temos crianças novas: a Vitória e o Chico são irmãos*”. Entro na sala de TV e encontro a menina nova – Vitória - e os bebês Ju e Alessandro, ambos estão nos carrinhos, voltados para a televisão ligada em uma emissora aberta. Sou observada silenciosamente pela Vitória, que está de pé em frente ao carrinho em que está Ju. Dele recebo um sorriso aberto. Como de costume brinquei com os meninos e sorri para a Vitória, que permaneceu parada, quieta, somente a olhar para Ju e para mim. Coloco-me de lado, ligo a máquina no modo filmadora e direciono para eles. Ju tem na mão um palito de plástico com o qual brinca, batendo sobre a mesa. Vitória se reveza entre observar Ju e me olhar, alternadamente. Ju também me olha. Ela cruza as pernas e segura a calcinha, num gesto como se quisesse ir ao

banheiro. Pergunto se ela quer fazer xixi e ela responde afirmativamente, apenas acenando a cabeça. Desligo a filmadora e vou acompanhá-la até o banheiro. Questiono se ela quer que eu fique do seu lado, ela balança a cabeça e diz quase sussurrando que fica sozinha. Volto para a sala. Vitória vem em seguida. Ligo novamente a câmera. Vitória para ao lado do Ju e toca levemente na sua mão, segura e solta várias vezes, fazendo esse gesto muito delicadamente. Depois mexe no bichinho de borracha que tem sobre a mesa de apoio do carrinho, coloca a mão no espaço vazado destinado ao copo. Faz isso com um olhar disperso, depois me olha. Pergunto se ela está brincando com o Ju. Ela dá um sorriso tímido e mexe na estampa da camiseta dele, fazendo um breve comentário, sem que eu entenda. Toma o palito de plástico que ele tem na mão e brinca sobre a mesinha. Ju olha, depois pega o palito e leva até a boca. Lentamente ela desliza a mão no rosto dele e me olha. Volta a olhar para o rosto de Ju muito atenta. Coça o seu olho e dirige o olhar para mim. Neste momento chega uma educadora empurrando um carrinho com o Chico, e deixa-o ao lado de Ju. Passa por nós e vai atender ao Alessandro, empurrando seu carrinho mais para o lado. Vitória acompanha tudo silenciosamente. A educadora volta e empurra o carrinho do Ju mais para o lado, Vitória lhe entrega um brinquedo que havia pegado. A educadora toma nas mãos e leva até a mesa do carrinho do Ju e diz para Vitória: “dá para ele”. Ela pega o brinquedo e balança na frente do menino, que segue brincando com o palito de plástico. A educadora está mexendo no Chico, o ajeitando no carrinho, e ele começa a chorar. Vitória imediatamente o olha, abandona a brincadeira com Ju e se coloca próximo do carrinho do irmão. Ela diz para a educadora quase sussurrando que “ele quer mamar”. Vitória fica ao lado do carrinho olhando para o irmão e a educadora diz para ela falar com ele. Coloca-se mais de lado e novamente diz “conversa com ele”. Vitória se aproxima do carrinho, abaixa a cabeça em direção ao irmão e é tocada por ele. Chico fica com um dos braços esticados e com a mão aberta movimentando-a como se estivesse acariciando o rosto de Vitória e ela o beija na mão e no braço. Fazem isso demoradamente (por 40 segundos ininterruptos) e a educadora, assim como Ju, acompanham a cena à distância. Mudo de lugar para acompanhar a cena mais de perto, tentando também ouvir o que ela fala com ele. Frente ao meu movimento ela me olha e comenta algo que não sei se consegui compreender completamente. Acho que ela diz que ele se afina e a mãe pega ele no colo. Porém, não tenho certeza disso. Ela fala comigo e, em seguida, volta a baixar a cabeça em direção ao Chico e volta a falar com

ele, que agora se movimenta mais, virando de lado e empurrando a mão de Vitória. Uma outra educadora entra na sala e Vitória anuncia para ela que Chico parou de chorar. “*oh, ele parou de chorar*”. [...].

Fonte: Registro da autora, elaborado em 23/01/2012.

Este excerto de registro indica um contexto de interação, marcado pelo cuidado entre dois irmãos. Vitória, uma menina com pouco mais de 3 anos, ensaia uma aproximação marcada por uma relação de cuidado estabelecida entre ela e o irmão-bebê, inaugurada no interior das práticas comunicacionais que se inscrevem nas culturas infantis: pelo corpo, pelo gesto, pela sutileza dos movimentos, pela rápida assimilação da linguagem do outro. Vitória aproxima-se do carrinho onde está Chico, comunica-se com ele expressando no rosto suas próprias emoções, o toca suavemente, acaricia seu rosto, abaixa a cabeça em sua direção e deixa ser tocada por ele, se faz ser notada por ele, provoca o menino a esticar um dos braços e a acariciá-la, o beija na mão e no braço.

Uma questão que suscita a partir deste registro é a de que, nesta visível competência de manifestação de carinho e de relação de Vitória para com o seu irmão, é possível inferir que ela atende e interpreta as ações do irmão com base nas suas próprias experiências emocionais e nos significados construídos culturalmente?

Em se tratando das histórias que antecedem as chegadas das crianças nos contextos de acolhimento institucional, considera-se que as experiências anteriores ao ingresso neste contexto são marcadas pelos cenários das violências. Quando Vitória apresenta um modo de relação com o irmão que se desenha pelo gesto do toque, do carinho, do cuidado, questiono-me sobre como concebemos as histórias das crianças e a dimensão das violências. Talvez seja comum pensar que em um cenário marcado por violências só resida a dor, a agressividade, a tristeza, a vulnerabilidade, a negligência, e que as crianças não estejam também imersas em redes de afeto, de carinho, de cuidados que se constituem em formas de organização específicas, pouco conhecidas por nós.

Ampliando o olhar sobre as ações de Vitória e caminhando nas reflexões em torno do cuidado, a menina estende sua comunicação, identificando rapidamente para mim as necessidades de Chico, conforme registro apresentado abaixo:

Cena Fílmica 6

Cena fílmica 8: “*Oh, ele parou de chorar*”: parte 2.

Vitória olha Chico chorando, me olha e passa para a parte da frente do carrinho para embala-lo. Fala sussurrando algo que não entendo. Pergunto o que é, e ela repete: “*precisa comprar um carrinho para ele*”. Continua falando, vira-se, aponta para o carrinho em que está Alessandro e volta a embalar o carrinho do irmão. Chico faz pequenas pausas do choro e retoma. Vitória lhe diz; “*olha*”. Sozinha ela segue falando “*ele quer a mãe*”. Empurra vagarosamente o carrinho, me olha, olha para o chão. Chico se mexe, se vira e puxa a forração do carrinho. Vitória leva a mão para impedir e lhe diz de modo bem carinhoso: “*puxou?*”. Continua a falar com o irmão, tenta lhe entregar o bichinho de borracha, toma a mão do irmão e leva até o seu rosto, conversa com ele. Chico para de chorar e quando volta ela me olha e diz “*ele quer mamar*”. Pergunto o que ele mama e ela me diz que “*ele mama na mamadeira*”. Pergunto se ela também mama na mamadeira. Ela responde que sim.

Fonte: Registro da autora, elaborado em 23/01/2012.

Fica expresso nesta ação de Vitória, três movimentos de interação entre ela e Chico, que sintetizam esta comunicação: reconhecimento de Vitória do sujeito que chora – o *outro* que a afecta (Chico); estende uma linha de comunicação com Chico e interpreta suas diferentes linguagens e, por fim, estende esta ação de comunicação, convocando um adulto (a pesquisadora) para atender a necessidade deste outro (que chora, que *se afina*, que *quer mamar*). Ela evidencia que para acalantar Chico não basta somente a sua atenção e carinho, que o cuidar também implica um saber empírico. Para atender as necessidades do irmão, em sua singularidade, foi necessária uma sensível interação entre Vitória (que cuida) e o irmão (que é cuidado), ou seja, o estabelecimento de vínculos.

Maranhão (2000) contribui na tecitura desta reflexão ao colocar que o cuidado humano é a capacidade que temos pela interação com os outros de observar, perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos.

Ainda segundo esta autora:

[...] a demanda de um cuidado pode derivar da necessidade expressa pelas crianças, pelas suas possibilidades de ação e de acordo com seu desenvolvimento. A identificação dessas necessidades essenciais sentidas e expressas pela criança, depende neste caso, da leitura que as

famílias e ou educadores infantis fazem das várias formas de comunicação que a criança possui e desenvolve. (MARANHÃO, 2000, p. 120).

Na cena em análise, além de Vitória — com apenas 3 anos de idade — identificar as necessidades essenciais, sentidas e expressas por Chico, ela indica ao irmão que naquele lugar tem alguém que ele conhece, no caso ela. Esta mesma cena também suscita uma reflexão em torno da simultaneidade observada na ação da Vitória, que ao mesmo tempo em que assume o cuidado de Chico, esta menina faz um movimento de aproximação a Ju, utilizando-se de estratégia semelhante à empregada por Thalita, quando faz uma aproximação à Lola utilizando-se de um brinquedo, cena esta descrita em seção anterior.

Sobre o conceito de simultaneidade, cabe ressaltar que no primeiro capítulo atribuí uma reflexão sobre o mesmo quando tratei da temporalidade da infância, a partir de Kohan (2007) e Campos e Lima (2012). Também em Agostinho (2010) encontro um alinhamento sobre o conceito aqui em questão. Segundo esta autora:

As discussões acerca da simultaneidade de ações contrapõem-se à ideia de tempo sucessivo, hierárquico, com um centro definido e uno, da ideia de “cada coisa de uma vez”. Novamente se apresenta importante a ideia do tempo rizomático de Deleuze e Guattari (1995), um tempo complexo que, em sua multiplicidade e dobras, possibilita a vivência e a expressão das diferentes capacidades das crianças (p. 262).

Ao pensar sobre o conceito de simultaneidade a partir das crianças, vê-se que esta capacidade se apresenta com mais potência em relação aos adultos, visto que a “substância semântica do corpo” (LE BRETON, 2009) das crianças se constitui dos gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro, e isto se dá de forma indissociada.

Os corpos de Vitória e Chico falam, comunicam, convocam e, nesta direção nos serve os estudos de Coutinho (2010, 2011) onde o corpo aparece como um componente da ação social. A autora destaca, a partir de Alan Prout, um quadro de sistematização teórica sobre os estudos da infância a partir de uma perspectiva evolucionista, de uma psicologia do desenvolvimento e do construtivismo social. Esta sistematização ajuda a compreender a perspectiva predominante do *biologicismo* nos contextos institucionais.

Coutinho (2011), ao tratar da ação social das crianças, destaca que há uma certa progressão, um contínuo processo de conformidade que compõe a estruturação de uma educação institucionalizada. Ainda neste estudo, a autora anuncia que o processo de institucionalização reduz a polissemia das infâncias.

Embora esta autora se posicione a partir de uma pesquisa realizada em um contexto de Educação Infantil (creche), considero que suas contribuições possibilitem reconhecer as similitudes que encontrei nos processos de institucionalização da infância no contexto da *Casa(lar)*.

Campos (1994); Rosemberg (1994); Cerisara (1999), entre outros autores da Educação Infantil, trabalham o cuidado como prática cultural, um cuidado humano que se efetiva sempre na direção de um outro. Nos seus estudos, estas autoras destacam que este cuidado requer aprendizagens específicas sobre o campo de necessidades onde este ato se instala. Identifico que no campo da Educação infantil, o que temos acumulado de conhecimentos acerca do cuidado, trata desta ação sobre uma via de prescrição dos adultos para assegurar os direitos das crianças. Este mesmo traço também encontro na *Casa(Lar)*. Um cuidado que se manifesta por um processo de controle sobre as dinâmicas que regulam os corpos das crianças.

No entanto, a aproximação às crianças possibilitou identificar também outros contornos do cuidado neste contexto, quando Vitória *pré-ocupa-se* com Chico, anunciando suas vontades (ele quer mamar, ele quer a mãe), o cuidado aparece por uma disposição de carinho, de atenção ao outro, por um componente emocional destacado por Guimarães (2010). A autora, ao tratar da etimologia do cuidado, nos diz da ideia de cuidar como “uma expansão de sentido [...] de agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar)”.

Na direção do que encontrei na relação entre Vitória e Chico, o cuidado não envolve somente uma habilidade técnica que prescreve uma ação de atenção ao outro, no sentido do cuidado institucional, mas aparece como uma atividade relacional em uma disposição afetiva.

Deleuze e Guatarri (1992, p. 227) tomam os artistas como “mostradores de afectos, inventores de afectos, criadores de afectos”, assim como tomo as crianças quando elas nos revelam a potência que emerge dos seus encontros, onde o cuidar e o acalentar se fazem presentes como gestos de cuidado. A forma como as crianças se

colocam umas com as outras nas relações, apontam para o ato de cuidar como práticas sociais, próprias dos modos de ser da criança.

Agostinho (2010), ao falar sobre os afetos entre as crianças, utiliza o conceito cunhado por Gil (1997) de “anestesia afetiva”, como um anestesiamento progressivo que se dá nas relações humanas de amor, amizade, camaradagem, companheirismo, o que me serve para afirmar que nas crianças encontro as maiores manifestações de afetos. Manifestações estas observadas em outras tantas situações envolvendo relações de cuidado entre as crianças na *Casa(Lar)*, como no registro datado de 16 de junho de 2012, em especial, porque compõe uma cena que envolve novamente dois irmãos, no momento em que estão se preparando para dormir.

Cena Fílmica 7

Cena fílmica 9: “*Pode dormir que eu te cuido*”

Data: 16 de junho de 2012 (sábado). Quarto dos meninos

João V. (5 anos e 11 meses) e mano (3 anos e 4 meses) estão na Casa há 1 mês, e dividem o quarto onde dormem com a duplas de irmãos Luciano e Luiz; Ygor e Kauã; e com Cleber que também tem uma irmã nesta instituição. As idades dos demais meninos fica compreendida entre 3 e 4 anos, sendo apenas o Ygor mais velho, com 6 anos completos. João dorme na parte superior do beliche (portanto uma criança maior, segundo a definição do João) e seu irmão na parte inferior. Para esta noite o combinado havia sido o de eu dividir a cama com o Luciano até que todos dormissem e de que pela manhã, ao se acordarem, eu estaria na Casa esperando-os para acompanhá-los até o CEI. As conversas giravam em torno das fotografias que eu havia colocado em porta-retratos e deixado que escolhessem onde queriam colocar. Ygor falava que queria deixar a dele sobre o armário, para não perder. Em meio a esse burburinho, o mano choramingava, pedindo que eu me deitasse com ele e eu lhe explicava que não faria isso, pois já havia deitado na cama dele noutra dia. Neste instante João V. coloca a cabeça para fora da cama, abaixando em direção ao mano e lhe diz pausadamente e quase sussurrando: “*mano não precisa ter medo que eu to aqui bem pertinho de ti. Pode dormir que eu te cuido*”. Dito isso, o mano silenciou e dormiu logo em seguida, assim como os demais meninos.

Fonte: Registro da autora, produzido em 16/06/2012.

No gesto de João V. de ocupar-se com o irmão identifico o que Sousa (2006, p. 38), inspirada em Heidegger, afirma: “se o humano

toma o cuidado como o princípio guia da sua existência, esta será a expressão do seu modo de ser-estar em relação com a vida e com o mundo”. Neste sentido, a autora aborda o cuidado como um *ocupar-se* previamente da própria existência em relação a um outro modo de existir. Este outro pode despertar um sentido de convivibilidade que vitaliza e potencializa sensibilidades e afe(c)tos. Quando João V. se dispõe a cuidar do mano, expressando “*não precisa ter medo que eu to aqui bem pertinho de ti. Pode dormir que eu te cuido*”, ele se expressa por este campo de sensibilidades que reconhece a presença do outro a quem dirige a ação do cuidado e revela que a base do cuidado está na compreensão de como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano e a reconhecer-se na sua singularidade. Indica, também, que na *Casa(Lar)* há espaço para a atenção individualizada, cuidado e ternura.

Deste modo, poderíamos nos perguntar sobre a ideia de um cuidado gestado pelas/entre crianças? Um cuidado que se (inter)põe por gesto, toque, troca de olhares, acalento, sensibilidades e que marcam o cuidado humano como prática cultural? (MARANHÃO, 2000).

ALGUNS CLAMORES GUARDADOS DENTRO DE PALAVRAS

A finalização de um trabalho de pesquisa nos coloca neste lugar de ainda desejar falar muito mais sobre o que aprendemos *por e entre* os caminhos trilhados nos processos vividos em pesquisa. O movimento de um *continuum* delirar sobre o vivido, sobre as palavras, nos dá a saber que pesquisar sobre os temas que nos faz vibrar, encharcados de nossos trajectos e afectos, coloca-se como um modo possível de fazer pesquisa em educação. No entanto, o tempo encerra as possibilidades que temos para ainda dizer e delirar.

Nestas linhas finais, escolho inevitavelmente, algumas palavras, de tantas outras que ainda desejaria dizer, para compor os fragmentos deste meu caleidoscópio, imagem que abre esta tese. O primeiro movimento que me ocorre é o de *disiliminar* (Barros, 2003) olhares que têm reforçado a ideia de fragilidade e vulnerabilidade das crianças que habitam um contexto de acolhimento institucional. Nesta minha passagem pelo interior da *Casa(Lar)*, as crianças mostraram que **NA** casa é possível viver formas variadas de ser criança: rindo, chorando, correndo, gritando, acalentando e cuidando do *outro*. E estes modos de ser criança ajudam a olhar para os contextos de acolhimento institucional e, de certo modo, questionar os muitos discursos quanto a dureza deste lugar e, sobretudo, o discurso dos prejuízos/danos causados às crianças em consequência da sua institucionalização.

Com ajuda das crianças fui fazendo escolhas por palavras que podem mudar de lugar e que entoam mais do que informam. Foi deste modo que a palavra acolhimento, por exemplo, passou a ocupar outro lugar, quando passei a habitá-la a partir da perspectiva das crianças. Quando engavetada, presa à letra da lei, esta palavra, geralmente, remete ao abandono, visto que neste jogo de espelho social, para uma surgir, a outra tem que existir, ou seja, só há acolhimento porque existe abandono. Mas, as crianças, ao seu modo, apresentaram formas variadas de estar **EM** casa e, desta maneira, contribuíram para composição de outro entendimento sobre um contexto de acolhimento institucional nesta tese, constituída a partir de um exercício de “*brincar de palavras*”. (BARROS, 2003)

Neste exercício de refinar o olhar para a interioridade do abrigo e, sobretudo, para os modos de ser criança, pude construir a ideia de desencontros, que traduzi, na situação do acolhimento institucional, notados em especial, a partir da falta de articulação entre as políticas sociais, nos trâmites judiciários, no que preconiza a lei e na forma como

isso se materializa nas práticas cotidianas. Persiste ainda, a meu ver, a falta de articulação e, conseqüentemente, o desencontro de políticas sociais que assegurem à criança o seu direito de convívio familiar e com sua comunidade de origem, (visto que a retirada da família implica em troca de creche e/ou pré-escola, do posto de saúde em que era atendida e vacinada, da vizinhança com quem convivia). Desencontro nos trâmites judiciais que incidem sobre o seu futuro destino (destituição do poder familiar e adoção ou retorno para família biológica ou extensa) e que fazem com que algumas crianças permaneçam institucionalizadas por longo período. Desencontro na legislação que preconiza reiteradamente a ideia de provisoriedade, excepcionalidade, brevidade do tempo de permanência das crianças nas instituições.

Ainda é possível dizer que, para mim estes são desencontros que incidem diretamente sobre os modos como as crianças vivem **NA Casa(Lar)**, como elas se organizam e criam estratégia de aproximação entre si e sobre o sentimento de pertença no contexto de acolhimento. Ao entender este contexto a partir da referência de Giddens (1989) de que “os locais não são apenas lugares, mas cenários de interação”, os registros do cotidiano da pesquisa mostram que apesar de toda a adversidade, as crianças nos dizem que **EM** casa é possível se encontrar, construir interações, encarar possibilidades de ações autônomas e criadoras de identidades individuais e coletivas distintas. (SARMENTO, 2000)

Por fim, a pesquisa trouxe muitos indicativos referentes aos modos como as crianças acolhidas na *Casa(Lar)* tecem suas vidas, também traz, elementos que contribuem para pensar os contextos de acolhimento institucional, dentre eles: a organização dos tempos e espaços nos abrigos. Tempos que potencializam o modo próprio geracional que constitui os mundos infantis. A partir do reconhecimento das culturas infantis e das crianças como atores sociais foi possível apreender suas narrativas, experiências, o que pensam e sentem a respeito de suas vidas e do que lhes é proposto naquele lugar. Um lugar marcado por um estado/tempo provisório e/ou indeterminado, onde criam laços afetivos umas com as outras, aprendem a cuidar e ser cuidado, a brincar, a construir intimidades, tecendo formas singulares de solidariedades, (*com*) vivências e saberes.

REFERÊNCIAS CITADAS:

ABREU, Domingo. **No bico da cegonha**: histórias da adoção e da adoção internacional no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? Florianópolis, SC, 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2003.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Creche e Pré-escola é "lugar" de criança?** In: FILHO, Altino José Martins. (Org.). **Criança Exige Respeito**: temas em educação infantil. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

ALBERTO, Isabel. 2008. **“Como pássaros em gaiolas”?** Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In: MACHADO, Carla; GONÇALVES, Rui Abrunhosa. **Violência e Vítimas de Crime**, 223 - 244. . Coimbra: Edições Quarteto. p. 223-244.

ALDERSON, Priscilla. **Crianças como investigadoras**: os efeitos dos Direitos de Participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução Mário Cruz. Porto-PT: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 261-280.

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virgínia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. Barkingside: Barnardo's, 2004.

ANTUNES, Arnaldo e TATIT, Paulo. **O seu olhar**. São Paulo: BMG, 1995. LP/CD (44min). Álbum: Ninguém.

ARANTES, Esther Maria. **De "criança infeliz" a "menor irregular"** – vicissitudes na arte de governar a infância. In: VILELA; Jacó et al. **Clio – Payché**: Histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

AREND, Silvia Maria Fávero. **A Lei e a Construção da Noção de Menor**: em cena os relatórios sociais (Florianópolis, 1930-1940). In:

SCHREINER, Davi Félix; PEREIRA, Ivonete; AREND, Silvia Maria Fávero. **Infâncias Brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009, p. 95-111.

AREND, Silvia Maria Fávero. **Histórias de abandono: infância e justiça no Brasil (década de 1930)**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.

AREND, Silvia Maria Fávero. **Legislação Menorista para o trabalho: infância em construção (Florianópolis, 1930-1945)**. **Caderno Espaço Feminino**, 2007.

ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis**. Florianópolis, SC, 2003. vii, 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0395.pdf>>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas – SP, 2000. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, FE – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2000.

BARBOSA, Silvia. **O que você está escrevendo?** Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sônia. (Org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.

BARROS, Manoel de. **Livro das Ignoranças**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo (SP): Planeta, 2006. 1 v. (não paginado)

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel. **Livro de Pré-Coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949**. 2013. 198 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003

BECCHI, Egle. **Integrazioni di ricerca**. In: MUSSATTI, Tullia; MANTOVANI, Suzanna. (Org.) **Stare insieme al nido: Relazioni sociali e interventi educativi**. Strumenti in educazione. Bergamo: Juvelina, 1985, p. 5-11.

BERNARDI, Dayse, C F. **Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento**. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História : NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente,2010. (Coleção Abrigos em Movimento)

BOEIRA, Daniel Alves. **Modernidade e Criminalidade na Primeira República: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinquência juvenil (Santa Catarina, 1918 – 1930)**. In: SCHREINER, Davi Félix; PEREIRA, Ivonete; AREND, Silvia Maria Fávero. **Infâncias Brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009, p. 95-111.

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **Momento**, Rio Grande, 18, p. 35-50, 2006/2007.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2008/2009. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/documentos/orienta%C3%A7%C3%B5es_acolhimento_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 4 maio 2010

BRASIL/MDS/Combate a Fome. **PORTARIA Nº 5, de 31 de janeiro de 2014**

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Florianópolis, 2012. 312 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2000.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930**: da degeneração à regeneração. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CAMPOS, Daniel Felix de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Sous les ailes d' Eros et de Kairos**: Cartographie des dérives et du hasard dans les récits de Lispector, Sarraute, Gide, Genet et Pompeia. In: POLLOCK, Jonathan (Org). **Pratiques du Hasard**: pour un matérialisme de la rencontre. Collection Études Presses Universitaires de Perpignan, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994, p.32- 42.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir as crianças?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CASTRO, Lúcia R. **Conhecer, transformar (-se) e aprender**: pesquisando com crianças e jovens. In: BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lúcia R. de (orgs). **Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil**: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina S.

(Orgs.). **Educação Infantil**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais**: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa editores, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: São Paulo: **Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil**: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo, 2004.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT Jean. **O ofício da criança**. In: STOER, Stephen; GRÁCIO, Sérgio. **Sociologia da Educação – II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1973, p. 51-79.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

CHAVES, Verônica Petersen. **Adoção e Homossexualidade**. In: Conselho Federal de Psicologia. **Adoção**: um direito de todos e todas. Brasília: CFP, 2008, p. 35-40.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Allan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, N^o 9, 2002, p. 477-497.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n^o 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

CORSARO, Willian Arnold. **Reprodução interpretativa e culturas de pares**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. 2^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. Florianópolis, SC, 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0454.pdf>.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo e a ação social de bebês na creche. In: **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221 – 233, Jul./Dez. 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação /. Florianópolis, SC, 2002. 164 f. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Program de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0337-D.pdf>.

CRUZ, Silvia. Helena Vieira. **Ouvindo crianças**: reflexões sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa. In: LINS, Sylvie Delacours; CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Orgs.). **Linguagens, literatura e escola**. 1^a ed. Fortaleza- Ceará: Editora UFC, v. 1, p. 175-196, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, N^o 31, p. 17-33, dez. 1979.

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: _____. (Org). **História das Crianças no Brasil**. 6^a Ed. São Paulo: Contexto, [1991] 2007, p. 84-106.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto. [1991] 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 4ª Edição. Vol. 4 São Paulo: Editora 34, [1997] 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006.

DENZIN, Norman. **Childhood Socialization**. S. Francisco. Jossey-Buss, 1977.

DOMÈNECH, Miquel; TIRADO, Francisco Javier; GÓMEZ, Lucía Sánchez. **A dobra: psicologia e subjetivação**. In: SILVA, TOMAZ TADEU da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 111-136.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Orgs.) **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 211-233.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar os corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. IIIIE, Lisboa, 2000.

FERREIRA, Maria Manuela. “Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia na infância. In: **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, editorial, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela. **Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância**. In: CARIA, Telmo. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamentos, 2002, p. 149-166.

FERREIRA, Maria Manuela. **Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância**. In: SAMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 55-104.

FERREIRA, Maria Manuela. **“Branco demais” ou ... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 143-162.

FERREIRA, Maria Manuela. “Ela é nossa prisioneira”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Reflexão e Ação**. Volume 18, p. 151-182. 2010. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/69732.pdf>

FLORIANÓPOLIS/CMAS. **Resolução CMAS Nº 343**, de 13 de dezembro de 2013.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 1999, n.10, p. 58-78.

FONSECA, Claudia. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. In: **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006, p.11-14. (Série Dossiê Repensando a Infância)

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. **Direitos dos mais e menos humanos**. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. **Políticas de Proteção à Infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre/RS: Editora UFRGS, 2009, p. 219-242.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **Zé, tá pertinho de ir pro parque?** : o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Florianópolis, SC, 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2005.

FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. [1997] 1999.

FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.

FREITAS, Marcos Cesar de. “**A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos**”. In: SOUZA, Gisele de. (Org.). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2008

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989a. P.3-24.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. In: **Diálogos**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989b.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, [1999] 2006.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

GIRARDELLO, Gilka Póncio. Imaginação: arte e ciência na infância In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 12ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. **A sementeira do porvir**: higiene e infância no século XIX. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p. 99-117. 2000.

GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GOTTLIEB, Alma. Prefácio. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREGORI, José. O menor ainda minimizado pela lei brasileira. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, nº 31, p. 4-5, dez. 1979.

GUARÁ, Isa Maria F. da Rosa; GULASSA, Maria Lucia C. Ribeiro. Prefácio do livro: **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011, p. 11-17.

GUIMARÃES Daniela. **Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches**: o cuidado como ética. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 107, p. 41-78, julho de 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e Educação:** origens de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Antropologia e Educação:** interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos Cedes, Cedes/Unicamp, nº 43, ano XVIII. p. 8-25, dezembro de 1997.

HAMMABERG, Thomas. **The UN Convention on the Rights of the Child:** and how to make it work. Human Rights Quarterly, 12, 1990. p. 97-100.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro (RJ): Ed. Objetiva, 2001. 1 CD-ROM

ICom Florianópolis. **Sinais vitais Florianópolis: check up 2009.** Projeto Sinais Vitais. ICom/AVINA/CFC, 2009.

JAMES, Allison. **Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child.** Edinburgh university Press, 1993.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key Concepts in Childhood Studies.** London: Sage, 2008.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood.** Cambridge. Polity Press, 1998.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood:** Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. New York: Routledge Falmer, [1990] 1997.

JANS, Marc (). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. In: **Childhood.** Vol 11 (1), 2004. p.27-44.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento:** uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 3ª Ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

JOBIM e SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisando com crianças:** subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

Jornal Diário Catarinense. 20 de maio de 2012 – Ano 27 – Nº 9.527. Chamada da capa: “**Tabu da adoção tardia perde força no Estado**”.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOLVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. São Paulo: Vozes, 2008, p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n° 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil**: para retomar o debate. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak>. Acesso em 12 setembro 2012.

KUHLMANN JR, Moysés. Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção. In: **Cadernos de Pesquisa**, N° 89. São Paulo: FCC, 1994/1995, p. 85-88.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, [1998] 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças**: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sentidos da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAPASSADE, Georges. L' observation participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, n 1, 2001, p. 9-26.

LARROSA, Jorge Bondiá. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001/2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2001a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>

LE BRETON, David (2009). **A Sociologia do Corpo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEITE, Mirian L. Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: FREITAS, Marcos Cesar de. (Org.), **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-50.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério. **Para compreensão histórica da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Coleção História da Educação).

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. In: GOULART, Lígia; TONINI, Ivaine; MARTINS, Rosa; CASTROGIOVANNI, Antonio; KAERCHER, Nestor. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2011.

MACHADO, Rosa H. Blanco. **Vozes e Silêncios de Meninos de Rua**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, n. 49, fevereiro, 2002.

MALAGUZZI, Lóris. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Cuidado Como Elo Entre A Saúde e a Educação. In: **Cadernos de Pesquisa** Nº.111 São Paulo set./dez. 2000.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos

Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 53-79.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MAYALL, Berry. **Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais**. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005, p. 123-142.

MESGRAVIS, Laima. A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no século XIX. **Revista de História**, Jubileu-bis, ano III, N° 103, 1975, p. 401-423.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa da Misericórdia de São Paulo (1599-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976. (Coleção Ciências Humanas).

MIGUEL, Denise Soares; SOUSA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Projeto de Intervenção Educacional**. Florianópolis: NUVIC/CED/UFSC, 2010.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora. 1926.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis: as culturas das crianças sateré-mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola**. 229 f. Tese [doutorado] - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas. As culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Valer, 2011.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MULLER, Fernanda. (Org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Maria Livia do. Abrigo, Pobreza e Negligência: percursos de judicialização. In: **Psicologia & Sociedade**. N^o 24, p. 39-44, 2012.

NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando. **Encontros e Despedidas**. São Paulo: Barclay, 1985. LP/CD (40min) Álbum: Encontros e Despedidas.

NAZARIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil**. Florianópolis, SC, 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2002.

NAZARIO, Roseli. **Experiências narradas por crianças de 0 a 6 anos no contexto de um programa de acolhimento institucional de Florianópolis – SC**. Projeto de doutorado. Florianópolis, 2010. (Digitalizado).

NEGRI, Marina A. E. Apropriações do pensamento de Zygmunt Bauman para análise da criação publicitária contemporânea. In: **Revista Travessia**, v. 6, n 2, 2012, 15^a edição, p. 106-123.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2006.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **Evidências do que não foi**: a construção de uma realidade através das fotografias do Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina, Florianópolis (1940 – 1960). In: SCHREINER, Davi Félix; PEREIRA, Ivonete; AREND, Silvia Maria Fávero. **Infâncias Brasileiras**: experiências e discursos. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009, p. 169-189.

O’KANE, Claire. **O desenvolvimento de técnicas participativas**: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afectam. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil**: um mar de histórias sem fim. Florianópolis, SC, 2008. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0653-T.pdf>>.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; CERISARA, Ana Beatriz. **Do outro lado:** a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis, SC, 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0294-D.pdf>>.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. **A educação infantil:** uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. In: Anais do XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). **Didática e Práticas de Ensino:** compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas-SP: UNICAMP, julho/2012.

PASSETTI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas.** In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 347-375.

PAULA, Elaine de. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche:** transgressão ou disciplina? Florianópolis, SC, 2007. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em : <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0595.pdf>>.

PAULA, Elaine de; SILVA FILHO, João Josué. Práticas educativas entre crianças e adultos: encontros e desencontros. In: **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, nº 22. jun./dez. 2010. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - CED/UFSC

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças - contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997, p. 7-30.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças:** contextos e identidades. Braga/ Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

- PRADO, Patricia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. In: **Pró-Posições**. Vol. 10 N° 1 (28), março de 1999, p. 110-118.
- PRESTES, Andréia Baia. **Ao Abrigo da Família**: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigo de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. Curitiba-PR: CRV, 2011.
- PRESTES, Zóia. **A escolarização da brincadeira de faz-de-conta**. In: TUNES, Elizabeth. (Org). **Sem escola, sem documento**. São Paulo: E-Papers, 2011, s/p.
- PROUT, Allan. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. **Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004** – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, 2004 (digitalizado).
- QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil**: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 1ªed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n°. 02, maio/ago, 2010a.
- QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31, n°. 113, out/dez, 2010b.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução Maria Leticia Nascimento. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n°. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf> . Acesso em 28 fevereiro de 2012.
- RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. In: **Jornal “Folha de S. Paulo”**, edição de 23 de fevereiro de 1992.
- RIZZINI, Irene (Coord.); RIZZINI, Irma; NAIFF, Luciene; BAPTISTA, Rachel. **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

RIZZINI, Irene. **A assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por quê ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. **Seminário Ouvindo as Crianças**. Universidade Federal do Ceará. Agosto 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por quê ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil nos Estados Unidos**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Orgs). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. (Orgs.). **O Acolhimento Institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SÓLON, L. A. G.; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **A delicada arte de ouvir e informar crianças**. In: BENARDI, D. C. F. (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, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. (Orgs.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SANTA CATARINA/CEAS/SC. **Resolução CEAS N° 03**, de 15 de março de 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 2ª Ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000/2009. (Coleção para um Novo Senso Comum).

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nº 63, p. 237-280, Coimbra: CES-UC, out/2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção para um novo senso comum; vol. 4).

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial**. 2003. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf> Acesso em 05 de maio de 2010.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 210-230.

SARAMAGO, José. [1922]. **O conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**. Ano 12, nº 21, jul/dez. Pelotas: FaE/UFPel, 2003. p. 51-70.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. A Questão Social do Novo Milênio, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. (Dossiê

Temático Sociologia da Infância: pesquisas com crianças). CEDES-Brasil, Vol. 26, nº 91, 2005. p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: **Cadernos de Educação**, Nº 21, Pelotas-RS: Faculdade de Educação UFPel, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.01, 2005.p.17-39, jan./jun.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Nº 26 (91), 2005, p. 361-378

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas infantis e interculturalidade**. In: DORNELLES, Leni Vieira. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 19-40

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita. Radicalização da infância na segunda modernidade Para uma Sociologia da Infância crítica. In: **Configurações**. Revista de Sociologia, nº 4, 2008. p. 91-113.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina (org.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba-PR: Champagnat – Editora PUC PR, 2013.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles! : as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis, SC, 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação

SILVA, Enid Rocha Andrade da; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de. Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise** | 11 | ago. 2005. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/ENS_AIO3_Enid.pdf> Acesso em julho de 2010.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com criança. In: **Perspectiva**. Florianópolis: CED/UFSC, 2005, p. 53

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da Criança**: utopia ou realidade. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: UMinho/CEC, 1997. Coleção Infans.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias**: a situação social das crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores. Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2001.

SOARES, Natalia Fernandes; TOMÁS, Catarina. **Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...** os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação. Edições ASA- Porto-Portugal 2004. p. 35-53.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no Grupo social da infância. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 6, N° 1, p.25-40, Jan/Jun 2006.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**. Florianópolis: NUPEIN/UFSC, 2009.

SOUSA, Ana Maria Borges. **O sentido institucional do acolher**: por uma gestão de cuidado com as crianças. In: SOUSA, Ana Maria Borges; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006.

SOUSA, Emilene Leite de. Infância no caleidoscópio: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias. In: **Caderno Pós Ciências Sociais**. São Luís. V. 2, N° 3, jan./jun. 2005.

SOUZA E LIMA, Mayume. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TRIGO, Luísa Ribeiro; ALBERTO, Isabel. **As múltiplas faces da institucionalização de crianças e jovens: risco e/ou oportunidade**. In: ALMEIDA, Ana Tomás de; FERNANDES, Natalia. **Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas**. Coimbra: Almedina, 2007, p. 125-144

VALLE, Marcos; SÉRGIO, Paulo. Terra de ninguém. Intérprete: Elis Regina. In: Jair Rodrigues e Elis Regina. **Dois na bossa**. Philips records albuns, Brasil, 1965. Faixa 04.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil: da aliança liberal às realizações do primeiro ano de governo -1930-1931**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIEIRA, Lívia. Mal necessário: creches no DNC (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, N° 67, Fundação Carlos Chagas, p. 3-16. Nov. 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** N° 8. Rio de Janeiro: UFRJ - COPPE, 2008, p. 23-36.

VILLAÇA, Luis. **O contador de histórias**. Produção: Francisco Ramalho Junior e Denise Fraga. São Paulo, Warner Bros. Pictures, 2009. 90 min. 1 DVD.

WENETZ, Ileana. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. In: **Pró-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 133-149, maio/ago. 2011.

REFERÊNCIAS ANALISADAS:

ACKERMANN, Silvia Regina. **Um espaço e muitas vidas: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de**

1940. Florianópolis: UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PHST0179-D.pdf>>.

ALEXANDRE, Diuvani Tomazoni. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo.** Florianópolis: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AMORIM, Deborah Cristina. **O sistema de abrigamento em Chapecó:** possibilidade e limites da implementação de direitos para crianças e adolescentes. Florianópolis: UFSC, 2003. 1v. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGSS0006.pdf>>.

ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças desvalidas na província de Pernambuco no século XIX. 31ª Reunião anual da ANPEd.

Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Afrobrasileiros e Educação (GT21). Caxambu-MG, 2008

BENEVENUTI, Jeisa. **Derivação de classes comportamentais importantes para administrar condições de vida de crianças e jovens que vivem em comunidades de abrigo.** Florianópolis: UFSC, 2012. 191 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAVALCANTE, Lilia Ieda Chaves. **Ecologia do cuidado:** integrações ente a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo. Belém: UFPA, 2008. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CEPA, Celine Manuela Abreu de Sousa. **As redes sociais pessoais das crianças em acolhimento residencial:** o papel dos Centros de Acolhimento Temporário. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Justiça). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

CINTRA, Ana Lúcia. **Corpo a corpo:** representações identitárias, singularidades e abrigos institucionais para crianças. Florianópolis: UFSC, 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. **Meninos Institucionalizados:** a construção de um caminho... São Paulo: Universidade do Estado Paulista Julio de Mesquita Filho, 1997. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade do Estado Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 1997.

FELGUEIRAS, Susana Abreu. **Crianças Institucionalizadas:** Representações sobre o Direito à Família. (Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos:** participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes. (Tese de Doutorado em Estudos da Criança, área de especialização em Sociologia da Infância). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2005.

FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza:** a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924). (Tese de Doutorado em História). Braga, PT, Universidade do Minho, 2004.

FREITAS, Maria Dulce Ribeiro da Silva. **Olhares sobre o Quotidiano de uma Instituição de Acolhimento:** As crianças institucionalizadas da Casa Gaiato. (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância, área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2007.

GOUVEIA, Maria Lígia de Aquino. **Representações sociais sobre os direitos humanos.** João Pessoa: UFP, 2007. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

HOEPFNER, Ângela Maria. **Um homem para chamar de pai:** as concepções de paternidade de meninos afastados de suas famílias e colocados em regime de abrigo. Florianópolis: UFSC, 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0129.pdf>>.

LEITE, Jaciara Oliveira. **A Educação do corpo de crianças e jovens: um estudo de caso no cotidiano de um abrigo.** Florianópolis: UFSC, 2010. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEPIKSON, Maria de Fátima Pessoa. **Meninos e meninas em risco: análise da prática da (des)proteção em regime de abrigo.** Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARTINS, Lúcia Maria Baia Fernandes. **As necessidades educativas especiais dos “órfãos de pais vivos”.** Algumas reflexões sobre a integração e sucesso escolares de crianças residentes numa instituição de acolhimento. (Relatório de Intervenção). Braga: Universidade do Minho, Depto das Ciências da Educação da Criança, 1995.

MARTINS, Paula Cristina Marques. **Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de risco: representações sociais, modos e espaços.** (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2004.

MATOS, Maria Helena Figueira Vieira Pimentel. **Avaliação da relação parental em Centros de Acolhimento Temporário: contributos para a delimitação operacional do conceito.** (Dissertação de mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2009.

MENDES, Eloísa Alexandra Silva. **Redes sociais pessoais e percepção da qualidade de vida das crianças e jovens institucionalizados: o papel das famílias amigas.** (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Justiça). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

MOITA, Filomena M. Gonçalves da Silva Cordeiro. Adolescente em conflito com a Lei. 25ª Reunião anual da ANPEd. **Educação: manifestos, lutas e utopias.** Educação Popular (GT6). Caxambu-MG, 2002.

MORTÁGUA, Alexandra Adelaide Pires. **A percepção da qualidade de vida da criança - adolescente em contexto de acolhimento temporário.** (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de

especialização em Psicologia da Justiça). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **Infância, educação e direitos sociais: “Asilo de órfãs”**. Campinas: UEC, 2002. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NOVAIS, Miguel Adolfo Couto. **Percursos de vida de jovens pós-institucionalizados no Colégio São Caetano**. (Dissertação de mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2012.

PAIVA, Wídia Suerlândia Marinho. **Institucionalização e infância: vivências e representações das crianças**. (Dissertação de Mestrado em Estudos da criança, área de especialização em Sociologia da Infância). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2012.

PEIXOTO, Ana Sofia Rodrigues. **Vozes de mulheres que passaram pela experiência de acolhimento numa casa de abrigo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia – área de especialização em Psicologia da Justiça). 142 p. Braga: Universidade do Minho, 2008.

PEIXOTO, Joana Isabel Brito. **O retraimento social em crianças em Centros de Acolhimento Temporário**. (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

PEREIRA, Mariana Monteiro de Aguiar. **Desenvolvimento de crianças em centros de acolhimento temporário e relação com os seus cuidadores**. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2008.

PINHEIRO, Ana Manuela Fonseca Pires. **O crescimento físico e o desenvolvimento mental de crianças institucionalizadas: o impacto do temperamento e da qualidade dos cuidados numa perspectiva longitudinal**. (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

QUINTÃNS, Cláudia Raquel Pereira. **Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização**. (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de

especialização em Psicologia da Justiça). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2009.

SANTANA, Angela Cristina Salgado de. **A santa Casa de Misericórdia da Bahia e a sua prática educativa- 1862/1934**. Tese (doutorado). Salvador: UFBA, 2008. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade federal da Bahia. Salvador, 2008.

SANTOS, Ana Isabel Fernandes do. **Tomada de decisão de profissionais sobre a retirada de menores à família biológica**. (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2012.

SANTOS, Rita Brancato. **O fogo da modernização: tradição e tecnicismo no Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1940-1980)**. Florianópolis: UFSC, 2006. 1 v Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PSOP0290-D.pdf>>.

SANTOS, Susana Isabel Pereira dos. **Olhares das crianças institucionalizadas sobre os seus direitos: "Poder escolher se queria vir para aqui ou não e não me deixaram dizer, não respeitaram"** (Marta, 12 anos). (Dissertação de Mestrado em Estudos da criança, área de especialização em Sociologia da Infância). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

SARTORELLI, Jeisa Benevenuti. **Condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo: a percepção pelos jovens e pelas crianças e os processos de gestão dessas condições pelos que cuidam da instituição**. Florianópolis: UFSC, 2004. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0133.pdf>>.

SAVI, Aline Eyng. **Abrigo ou lar? um olhar arquitetônico sobre os abrigos de permanência continuada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. Florianópolis: UFSC, 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura,

Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SERRANO, Solange Aparecida. **O abrigo de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto:** caracterizando esse contexto. São Paulo: USP, 2008. Tese (doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SILVA, Izabella Régis da. **Caminhos e (des)caminhos do plano nacional de convivência familiar e comunitária:** a ênfase na família para a proteção integral de crianças e adolescentes. Florianópolis: UFSC, 2010. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, Joana Maria Ribeiro da. **Attachment disorganization and attachment disordered behaviors in a group of portuguese institutionalized children.** (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica). Braga, PT, Universidade do Minho: IE, 2011.

SILVA, Wesley. **Por uma história sócio-cultural do abandono e da diligência de menores em Belo Horizonte: 1921-1941.** São Paulo: USP, 2007. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUSA, Ana Maria Borges. **O sentido institucional do acolher:** por uma gestão de cuidado com as crianças. In: SOUSA, Ana Maria Borges; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado:** a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006.

SOUZA, Marco Antônio. **As estratégias da pedagogia do assistencialismo em Belo Horizonte: 1930-1990 – Educação e Caridade.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

SPERANCETTA, Andressa. **Educar-cuidar:** práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Florianópolis: UFSC, 2010. 311 p. Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANEXOS:

ANEXO 1: QUADRO DAS TESES LOCALIZADAS NO BANCO DE DADOS CAPES, SISTEMATIZADAS POR ANO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO E ÁREA DE ESTUDO.

| ANO | INSTITUIÇÃO | REGIÃO | ÁREA ESTUDO |
|------------|--------------------|---------------|--------------------|
| 2010 | UFBA | Nordeste | Educação |
| | | | |
| 2009 | UFPE | Nordeste | Psicologia |
| 2009 | UFCE | Nordeste | Educação |
| 2009 | USP | Sudeste | Psicologia |
| 2009 | UFRGS | Sul | Psicologia |
| 2009 | PUC-SP | Sudeste | Serviço Social |
| 2009 | USP Ribeirão | Sudeste | Enfermagem |
| | | | |
| 2008 | UFPA | Norte | Psicologia |
| 2008 | UFBA | Nordeste | Educação |
| 2008 | USP Ribeirão | Sudeste | Psicologia |
| 2008 | USP Ribeirão | Sudeste | Psicologia |
| 2008 | USP | Sudeste | Direito |
| 2008 | PUC-RS | Sul | Serviço Social |
| | | | |
| 2007 | UFSCar | Sudeste | Educação Especial |
| 2007 | UFPA | Norte | Psicologia |
| 2007 | UFU (MG) | Sudeste | Geografia |
| 2007 | USP | Sudeste | Educação |
| | | | |
| 2006 | PUC-SP | Sudeste | História |
| 2006 | UEP – SP | Sudeste | História |
| 2006 | USP Ribeirão | Sudeste | Psicologia |
| 2006 | UEP – SP | Sudeste | Serviço Social |
| | | | |
| 2005 | PUC-SP | Sudeste | Psicologia |
| 2005 | USP | Sudeste | Saúde Pública |
| 2005 | USP | Sudeste | Saúde Pública |
| 2005 | UNICAMP | Sudeste | História |
| | | | |
| 2004 | UFRJ | Sudeste | História |
| 2004 | USP | Sudeste | Nutrição |
| 2004 | USP | Sudeste | Psicologia |
| | | | |
| 2003 | UFRJ | Sudeste | Enfermagem |
| | | | |

| | | | |
|------|---------|--------------|--------------------|
| 2002 | UNICAMP | Sudeste | Educação |
| | | | |
| 2001 | UFMG | Sudeste | Educação |
| | | | |
| 2000 | UFRJ | Sudeste | Sociologia/Antrop. |
| | | | |
| 1999 | UNB | Centro-Oeste | Psicologia |
| | | | |
| 1998 | USP | Sudeste | Psicologia |
| 1998 | UFPR | Sul | História |
| | | | |
| 1997 | PUC-SP | Sudeste | Ciências Sociais |
| 1997 | UEP-SP | Sudeste | Educação |
| | | | |
| 1996 | UNICAMP | Sudeste | Saúde |
| 1996 | USP | Sudeste | Direito |
| 1996 | USP | Sudeste | Direito |
| | | | |
| 1993 | USP | Sudeste | Psicologia |
| | | | |

Observação: Entre os anos de 1990 a 1992 e 1994 a 1995 não foram localizados trabalhos.

Fonte: Base de dados CAPES. Elaborado pela autora.

ANEXO 2: QUADRO DAS PRODUÇÕES LOCALIZADAS NO *PERGAMUM* BU UFSC.

| Ano Publicação | Tipo Documento | Programa ao qual está vinculado | Título da Obra | Autor/a |
|----------------|----------------|--|--|---|
| 1998 | Dissertação | PPG Educação | Meninos e meninas em risco: análise da prática da (des)proteção em regime de abrigo | Maria de Fátima Pessoa Lepikson |
| 2000 | Artigo | Cadernos de Educação CUIABÁ (v. 4, n° 1) | Diversidade cultural e insucesso escolar: iniciando uma pesquisa numa escola. | Terezinha A. Silvente; Maria de Lourdes Bandeira. |
| 2002 | Dissertação | PPG História | Um espaço e muitas vidas: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940. | Silvia Regina Ackermann |
| 2003 | Dissertação | PPG Psicologia | Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. | Diuvani Tomazoni Alexandre |
| 2003 | Dissertação | PPG Serviço Social | O sistema de abrigamento em Chapecó: possibilidade e limites da implementação de direitos para crianças e adolescentes. | Deborah Cristina Amorim |
| 2003 | TCC | Graduação Serviço Social | A Importância da preservação e restituição do vínculo familiar nos abrigos. | Marcia Grasiela Silva de Faria |
| 2004 | Dissertação | PPG Psicologia | Condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo: a percepção pelos jovens e pelas crianças e os processos de gestão dessas condições pelos que cuidam da instituição. | Jeisa Benevenuti Sartorelli |
| 2004 | Dissertação | PPG Psicologia | Um homem para chamar de pai: as concepções de paternidade de meninos afastados de suas famílias e colocados em regime de abrigo. | Ângela Maria Hoepfner |
| 2004 | TCC | Graduação Serviço Social | A Convivência familiar e comunitária e a formação do grupo de estudos e apoio à adoção da comarca de Guarimirim. | Alessandra Oechsler |
| 2004 | TCC | Graduação Serviço Social | Reintegração familiar: desafios na prática profissional do serviço social na entidade de abrigo. | Clisciene Dutra do Prado |
| 2004 | TCC | Graduação Serviço Social | O Processo de Trabalho do assistente social nos abrigos. | Ana Flávia Wessling |
| 2004 | TCC | Graduação Serviço Social | O Cotidiano e as vivências dos meninos e meninas abrigados nas casas-lares de Coqueiros. | Jussara Rozali de Farias |
| 2004 | TCC | Graduação Serviço Social | A Institucionalização como medida excepcional e provisória: contribuição para análise do processo de abrigamento. | Keila Rosa |
| 2005 | TCC | Graduação Serviço Social | O Conceito de abrigo e a prática de abrigamento de crianças e adolescentes na unidade Casa Lar São João da Cruz de coqueiros, Florianópolis - SC. | Irineu Frederico Borges |
| 2005 | TCC | Graduação Serviço Social | Da Institucionalização a desinstitucionalização um caminho a ser percorrido. | Denise Caminha Nunes |

| | | | | |
|------|-------------|-----------------------------|---|----------------------------|
| 2005 | TCC | Graduação Serviço Social | Crianças e adolescentes em abrigo: abandonados pelos pais ou esquecidos pelo estado. | Andréa Panozzo |
| 2005 | TCC | Graduação Serviço Social | A Importância da formação para educadores sociais: uma experiência nas casas-lares Nossa Senhora do Carmo e São João da Cruz - Coqueiros. | Jane Chiquetti |
| 2006 | Dissertação | PPG Sociologia Política | O fogo da modernização: tradição e tecnicismo no Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1940-1980). | Rita Brancato Santos |
| 2006 | TCC | Graduação Serviço Social | O Direito à convivência familiar e comunitária dentro do sistema de proteção social: uma análise das aproximações e dos distanciamentos entre a lei e a prática social. | Ana Paula Lemke |
| 2007 | TCC | Graduação Serviço Social | Contos sem encanto: recontando histórias de vida de crianças e adolescentes abrigados em Florianópolis. | Nádia Mascarello |
| 2007 | TCC | Graduação Serviço Social | Atuação do assistente social em programas de abrigo: desafios e perspectivas da intervenção profissional junto a crianças e adolescentes institucionalizados. | Thaiz Getassi |
| 2007 | TCC | Graduação Serviço Social | A Rede de defesa dos direitos e a situação de abrigo para as crianças e adolescentes de Florianópolis. | Francine Cardoso da Silva |
| 2008 | Dissertação | PPG Arquitetura e Urbanismo | Abrigo ou lar? Um olhar arquitetônico sobre os abrigos de permanência continuada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. | Aline Eyng Savi |
| 2008 | TCC | Graduação Serviço Social | Cadastro único informatizado de adoção e abrigo - cuida: tecnologia da informação a serviço da adoção. | Inês Fritzen |
| 2009 | TCC | Graduação Serviço Social | O Resgate da História de vida de meninos a partir do abrigamento na Casa Lar Emaús: relato de uma experiência. | Gabriele Silvestre Minosso |
| 2009 | TCC | Graduação Serviço Social | O Direito à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes em medida de proteção abrigo. | Nelza de Moura |
| 2009 | TCC | Graduação Serviço Social | A Constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional. | Mariana Ferreira Garcia |
| 2009 | Livro | História | Memórias da Abrigo de Menores. | Alzemi Machado |
| 2010 | Dissertação | PPG Psicologia | Corpo a corpo: representações identitárias, singularidades e abrigos institucionais para crianças. | Ana Lúcia Cintra |
| 2010 | Dissertação | PPG Serviço Social | Caminhos e (des)caminhos do plano nacional de convivência familiar e comunitária: a ênfase na família para a proteção integral de crianças e adolescentes. | Izabella Régis da Silva |
| 2010 | Dissertação | PPG Psicologia | Educar-cuidar: práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. | Andressa Sperancetta |
| 2010 | Dissertação | PPG Educação Física | A Educação do corpo de crianças e jovens: um estudo de caso no cotidiano de um abrigo. | Jaciara Oliveira Leite |

| | | | | |
|------|------|--------------------------|--|---|
| 2010 | TCC | Graduação Serviço Social | O Princípio da excepcionalidade e provisoriedade no acolhimento institucional de crianças e adolescentes . | Claudia de Melo Giacomini Nuesch |
| 2010 | TCC | Graduação Serviço Social | Apelando em vão por proteção : um estudo sobre as consequências advindas da revelação da violência sexual intrafamiliar para a vítima, nos casos em que há descrença materna, e os reflexos em sua família. | Anna Carolina Machado do Espírito Santo |
| 2010 | TCC | Graduação Serviço Social | Uma Avaliação da rede de proteção para a garantia ao direito de convivência familiar entre os irmãos abrigados nas entidades de acolhimento institucional de Florianópolis, a partir da perspectiva dos assistentes sociais. | Karin Branco de Camargo |
| 2011 | TCC | Graduação Serviço Social | As educadoras sociais e os cuidados a crianças e adolescentes das casas-lares de Coqueiros. | Greyce Campos de Castro |
| 2012 | Tese | PPG Psicologia | Derivação de classes comportamentais importantes para administrar condições de vida de crianças e jovens que vivem em comunidades de abrigo. | Jeisa Benevenuti |

Fonte: *Pergamum* BU UFSC. Elaborado pela autora.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Projeto de Pesquisa “**Revelações das crianças de 0 a 6 anos sobre suas experiências no contexto de uma ‘Casa Lar’ do município de Florianópolis**” está sendo desenvolvido pela doutoranda Roseli Nazario junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, que tem como orientador o professor doutor João Josué da Silva Filho.

O mesmo é justificado pela ausência, quase que absoluta, de pesquisas na área da educação que legitimem as manifestações de interesses e necessidades das crianças, principalmente as bem pequenas, inseridas em programas de acolhimento familiar e/ou institucional.

O campo de pesquisa consiste em uma instituição que acolhe crianças de 0 a 6 anos, situada no município de Florianópolis, que no momento terá assegurado o direito do caráter do anonimato, com vistas a discutir, posteriormente, essa revelação ou não, com os sujeitos envolvidos na pesquisa (crianças e adultos).

Em se tratando da inserção no campo, um documento de autorização foi assinado pela direção geral da instituição, fato este que não implica na obrigatoriedade de participação das crianças e das profissionais que atuam diretamente com elas: as auxiliares materno-infantil, psicóloga e/ou assistente social. Para isso, o documento por ora apresentado visa analisar o interesse individual de cada uma dessas profissionais, o qual explicita não somente os objetivos e a natureza da pesquisa, mas também algumas obrigações da pesquisadora.

Ainda com relação ao termo de consentimento, vale destacar a clareza que se tem quanto à dificuldade em satisfazer o princípio do consentimento informado quando os atores em causa são crianças de 0 a 6 anos - neste momento representadas legalmente pela diretora geral da instituição. Porém, entendendo a importância de obter a permissão das próprias crianças e salvaguardando o direito de elas também serem consultadas, a perspectiva do assentimento¹³⁹ será seguida no decorrer

¹³⁹ Nas discussões de Alderson e Morrow (2004), o assentimento é considerado em 3 sentidos: “aceitação de menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar ‘pelo

da produção de dados para esta pesquisa, em que serão cautelosamente observadas as relações de aproximação e de confiança estabelecidas entre elas e a pesquisadora, no sentido de analisar quais as que outorgam ou não o direito de envolvê-las nesta investigação.

Tendo como questão-problema: “quais são *as experiências vividas por crianças de 0 a 6 anos no contexto de um programa de acolhimento institucional?*”, como em qualquer outra pesquisa, esta também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - crianças e adultos -, em especial, no que se refere à complexidade que os princípios da privacidade e confidencialidade envolvem quando as ações sociais dessas crianças e adultos acontecem no espaço coletivo, como é a situação da “Casa Lar”.

Nesse sentido, a tentativa para evitar constrangimentos implica em desenvolver e acionar uma “sensibilidade ética” (FERREIRA, 2010) que assegure a confidencialidade dos dados, sem que isso possa vir a acarretar problemas em relação à proteção das crianças.

Outro procedimento tomado em relação a essa questão, diz respeito ao tratamento confidencial dos dados, os quais serão armazenados em um banco de acesso e uso exclusivo da pesquisadora principal e do pesquisador responsável, assegurando, desse modo, o sigilo e a privacidade da identidade dos participantes.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, fazendo contato com a pesquisadora através de email, telefone ou presencialmente, se assim preferir.

Ao tomar as crianças como principais interlocutoras deste processo investigativo, os objetivos percorridos serão os seguintes:

- Analisar as experiências das crianças inseridas em programas de acolhimento institucional, a partir de um exame da realidade vivida por elas próprias no contexto de uma “casa lar”;
- Conhecer os modos de ser e estar das crianças nos programas de acolhimento institucional;

menos’ não recusar”. As autoras demarcam ainda que tanto o consentimento quanto o assentimento não eximem o/a pesquisador/a da obtenção da autorização formal dos adultos responsáveis pelas crianças.

- Identificar se as experiências dessas crianças alterizam as práticas na “casa lar”, forjando formas para que elas possam viver a sua condição infantil nesse lugar;
- Refletir sobre a realidade, pouco investigada na área da educação, das instituições de acolhimento de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos de convívio familiar violados, como possibilidade para qualificação das relações socioeducativas travadas nesses espaços, rumo à constituição de uma Pedagogia da Infância.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que se utilizará de instrumentos, como: caderno de registros de campo, filmagens, fotografias, entrevistas com adultos e crianças, entre outros recursos que possam vir a ser incluídos no decorrer do processo, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados.

Reforçando o que já foi dito anteriormente, as informações coletadas neste estudo receberão tratamento confidencial e serão armazenadas em uma base de dados de acesso e uso exclusivo da pesquisadora principal e do pesquisador responsável, assegurando, desse modo, o sigilo e a privacidade da identidade dos participantes.

Quanto às contribuições que esta pesquisa possa trazer, destacamos:

- Em se tratando das crianças, os benefícios podem ser lidos no sentido de assegurar a elas o direito de “voz própria”, de participação ativa em pesquisas, no sentido da geração de informações acerca das suas representações, práticas e poderes no exercício dos seus direitos;
- Para os programas de acolhimento (institucional e/ou familiar), a promoção de reflexões acerca da qualificação dos processos socioeducativos desencadeados nesses espaços, a partir de experiências narradas pelas próprias crianças;
- Para a comunidade científica, a expansão de estudos e pesquisas que tomem como foco a tríade “criança-educação-acolhimento institucional” e que consigam abarcar o dinamismo e a pluralidade das infâncias brasileiras, fato que implicará na qualidade da produção de indicadores para a formação de profissionais para atuação em programas de

acolhimento e também para a formulação de políticas públicas para esses contextos.

Expostos os fatos, apresentamos o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

DECLARAMOS para os devidos fins e efeitos estar esclarecidas sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, bem como de que foi assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar meu desejo de participar ou não da mesma em qualquer momento que isto me aprouver, tendo as informações que porventura houver disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim. Declaro também que fui informado dos termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Florianópolis, 10 de abril de 2011.

| | |
|--|--|
| <p>_____ Nome: _____ CPF: _____ Função: _____</p> | <p>_____ Nome: _____ CPF: _____ Função: _____</p> |
| <p>_____ Nome: _____ CPF: _____ Função: _____</p> | <p>_____ Nome: _____ CPF: _____ Função: _____</p> |

ANEXO 4

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Revelações das crianças de 0 a 6 anos sobre suas experiências no contexto de uma ‘Casa Lar’ do município de Florianópolis”**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 23 de março de 2011.

Assinatura e carimbo do/a responsável

ANEXO 5

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO**Perguntas orientadoras para descrever o dia a dia da instituição:**

1. Como se constitui as rotinas dos dias de semana da instituição maiores e que frequentam a creche e/ou escola? (hora de acordar, da higiene pessoal, de café, de organização ir à creche, de retorno da creche, de brincar, de banho, de jantar, de sono).
2. Como se constitui as rotinas dos dias de semana da instituição menores e que NÃO frequentam a creche e/ou escola? (hora de acordar, da higiene pessoal, de refeição, de sono, de outras atividades, do retorno das crianças maiores da creche e/ou escola).
3. E nos finais de semana e feriado, com todas as crianças juntas?
4. Como se configura a jornada de trabalho da equipe de profissionais que atuam diretamente com as crianças? E da equipe técnica?
5. Em situações de internação de alguma criança, por exemplo, como a instituição se organiza para acompanhar essa criança no hospital e as demais na Casa?
6. São realizadas saídas de lazer com as crianças? Todas participam? Quem as acompanha?
7. Há alguém responsável pelo acolhimento inicial das crianças que estão chegando na Casa? Como acontece essa acolhida?

Algumas (outras) perguntas orientadoras para descrever o dia a dia da instituição:

Se entendermos que o afeto se constitui nas/das relações estabelecidas entre os sujeitos, de que forma a dimensão afetiva pode ser observada no contexto do acolhimento institucional? Qual é a “medida” do afeto no contexto da Casa Lar?

- a) Que relação de afeto as crianças expressam/manifestam entre si? Se tocam, se acariciam? Se confrontam? Trocam/dividem brinquedos e/ou outros pertences? Se possuem desses objetos sem pedir ao outro? Trocam *confidências*?
- b) Como se dão as relações de afeto entre crianças da mesma idade (coetâneos)? E de idades diferentes (não coetâneos)?

Procuram parceiros da mesma idade? Em que momentos preferem se relacionar com as maiores ou com as menores?

- c) Como se dão as relações de afetos das crianças para com os adultos? E vice versa? Conversam? As crianças confidenciam aos adultos suas histórias? Confrontam-se? Em que momentos a aproximação entre crianças e adultos se mostra mais evidente, mais constante?
- d) Como as crianças recepcionam aquela criança que está chegando na casa pela primeira vez? Mostram os espaços? Dividem brinquedos e/ou pertences? Conversam? Se olham? Se tocam? Acalentam o outro? Ignoram a presença do outro? Impedem essa criança que está chegando de acessar os brinquedos, os objetos e os espaços da casa?
- e) Em que momentos do dia e em que espaços se percebem relações de afeto mais evidentes entre as crianças e entre elas e os adultos?

- Nos momentos de brincadeiras?

Convidam para brincar? Trocam brinquedos? Trocam diálogos e olhares? Do que brincam? Como se agrupam para brincar? Como brincam? Quais os espaços mais frequentados para as brincadeiras acontecer? Que saberes e interpretações estão presentes Nestas brincadeiras? Há indícios de lógicas de socialização diversas nas brincadeiras? Coetâneos e não coetâneos brincam juntos? Disputam brinquedos? Crianças maiores acolhem as propostas de brincadeiras feitas pelas crianças menores?

- Nos momentos de refeição?

Como as crianças se agrupam na mesa? Podem escolher o lugar para sentar? Como se dão as relações entre as crianças maiores e menores nos momentos de refeição? Conversam durante as refeições? Sobre o que conversam? Levam brinquedos para a mesa? Escolhem o que querem comer? Servem-se sozinhos? Os adultos participam desses momentos? De que forma? Servindo as crianças? Lanchando junto com elas? Expressam preferencias alimentares?

- Nos momentos de dormir? (dormitório)

As crianças conversam antes de dormir? Sobre o que? Contam histórias? Demonstram sensação de medo/insegurança? Acalentam-se mutuamente caso sintam medo/insegurança? São acalentadas por algum adulto? Dormem com algum pertence (brinquedo, urso de pelúcia, bico, fralda, etc)?

- Nas trocas de roupa?

Quem acompanha as crianças nas trocas de roupas? Elas escolhem o que querem vestir? Escolhem adereços variados? Distinguem seus pertences (roupas, adereços para cabelo, calçados), caso tenham trazido de casa? Conversam entre elas próprias sobre suas escolhas? Dão opiniões/sugestões umas as outras e aos adultos quanto ao que usar? Suas opiniões/sugestões são acatadas pelos adultos? Expressam alguma manifestação qdo percebem que outra criança usa algo que tenha usado anteriormente (roupa, calçado, adereço etc.)?

- Nos momentos de higiene pessoal (escovação de dente, banho, uso do banheiro, etc)?

São acompanhadas pelos adultos? São banhadas pelos adultos? Brincam com a água, com o sabonete, com a escova, por exemplo? Fazem uso do espaço do banheiro com tempo? As crianças conversam entre si e com os adultos durante o uso do banheiro? Ficam folheando gibis e /ou livros, revistas enquanto usam o banheiro? Tem reservado o seu direito de privacidade?

- f) As crianças manifestam mais apego por um ou outro adulto de modo especial? Mostram-se mais seguras com esse ou com aquele adulto (Ri, abraça, fica mais solta, divide brinquedos/alimentos, conversa, conta situações do cotidiano)?
- g) Como se dão as relações estabelecidas entre irmãos? Caracterizam-se, em grande medida, como relações de cuidado, de proteção, de afeto, de indiferença, etc?
- h) As crianças falam entre elas e/ou com os adultos sobre seus familiares (mãe, pai, avô, avó, padrasto, madrasta, irmãos, etc)? Se falam, como se referem a eles? Tais comentários são acolhidos pelos adultos? E pelas demais crianças? Nas

brincadeiras estão presentes cenas que remetem ao contexto familiar das crianças?

- i) As crianças fazem comentários sobre o que vivem na creche cotidianamente? Falam das amizades constituídas naquele espaço? Dos seus desafetos em relação a episódios lá ocorridos?
- j) Como as crianças lidam com a saída de outra criança (adoção, retorno familiar, internação médica)? Comentam? Choram? Perguntam sobre essa criança?

SENTIDO DE PERTENCIMENTO:

Que conjunto de práticas que podem ajudar a criança a se sentir pertencida no espaço da Casa Lar, mesmo que por um tempo apenas transitório? De que pertencimento falamos? Pertencimento a que? Quais as estratégias que as crianças criam para se sentirem pertencidas neste espaço do abrigo?

- a) **Como as crianças são recepcionadas no primeiro dia em que chegam na Casa?**
 - Quem a traz?
 - Chegou em que condições pessoais/corporais (sem machucados, chorando, amedrontada)?
 - Quem é o adulto que a recebe na Casa Lar?
 - Como ela reage à recepção desse adulto?
 - Ela traz consigo algum pertence pessoal (roupas, calçado, brinquedos, bico, mamadeira...)? Se traz, como esses pertences são identificados pela instituição ao acolher essa criança?
 - Como esta criança se relaciona com tais pertences?
 - Ela trouxe documentos pessoais (certidão nascimento, carteira de vacinação)?
 - Recebeu as vacinas obrigatórias, condizentes com sua idade?
 - Como lhe é apresentada a Casa (os cômodos, sua cama...)?
 - Como lhe são apresentadas as outras crianças?
 - Como se manifesta ao ser apresentada as demais crianças e ao espaço da casa?

CONFIGURAÇÃO ESPACIAL

O espaço é organizado de modo a acolher as crianças, atribuindo um sentido de pertencimento e contribuindo para a construção da identidade das crianças?

- Como são guardados/armazenados pertences individuais das crianças, como: escovas de dente, bicos, fralda/cheiro?
- Nas paredes e estantes da sala e/ou quartos estão dispostas fotografias das crianças?
- As produções artísticas que as crianças fazem e trazem da creche/escola/NAI são expostas pela casa? Se não, qual é o destino que se dá para essas produções?
- As camas são identificadas com produções feitas pelas crianças?
- As roupas de cama e/ou travesseiro/cobertor são identificadas para cada criança?
- As crianças podem transitar/circular pelos diferentes cômodos da casa, sem a prévia autorização dos adultos?
- Há espaços de privacidade para as crianças que queiram ficar a sós?

ANEXO 6:

Dados sobre acolhimento em Santa Catarina¹⁴⁰

1) MESORREGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

(Total: 994.987 habitantes)¹⁴¹.

- a) Microrregião de Florianópolis (879.152 hab.)
- b) Microrregião do Tabuleiro (23.926 hab.)
- c) Microrregião de Tijucas (91.909 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|-----------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Biguaçu | Florianópolis | 03 |
| Florianópolis | Florianópolis | 11 ⁽¹⁴²⁾ |
| Garopaba | Florianópolis | 01 |
| Palhoça | Florianópolis | 02 |
| São José | Florianópolis | 04 |
| Sub-total..... | | 21 instituições |
| Tijucas | Tijucas | 01 |
| Sub-total..... | | 01 instituição |
| TOTAL..... | | 22 instituições |

2) MESORREGIÃO NORTE DE SANTA CATARINA

(Total: 1.212.977 habitantes).

- a) Microrregião de Canoinhas (243.762 hab.)
- b) Microrregião de Joinville (842.821 hab.)
- c) Microrregião de São Bento do Sul (126.394 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|---------------|---------------------|-----------------------------------|
| Canoinhas | Canoinhas | 02 |
| Mafra | Canoinhas | 01 |

¹⁴⁰ Dados retirados do site do TJSC, em 18 de maio de 2013.

¹⁴¹ Dados retirados da Wikipédia SC, em 18 de maio de 2013.

¹⁴² Este dado se difere do apresentado anteriormente nesta pesquisa (p. 92), visto que até a data do levantamento aqui apresentado uma das instituições não governamental atendia por divisão de gênero e, por isso, mantinha 2 espaços de acolhimento.

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| Papanduva | Canoinhas | 02 |
| Porto União | Canoinhas | 01 |
| Sub-Total..... | | 06 instituições |
| Araquari | Joinville | 01 |
| Garuva | Joinville | 01 |
| Guaramirim | Joinville | 01 |
| Itapoá | Joinville | 01 |
| Jaraguá do Sul | Joinville | 02 |
| Joinville | Joinville | 05 |
| São Francisco do Sul | Joinville | 02 |
| Sub-Total..... | | 13 instituições |
| Rio Negrinho | São Bento do Sul | 01 |
| São Bento do Sul | São Bento do Sul | 02 |
| Sub-Total..... | | 03 instituições |
| TOTAL..... | | 22 instituições |

3) MESORREGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA

(Total: 1.200.739 habitantes).

- Microrregião de Chapecó (405.123 hab.)
- Microrregião de Concórdia (141.981 hab.)
- Microrregião de Joaçaba (326.472 hab.)
- Microrregião de São Miguel do Oeste (174.725 hab.)
- Microrregião de Xanxerê (152.438 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|-----------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Campo Erê | Chapecó | 02 |
| Chapecó | Chapecó | 09 |
| Coronel Freitas | Chapecó | 01 |
| Cunha Porã | Chapecó | 09 |
| Maravilha | Chapecó | 03 |
| Modelo | Chapecó | 04 |
| Palmitos | Chapecó | 02 |
| Pinhalzinho | Chapecó | 02 |
| Quilombo | Chapecó | 01 |
| São Carlos | Chapecó | 02 |
| São Lourenço Oeste | Chapecó | 03 |
| Sub-Total..... | | 38 instituições |

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| Concórdia | Concórdia | 01 |
| Ipumirim | Concórdia | 01 |
| Itá | Concórdia | 01 |
| Seara | Concórdia | 03 |
| Sub-Total..... | | 06 instituições |
| Caçador | Joaçaba | 02 |
| Capinzal | Joaçaba | 01 |
| Catanduvas | Joaçaba | 01 |
| Fraiburgo | Joaçaba | 02 |
| Herval do Oeste | Joaçaba | 01 |
| Joaçaba | Joaçaba | 01 |
| Leblon Regis | Joaçaba | 01 |
| Videira | Joaçaba | 01 |
| Sub-Total..... | | 10 instituições |
| Anchieta | São Miguel Oeste | 01 |
| Dionísio Cerqueira | São Miguel Oeste | 02 |
| Itapiranga | São Miguel Oeste | 01 |
| Mondaí | São Miguel Oeste | 01 |
| São José do Cedro | São Miguel Oeste | 04 |
| São Miguel Oeste | São Miguel Oeste | 02 |
| Sub-Total..... | | 11 instituições |
| Abelardo Luz | Xanxerê | 01 |
| Ponte Serrada | Xanxerê | 01 |
| São Domingos | Xanxerê | 02 |
| Xanxerê | Xanxerê | 02 |
| Xaxim | Xanxerê | 01 |
| Sub-Total..... | | 07 instituições |
| TOTAL..... | | 72 instituições |

4) MESORREGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA

(Total: 406.825 habitantes).

- a) Microrregião de Campos de Lages (284.169 hab.)
- b) Microrregião de Curitibaos (122.656 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|-------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Anita Garibaldi | Campos de Lages | 01 |
| Campo Belo do Sul | Campos de Lages | 01 |

| | | |
|-----------------------|-----------------|------------------------|
| Correa Pinto | Campos de Lages | 01 |
| Lages | Campos de Lages | 03 |
| Otacílio Costa | Campos de Lages | 01 |
| São Joaquim | Campos de Lages | 01 |
| Urubici | Campos de Lages | 01 |
| Sub-Total..... | | 09 instituições |
| Campos Novos | Curitibanos | 02 |
| Curitibanos | Curitibanos | 02 |
| Santa Cecília | Curitibanos | 02 |
| Sub-Total..... | | 06 instituições |
| TOTAL..... | | 15 instituições |

5) MESORREGIÃO SUL DE SANTA CATARINA

(Total: 925.177 habitantes).

- Microrregião de Araranguá (180.877 hab.)
- Microrregião de Criciúma (369.366 hab.)
- Microrregião de Tubarão (374.934 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|-----------------------|--------------|----------------------------|
| Araranguá | Araranguá | 01 |
| Sub-Total..... | | 01 instituições |
| Criciúma | Criciúma | 02 |
| Forquilha | Criciúma | 01 |
| Lauro Muller | Criciúma | 01 |
| Urussanga | Criciúma | 01 |
| Sub-Total..... | | 05 instituições |
| Braço do Norte | Tubarão | 01 |
| Capivari de Baixo | Tubarão | 01 |
| Imbituba | Tubarão | 01 |
| Jaguaruna | Tubarão | 05 |
| Laguna | Tubarão | 01 |
| Tubarão | Tubarão | 02 |
| Sub-Total..... | | 11 instituições |
| TOTAL..... | | 17 instituições |

6) MESORREGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ

(Total: 1.509.223 habitantes).

- a) Microrregião de Blumenau (677.503 hab.)
- b) Microrregião de Itajaí (571.027 hab.)
- c) Microrregião de Ituporanga (55.780 hab.)
- d) Microrregião de Rio do Sul (204.913 hab.)

| Cidade | Microrregião | Quantidade de instituições |
|-----------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Blumenau | Blumenau | 03 |
| Brusque | Blumenau | 01 |
| Gaspar | Blumenau | 03 |
| Indaial | Blumenau | 01 |
| Sub-Total..... | | 08 instituições |
| Balneário Camboriú | Itajaí | 02 |
| Balneário Piçarras | Itajaí | 02 |
| Barra Velha | Itajaí | 01 |
| Camboriú | Itajaí | 02 |
| Itajaí | Itajaí | 05 |
| Itapiranga | Itajaí | 01 |
| Navegantes | Itajaí | 01 |
| Sub-Total..... | | 14 instituições |
| Ituporanga | Ituporanga | 04 |
| Sub-Total..... | | 04 instituições |
| Presidente Getúlio | Rio do Sul | 01 |
| Rio do Sul | Rio do Sul | 01 |
| Taió | Rio do Sul | 01 |
| Trombudo Central | Rio do Sul | 01 |
| Sub-Total..... | | 04 instituições |
| TOTAL..... | | 30 instituições |

| MESORREGIÃO | POPULAÇÃO | INSTITUIÇÕES |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|
| Mesorregião da Grande Florianópolis | 994.987 habitantes | 22 |
| Mesorregião Norte | 1.212.977 habitantes | 22 |
| Mesorregião Oeste | 1.200.739 habitantes | 72 |
| Mesorregião Serrana | 406.825 habitantes | 15 |
| Mesorregião Sul | 925.177 habitantes | 17 |

| | | |
|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Mesorregião Vale do Itajaí | 1.509.223 habitantes | 30 |
| TOTAL | 6.249.928 habitantes | 178 instituições |