

Kamila Barros Tizatto

**A REDE DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA:
UMA ANÁLISE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL A
PARTIR DOS SUJEITOS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia de
Moraes Lima
Coorientadora: Profa. Dra. Roseli
Nazário

Florianópolis
2018

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

Tizatto, Kamila Barros

A Rede de Proteção dos Direitos da Criança: : Uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos / Kamila Barros Tizatto ; orientadora, Patricia de Moraes Lima, coorientadora, Roseli Nazário, 2018.

178 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Criança. 4. Rede de Proteção. 5. Acolhimento Institucional. I. Lima, Patricia de Moraes. II. Nazário, Roseli. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Kamila Barros Tizatto

**A REDE DE PROTEÇÃO DOS DIRETOS DA CRIANÇA: UMA
ANÁLISE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL A PARTIR
DOS SUJEITOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de agosto de 2018.

Prof. Elison Antônio Pain, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Patricia de Moraes Lima, Dr.^a
Orientadora – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Roseli Nazário, Dr.^a
Coorientadora – Instituto Federal Catarinense

Prof. Adilson de Angelo, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Mirella Alves de Brito, Dr.^a
Universidade Estácio de Sá

Prof.^a Kátia Adair Agostinho, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a todas as crianças da *Casa I*, que me atravessaram com seus saberes sobre o mundo.

AGRADECIMENTOS

Generosidades. Meus agradecimentos são plurais, como também são plurais os sujeitos que transitaram comigo por estas águas povoadas de generosidades.

Generosidades de todos aqueles que já estavam comigo muito antes de iniciar todo este trajeto: que em um indescritível gesto de apoio, *me* acreditaram, *me* incentivaram e compreenderam os tantos momentos de ausência.

Generosidades de todos aqueles que chegaram – e somaram – ao longo deste percurso: as pessoas e instituições, amigos, mestres, profissionais e, principalmente, crianças: que com seus saberes e *fazeres* encheram esta pesquisa de conhecimento e afeto e transformaram meu modo de *ver-e-ser* no mundo.

Suas *generosidades* não cabem em palavras; tão pouco minha gratidão.

E em uma tentativa singela de agradecimento, deixo a todos o meu: “*muito obrigada*”.

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar.
(Lopes e Vasconcellos, 2006)

RESUMO

Esta dissertação tem por propósito fazer ecoar na academia as narrativas de crianças sobre a rede de proteção à infância e, para isso, compartilha os estudos oriundos de uma investigação desenvolvida em uma unidade de acolhimento institucional para crianças vítimas de violência no município de Blumenau, Santa Catarina. O cerne investigativo da pesquisa consiste em compreender o que as crianças têm a nos dizer sobre suas experiências na rede de proteção à infância, especificamente na medida de acolhimento institucional. O levantamento da produção acadêmica nacional entre os anos de 2012 e 2016 (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) evidenciou a carência de pesquisas nesta área na Região Sul do país, confirmando a emergência de novas investigações dentro deste contexto. O desenho metodológico consistiu em uma Pesquisa Qualitativa em Educação, ancorada no método de estudo de caso, de nível exploratório e com amostragem por acessibilidade/conveniência. O processo de construção de dados contou com o período de aproximadamente 170 horas de imersão no campo e lançou mão de recursos como observação participante, diálogo com crianças, registro detalhado das notas de campo e a análise sistemática destas informações. As leituras de diferentes campos disciplinares dentro dos Estudos da Infância contribuíram para reflexões acerca da ética na pesquisa com crianças, da afirmação da infância como categoria geracional e das crianças como atores sociais plurais nos seus modos de agência e, especialmente, contribuiu para a interpretação das narrativas infantis. A tessitura do texto põe em evidência como a ação das crianças interroga os processos e estrutura institucionais e os modos com que constroem e atuam sobre suas experiências neste cenário atravessado por descontinuidades, emergindo a reflexão sobre os contínuos tensionamentos entre o que proposto institucionalmente e o que é vivido pela criança.

Palavras-chave: Infância. Criança. Rede de Proteção. Acolhimento Institucional.

ABSTRACT

This dissertation aims to echo in the academy the narratives of children about the child protection network and for this, it shares the studies coming from a research developed in an institutional care unit for children victims of violence in the city of Blumenau, Santa Catarina. The research center of research is to understand what children have to say about their experiences in the child protection network, specifically in terms of institutional reception. The survey of the national academic production between the years 2012 and 2016 (master's dissertations and doctoral theses) evidenced the lack of research in this area in the South of the country, confirming the emergence of new investigations within this context. The methodological design consisted of a Qualitative Research in Education, anchored in the method of case study, of exploratory level and with sampling by accessibility / convenience. The process of data construction included the period of approximately 170 hours of immersion in the field and used resources such as participant observation, dialogue with children, detailed recording of field notes and the systematic analysis of this information. The readings of different disciplinary fields within Childhood Studies have contributed to reflections on ethics in research with children, affirmation of childhood as a generational category and children as plural social actors in their modes of agency and especially contributed to the interpretation of children's narratives. The text shows how the children's actions interrogate the institutional processes and structure and the ways in which they construct and act on their experiences in this scenario crossed by discontinuities, emerging the reflection on the continuous tensions between what is proposed institutionally and what is lived by the child.

Keywords: Child. Childhood. Network of Protection. Institutional Care.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríade para a busca pelo curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	41
Figura 2: Disposição dos serviços socioassistenciais do município de Blumenau/SC.....	64
Figura 3: Sistematização das etapas para o levantamento da produção acadêmica.....	70
Figura 4: Uma visitante no Abrigo Nossa Casa I.....	97
Figura 5: O portão para o quintal anterior.....	112
Figura 6: Jardim dos fundos, perspectiva lateral.....	112
Figura 7: Jardim dos fundos, perspectiva frontal.....	113
Figura 8: O rio aos fundos do quintal.....	113
Figura 9: A varanda dos fundos.....	117
Figura 10: A sala de jogos ou a sala de estudos.....	118
Figura 11: O refeitório.....	118
Figura 12: Relação entre infância e cultura.....	126
Figura 13: A saia da Nuvem.....	140
Figura 14: As roupas das meninas.....	141
Figura 15: A cama do Nevoeiro.....	143
Figura 16: A cama de Trovoada.....	143
Figura 17: O quarto de visitas.....	148
Figura 18: Registros das crianças de antes.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Números gerais de acolhimento no município de Blumenau entre 2013 e 2017.....	90
Quadro 2: Apresentando as crianças desta pesquisa.	100
Quadro 3: Orientações Técnicas e práticas do Programa Abrigo Nossa Casa Unidade I.	121
Quadro 4: Detalhamento da produção acadêmica entre os anos de 2010 e 2016.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos conforme nível de produção acadêmica.....	71
Tabela 2: Distribuição dos trabalhos conforme área de conhecimento.	71
Tabela 3: Distribuição dos trabalhos conforme ano de publicação.....	72
Tabela 4: Distribuição dos trabalhos conforme região de publicação...	72
Tabela 5: Distribuição dos trabalhos conforme metodologia adotada...	73
Tabela 6: Acolhimento no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017, conforme faixa etária.....	90
Tabela 7: Acolhimento no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017, conforme sexo.	92
Tabela 8: Tempo de permanência na medida de acolhimento.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Remuneração Média no município de Blumenau/SC.	60
Gráfico 2: Escolarização entre 6 e 14 anos no município de Blumenau/SC.	60
Gráfico 3: Mortalidade Infantil no município de Blumenau/SC.	61
Gráfico 4: Violência contra a mulher no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017 e número de acolhimentos de Crianças e Adolescentes no mesmo período.	62
Gráfico 5: Percentual dos trabalhos acadêmicos conforme região de publicação.	73
Gráfico 6: Acolhimento de crianças e adolescentes no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017.	90

LISTA DAS NOTAS DE CAMPO

Nota de Campo 1: Apresentando as crianças	96
Nota de Campo 2: Apresentando a pesquisa	101
Nota de Campo 3: Interpretando o assentimento (1).....	103
Nota de Campo 4: Interpretando o assentimento (2).....	105
Nota de Campo 5: Interpretando o assentimento (3).....	106
Nota de Campo 6: O berçário e a casa pela perspectiva das crianças .	128
Nota de Campo 7: Os modos como as crianças se percebem.....	129
Nota de Campo 8: Diferenças entre adultos e crianças, pela perspectiva de Relâmpago.....	133
Nota de Campo 9: Relações de cuidado entre as crianças (1).....	136
Nota de Campo 10: Relações de cuidado entre as crianças (2).....	137
Nota de Campo 11: A casa sob o olhar das crianças	138
Nota de Campo 12: A tradição de Relâmpago e Tempestade	147
Nota de Campo 13: Sobre estar na mira das câmeras	149
Nota de Campo 14: “É o juiz, ele tá espiando a gente”.....	150
Nota de Campo 15: Narrativas de Chuva sobre o (des)acolhimento...	153
Nota de Campo 16: Sobre as crianças e suas histórias	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
IPPUJ	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NUVIC	Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEFI	Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PIA	Plano de Atendimento Individual e Familiar
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMUDES	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Blumenau
SIPIA	Sistema para Infância e Adolescência
SSP/SC	Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina

UFSC
UNIEDU
UNICEF

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	BROTANDO NASCENTES: A INTRODUÇÃO DA PESQUISA.....	31
2	AS CURVAS DOS RIOS DE PLANÍCIE.....	35
2.1	SOB O LEITO DO RIO: A TRÍADE DO MESTRADO.....	40
2.2	CONHECENDO AS ÁGUAS DA HISTÓRIA	48
2.3	O RELEVO POR ONDE CORRE O RIO: ESTATÍSTICAS BLUMENAUENSES	58
2.4	SOBRE TRAJETOS METODOLÓGICOS <i>OU</i> CURVAS ACENTUADAS NO RIO	65
2.4.1	Sobre breves mergulhos na literatura científica recente .	68
2.4.2	Para onde as correntezas guiaram: desenho metodológico	75
3	A CONSTÂNCIA DOS RIOS PERENES.....	89
3.1	APRESENTANDO AS CRIANÇAS.....	94
3.2	SOBRE ASSENTIMENTO <i>OU</i> CONVITES PARA BRINCAR.....	100
4	O FORTE FLUXO DOS RIOS DE PLANALTO	109
4.1	SOBRE O FUNCIONAMENTO DA CASA <i>OU</i> ORIENTAÇÕES TÉCNICAS.....	111
4.2	SOBRE OLHAR A ESTRUTURA <i>OU</i> OUVIR AS CRIANÇAS <i>E</i> ALGUMAS RELUTÂNCIAS.....	121
4.2.1	Sobre diferenças geracionais <i>ou</i> ser grande e ser pequeno	125
4.2.2	Sobre a impessoalidade no tempo-espaço <i>ou</i> ter três camas	138
4.2.3	Sobre uma medida protetiva <i>ou</i> a câmera que tudo vê..	148
5	ALGUNS DERRAMAMENTOS DA PESQUISA	159
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE A – Quadro das teses localizadas no banco de dados da CAPES, sistematizadas por gênero, ano, estado e área de estudo.....	177

1 BROTANDO NASCENTES: A INTRODUÇÃO DA PESQUISA

*Sou um guardador de rebanhos.
 O rebanho é os meus pensamentos
 E os meus pensamentos são todos sensações.
 Penso com os olhos e com os ouvidos
 E com as mãos e os pés
 E com o nariz e a boca.
 Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
 E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
 Por isso quando num dia de calor
 Me sinto triste de gozá-lo tanto.
 E me deito ao comprido na erva,
 E fecho os olhos quentes,
 Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
 Sei a verdade e sou feliz
 (Alberto Caeiro).*

As águas de um lençol freático fluem silenciosamente no subterrâneo, acompanhando pacientemente o relevo desenhado pelo tempo. Ao longo dessa jornada, encontram, em determinados pontos, uma superfície tão permeável que permite seu brotamento: eis o nascimento do rio. O leito corre dali em diante, transeunte em contornos simples ou curvas suntuosas, criando seu curso e transformando os cenários. Quando se aproxima o final do percurso, flui lentamente em terreno plano, até desaguar no mar. O nascimento de um rio pode ser análogo há tantas situações, das quais aqui faço uso de uma que transita por um caminho de personalidade, um trajeto formativo de mim como pessoa, psicóloga e pesquisadora,

Ao narrar as experiências vividas ao longo desta pesquisa, tentei descrever os cenários pelo qual o leito do meu rio percorreu, curvas que mudaram sua direção contínuas vezes, eventos climáticos previsíveis e imprevisíveis que o atravessaram e o transformaram. Neste desafio, tentei traduzir estes pensamentos em palavras que foram sumarizadas em três partes.

No primeiro capítulo, intitulado *As curvas dos rios de planície*, discorro sobre todo um trajeto formativo que deu vazão ao brotamento do interesse pelo curso de mestrado e as delimitações que me levaram ao problema central desta pesquisa: “*O que as crianças têm a nos dizer sobre suas experiências na rede de proteção à infância?*”. Nesta etapa, determino também o campo de pesquisa e apresento dados sobre o

município de Blumenau, Santa Catarina, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Após esta delimitação, sigo por este caminho apresentando um breve histórico sobre a constituição dos abrigos em campo nacional. Na sequência, faço um mergulho bibliográfico, apresentando o levantamento de produção que articula os interesses desta pesquisa – dissertações de mestrado e teses de doutoramento –, indicando resultados encontrados entre os anos de 2012 e 2016, últimos cinco anos anteriores ao início desta investigação. Por fim, apresento o desenho metodológico adotado, compreendido como uma Pesquisa Qualitativa em Educação, ancorada no método de estudo de caso, seu nível é exploratório e sua amostragem é por acessibilidade/conveniência.

No segundo capítulo, chamado *A constância dos rios perenes*, dou início as discussões que envolvem diretamente as crianças que foram convidadas a participar desta pesquisa. Início apresentando alguns números sobre acolhimento no município de Blumenau, entre os anos de 2013 e 2017, também cinco anos anteriores ao início da pesquisa em campo. Na sequência, faço uma breve apresentação das crianças e das condições que me fizeram atribuir-lhes codinomes de eventos naturais, condições essas que transitam por diálogos sobre a ética na pesquisa com crianças e os direitos de proteção. Concluo este capítulo com problematizações e reflexões acerca do assentimento das crianças, apresentando recortes das notas de campo que foram tomadas como afirmativas deste assentimento.

O último capítulo, por fim, que denominei de *O forte fluxo dos rios de planalto*, inicia com a apresentação do abrigo e uma análise de similitudes e divergências em relação às orientações técnicas para os serviços de acolhimento institucional. Após isso, sigo problematizando as dificuldades que enfrentei em direcionar meu olhar para a ação das crianças e, finalmente, apresento as reflexões sobre a ação infantil dentro do abrigo, sumarizando-as em: como percebem as diferenças geracionais, os modos como se relacionam com o tempo e o espaço, e como significam as relações de proteção e/ou dominação dentro da instituição.

Por fim, concluo estes escritos com algumas reflexões a partir das experiências em campo e das narrativas das crianças, e utilizando mais uma vez a palavra como ferramenta não apenas para exprimir a sensibilidade de pesquisar com crianças, mas assumindo a postura política de fazer ecoar na academia os anúncios desses sujeitos, buscando dar mais visibilidade aos modos de ser e de resistir das crianças dentro dos contextos institucionais.

Na seção de apêndices, apresento textos elaborados ao longo da pesquisa, tais como documentos requeridos para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o registro detalhado do levantamento de produção acadêmica realizada e descrita no primeiro capítulo.

2 AS CURVAS DOS RIOS DE PLANÍCIE

Planejar uma pesquisa me constituiu como um *rio de planície*. Com canais cheios de meandros, acentuadas curvas que me empurravam *para lá e para cá* com suas correntezas. O seu curso foi lento, os esforços iniciais deste mergulho acadêmico datam do ano de 2008, com o ingresso na graduação em Psicologia.

Dentre as diferentes vertentes que constituem a Psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil, encontrei meu aporte acadêmico alinhado epistemologicamente na Psicologia Social e Comunitária, advinda da história político-ideológica dos povos latino-americanos. A perspectiva de uma Psicologia Social Comunitária Latino-americana está ligada ao pensamento e trabalho dos psicólogos Ignacio Martín-Baró e Silvia Lane, cujos aportes técnico-teóricos apontam para o: i. compromisso político da psicologia com as populações, em detrimento dos paradigmas tradicionais da psicologia voltados para uma visão individualista dos fenômenos estudados; ii. análise dos efeitos de uma prática comunitária nos contextos sociais (para quem e para quem são estas práticas?); iii. a instauração de práticas não elitistas e, conseqüentemente, colaborativas e participativas, na psicologia; iv. a consciência e recuperação da memória das comunidades; v. a compreensão da dimensão psicossocial do fenômeno comunidade; e vi. o estabelecimento de uma relação dialógica, horizontal e cooperativa, tendo como meta a conscientização e a participação como promotoras da transformação social (QUINTAL, 2016). Esta perspectiva, na *contra lógica* de uma ciência positivista, influencia em muito os rumos tomados por mim nessa aventura na pesquisa em Educação.

Hoje, enxergo minha trajetória inicial na Psicologia como um solo permeável, no qual brotou meu interesse rudimentar pelas *narrativas infantis*, cuja concepção aqui adotada é fortemente tecida a partir da leitura da tese de doutorado de Lima (2008) que, a partir do debruçar-se em outras diferentes obras, enuncia a narrativa como produtora de saber, e as narrativas infantis como uma experiência da e na linguagem, um agenciamento da infância que desestabiliza o que está posto e que é, ao mesmo tempo, subversivo e encantador, fruto de uma multiplicidade de linguagens contornadas pela capacidade imagística da infância (LIMA, 2008, p. 15-16). Foi por esta mesma tese, ainda, que me deixei arrastar pelas correntezas, quando tive contato com ela pouco antes do ingresso no mestrado e busquei dar vazão à forte e sensível escrita acadêmica de uma das mulheres que hoje orienta esta pesquisa: dela trouxe comigo a analogia das águas – nas palavras dela, enquanto

navegação; na minha, como o rio. Pesquisar é fluir por este rio que brota e incansavelmente se modifica. A intenção de escrita que adoto é sensível e política, que traz em si uma força ativa, performativa e assinada, capaz de

[...] diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema (FISCHER, p.122).

No começo, no meio e no fim, é por meio da linguagem que existe este trajeto. Para palavra que carrego desejo que seja um pouco de política e um pouco de artística, anunciativa e denunciativa, um confronto e um acalento. Promotora de pensamentos, de questionamentos, de engajamentos.

Esta correnteza foi me arrastando suavemente à Educação, e conflui agora como um tímido riacho rumo aos Estudos da Infância, um *mar* de estudos de dimensão interdisciplinar e em pleno processo de desenvolvimento, que reconhece a infância como categoria social do tipo geracional e as crianças como membros ativos da sociedade, sendo composto de trabalhos de pesquisa que colocam a infância como foco de estudos em suas múltiplas articulações com as diferentes esferas sociais em que se inserem (SARMENTO e GOUVEA, 2009).

O lugar em que eu me encontro para a realização desta pesquisa é um lugar que, de acordo com o levantamento da produção científica recente acerca do tema e da minha experiência como pesquisadora, parece ter sido ainda pouco explorado. O lugar de um sujeito advindo da Psicologia, adentrado à pesquisa educacional com o olhar voltado às crianças em acolhimento institucional e remando em direção aos Estudos da Infância. Nesta altura do texto, constituo que o meu papel é localizar qual lugar é este que ocupo e, necessariamente, isto implica movimentar a linha de aproximação entre as Psicologias e os Estudos da Infância. Utilizo o termo Psicologias, no plural, por compreender a pluralidade de visões que compõem epistemológica e ontologicamente essa ciência. A compreensão acerca dessa pluralidade exige que afastemos nosso olhar da perspectiva alienante de alocar toda a Psicologia apenas à concepção de puericultura e às clássicas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, visto que movimentos dentro da ciência

promoveram momentos críticos e de crise contra uma visão puramente evolucionista e biologizante do sujeito.

Para conhecermos destas águas, me inclino mais uma vez e, de modo veemente, rumo à Psicologia Social e Comunitária Latino-americana. Lane (1981) faz uma breve historiografia da Psicologia Social Brasileira, colocando em xeque as fragilidades que ocasionaram sua crise. Em resumo, a Psicologia Social Norte-Americana ganhou força após a Primeira Guerra Mundial, onde as ciências sociais se debruçaram em buscar respostas sobre como seria possível preservar os valores e direitos humanos em momentos de crescente tensão social e, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de pesquisar fórmulas de intervenção em prol da adequação dos comportamentos individuais ao contexto social. Este clima perdurou ao longo das décadas de 1950 e 1960, culminando na crise da Psicologia Social após tornar-se evidente a inviabilidade de teorias globalizadoras sobre o comportamento social que, na verdade, imprimiam um forte caráter ideológico e promoviam a manutenção das relações sociais vigentes (LANE, 1981).

A crítica à Psicologia Social na América Latina, ascendida na década de 1970, veio em consequência de alguns pontos de análise: i. à dependência teórica e metodológica aos estudos norte-americanos; ii. a falta de contextualização dos temas estudados pela Psicologia Social norte-americana, às demandas sociais identificadas em países latino-americanos; iii. a ausência de preocupação política com as relações sociais no Brasil e na América Latina (LIMA; NAZARIO, 2015).

Nesta época, Silvia Lane já reunia esforços, junto de professores como Bader Sawaia, Suely Rolnik, Leonor Gaioto, Antonio Ciampa, entre outros, em, apesar da forte investida de concepções progressistas na universidade, estabelecer novas metodologias como a pesquisa-ação participante, que anulava a discussão sobre a neutralidade do pesquisador e instituiu a discussão sobre o compromisso social do pesquisador, alegando a impossibilidade de destituir a Psicologia como ciência social ou pura, pois *teoria e prática têm que vir juntas* (BOCK et al, 2007).

Neste cenário de conflitos, o Congresso de Psicologia Interamericana de 1979, ocorrido em Lima, no Peru, foi um disparador para propostas de redefinição de uma Psicologia Social Latino-americana, cuja atenção deveria estar voltada às condições próprias de cada país. No Brasil, isto culminou no surgimento da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), sendo esta um importante marco rumo à constituição de uma Psicologia Social Crítica e,

posteriormente, do conhecimento da Psicologia Social Comunitária, que contextualiza a influência do lugar social e temporal no desenvolvimento dos sujeitos e comunidades. Este movimento de militância acadêmica instituiu novos rumos para a Psicologia enquanto Ciência e Profissão, incutindo que a Psicologia Social deveria se produzir de modo a ser útil na transformação social.

Neste cenário de enfrentamento, as novas práticas da Psicologia foram adentrando ao campo educacional enfrentando uma dupla tensão: por um lado o determinismo biológico e sua ênfase nas teorias sobre o amadurecimento orgânico sobre os processos desenvolvimentais e; por outro, o determinismo sociológico e a supervalorização do ambiente na constituição do sujeito, por vezes resumindo a proposições simplistas sobre o comportamento das pessoas atrelado às suas realidades sociais (LIMA; NAZARIO, 2015). Este papel de desconstrução de discursos homogeneizantes é justamente a chamada da Psicologia para dentro dos Estudos da Infância.

Criar um diálogo de enfoque interdisciplinar entre os diferentes saberes que abordam a questão da infância e da criança parece ser o caminho para dar conta da “complexidade que caracteriza *actualmente* os mundos sociais e culturais das crianças”, e para construir elementos capazes de repensar as “políticas e práticas relativas à infância” (SOARES, 2005, p.108). Deste modo, fazendo um paralelo com o que vem sendo exposto sobre as transformações no bojo da Psicologia Social, recorro à Barbosa, Delgado e Tomás (2016), que contextualizam três importantes momentos pelos quais também atravessaram os Estudos da Infância e Estudos da Criança, que anunciam a emergência destes dois campos de estudo:

1. o momento inicial fortemente influenciado pela medicina e pela psicologia investiram neste, até então pouco conhecido, objeto de conhecimento, sob uma ótica positivista de *examinação*. A pedagogia contribuiu neste momento com uma visão idealizada da infância e o objetivo de educá-la e pedagogizá-la de acordo com este modelo instituído;
2. o segundo momento, nascido na ascensão dos processos sociais efluentes nos anos de 1970 e 1980, reivindicou para as crianças o status e a potência de sujeito político e ativo socialmente. Este contexto, não coincidentemente, é o mesmo em que as discussões por uma Psicologia Social Crítica na América Latina

foram ampliadas nos discursos científicos e na militância acadêmica;

3. e, por fim, o terceiro momento, no qual as ciências sociais (com especial destaque para a sociologia da infância, antropologia da infância e geografia da infância), se debruçaram em conhecer as crianças por meio de metodologias próximas à etnografia e aos métodos participativos.

Entendendo os Estudos da Infância como “campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida”, essa articulação disciplinar foi fundamental para a construção de novas ferramentas teórico-metodológicas que, na medida em que se exigiam maior aproximação com as crianças nas pesquisas, foram construindo novos discursos teóricos para a infância (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107).

Traçado este paralelo entre o advento da Psicologia Social no Brasil e as transformações no bojo dos Estudos da Infância e da Criança, é evidente que a psicologia é lembrada com maior intensidade no momento das práticas positivistas de estudos sobre a criança. Contudo, é chegada a hora de reivindicar o seu espaço e novo reconhecimento frente aos Novos Estudos da Infância e da Criança, que emergem num campo de perspectivas críticas.

Este campo de ciências críticas não procura estabelecer generalizações sobre a infância, mas sim a construção de um conhecimento situado local e historicamente sobre a infância e a criança e, através de novas relações disciplinares, criar estabilidades e referências que não representem verdades estanques e absolutas; é, em suma, construir imagens da infância a partir da descrição, da escuta das vozes e da participação das crianças (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

As autoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 113), indicam ainda que “nos Novos Estudos da Criança, a intenção é possibilitar o encontro com as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade”. É sob esta mesma perspectiva que a Psicologia Social Crítica contribui para as análises das notas de campo que faço nesta pesquisa, a partir da compreensão de que as crianças possuem agência que influi sobre suas próprias vidas e na constituição dos seus contextos sociais. Este reconhecimento coloca em

pauta a questão da consciência dentro de um enfoque psicossocial e que, neste aspecto consiste num “[...] processo contínuo e infinito de busca por respostas [...] as respostas conseguidas a partir dessas perguntas formam a sua consciência, com possibilidades infinitas de ampliação” e, ainda, “[...] o próprio processo de tomada de consciência vai me libertando de amarras que, de um modo ou de outro, ocultam a visão, dificultam minha percepção mais global dos fenômenos e das coisas” (GUARESCHI, 2009, p. 44), essa consciência é, portanto, capaz de situar historicamente nosso próprio conhecimento.

2.1 SOB O LEITO DO RIO: A TRÍADE DO MESTRADO

A construção da nossa consciência, bem como de nosso conhecimento, fundamenta a tríade que resultou para mim na busca pelo curso de Mestrado, dando continuidade à minha trajetória na vida acadêmica. Descrevo essa tríade em: a *pesquisa*, a *escrita*, e *adocência*. A *pesquisa* – desde o início da minha formação, fruto do entrelaçamento de teorias, vivências e experiências acadêmicas, profissionais e pessoais –, veio a se revelar para mim como um exercício ético de rever o mundo, num contínuo movimento de *estranhar o que é familiar e familiarizar-se com o que é estranho* (GEERTZ, 1989), como se dissesse que é desta forma que pretendo conhecer e reconhecer meu lugar histórico e social. A *escrita*, por sua vez, veio antes: de todas as tantas maneiras de extrair da vida arte, sempre reconheci em mim uma forte inclinação a esta expressão tênue capaz de traduzir pensamentos abstratos sob a forma de signos conhecidos, que carregam o poder de emocionar, denunciar e eternizar momentos históricos num traço de palavras. E, por fim, *adocência*, já que sempre me fez sentido a ideia de que o conhecimento é mais sólido e significativo quando construído por várias mãos e compartilhado, e este pensamento mirou meu olhar em direção à prática docente como um importante objetivo profissional.

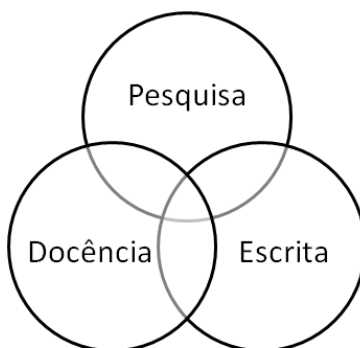


Figura 1: Tríade para a busca pelo curso de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Estes foram os três elementos constitutivos da busca pelo curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina¹ – estima pela arte denunciativa da escrita, inquietações metamorfoseadas em problemas de pesquisa e paixão pela prática docente. Entretanto, ao longo destes (curtos) vinte e quatro meses, todos esses três elementos foram revirados pelas correntezas, ora sendo confrontados, ora endossados. A *pesquisa* se mostrou árdua, difícil e, por vezes, solitária. Balançada por intensos vendavais que mudaram o curso das águas. Não me apressarei aqui a falar sobre tais transformações, pois irei me demorar na descrição desses detalhes ao longo de todo este trabalho. Neste interim, a paixão pela *prática docente* é também agora metamorfoseada em admiração pelos esforços que lhe antecedem; além disso, a minha percepção sobre os processos de *ensino* certamente não seria tão enriquecida se não dentro de um Centro de Ciências da Educação.

Me resta, portanto, falar da *escrita*, a qual darei aqui maior destaque. A escrita ganhou ainda mais força na medida em que percebi que seu contributo à pesquisa e à vida é muito maior do que eu ponderava. Relembro um texto onde Lima (2015, p.102) reflete que

[...] às vezes, a palavra se mostra desnecessária, pois ela ocupa tudo, ocupa o outro por inteiro, ocupa a inteireza do lugar. Pode até sufocar ao tentar ocupar o que não deva ser habitado, por

¹ Tendo sido contemplada com bolsa de estudos do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES).

isso, utilizar-se da palavra para dizer do outro é sempre algo que me indica a necessidade de pensar por onde e de que jeito devo me arriscar a dizer.

E, é neste sentido, no sentido da força que a palavra tem, que devemos talvez tentar habitá-la por um lugar outro, que não o de detentor da *palavra-conhecimento*, mas quem sabe no lugar daquele que traz a *palavra-experiência*. Se me aventuro a tomar emprestado, ainda, alguns contributos da linguística, a localização que quero fazer da minha escrita nesta dissertação é esta que ocupa o lugar dentro do léxico utópico da *polifonia*. A proposta de Bakhtin para o conceito de polifonia dá um outro papel ao narrar, o papel daquele em que

[...] o narrador deixa de ser um deus-criador, controlando o pensar, o agir e o dizer de suas criaturas e passa a dar-lhes espaço e voz. Em termos formais, narrador e personagens, enquanto representantes de visões de mundo diversificadas, assumem posições ideológicas conflitantes e ocupam na narrativa espaços equivalentes (TADDEI, 2012, p. 110).

Este conceito, que bem elucidava Taddei (2012), criado por Bakhtin para um contexto muito específico que foi a análise estética dos romances de Dostoievski, foi ressemantizada e generalizada, sendo hoje utilizada na escrita acadêmica de pesquisas sociais, análoga a metáfora de um “mundo democrático e pluralista, sem espaço para formas rígidas, dogmáticas e definitivas do narrar” (TADDEI, 2012, p. 110) e é este o lugar de uma utopia possível que quero ocupar com minha escrita ao narrar o campo, não apenas nas reflexões por ele suscitadas, mas das afecções por ele sentidas, no seio das relações dialógicas que nele se construíram.

Aliado a tudo o que foi exposto, foi chegado o momento de traçar, lá na nascente deste ainda riacho, uma pergunta de pesquisa que funcionasse como elo entre meus interesses particulares e os interesses percorridos por este programa de Pós-Graduação escolhido. Para tal, busquei repensar àquilo a que minhas experiências vieram me trazendo pela mão ao longo dos últimos anos. Deste modo, o curso do rio me encaminha – ora tranquilo e cristalino, ora serpenteando entre pedras e cascalhos – a alvitrar na pesquisa sobre *os mundos das e os modos de ser criança*.

Ao longo dos anos da graduação, meu olhar veio sendo tramado na rede de promoção, defesa e controle dos direitos da criança. Pela ideia de rede – *no campo jurídico e da assistência social* – se compreende a implementação e articulação entre diferentes serviços, instituições, associações e pessoas físicas “que devem se comunicar a fim de garantir os direitos das crianças” (BRITO, 2014, p.62), de modo a propor uma corresponsabilidade de todas estas partes para a efetivação das políticas de atenção à infância, inclusive da família e de toda a sociedade civil como parceiras do Estado. Acerca disto, Brito (2014, p.83) constitui uma importante discussão sobre como o estabelecimento da noção de família como base da sociedade – instituída na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 266 – ao mesmo tempo em a torna corresponsável por assegurar à criança o exercício de seus direitos, também homogeneiza concepções de *família, criança, cuidado e proteção* que não dão conta de abarcar a diversidade de aspectos sócio-culturais que balizam as práticas e manifestações que os diferentes grupos familiares legitimam em seus cotidianos e, deste modo, percepções de família “heterocêntricas e nucleares” ainda predominam em contextos jurídicos.

Desde os primórdios da aventura de pesquisa passei a idealizar esta mesma rede colocada no foco das nossas reflexões e discursos – das crianças convidadas a compor este estudo, dos autores que emprestam seus saberes para que melhor compreendamos nosso campo, e meus, que busco repensar para pensar novamente meus saberes sobre este lugar.

O curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala, na cidade de Joinville/SC teve, durante anos, uma perspectiva fortemente marcada pela Psicologia Social. Historicamente, esse endereçamento da Psicologia Social nos cursos de formação em Psicologia, foi gestado como uma inquietação já na época do regime militar brasileiro. Neste período, havia forte apelo pelo uso de instrumentos padronizados que normatizassem as condutas socialmente desviantes, além de forte apoio político e de uma clientela elitista sobre uma profissão recém-instituída no Brasil e que, paradoxalmente, não contou com a participação de psicólogos nas discussões da regulamentação profissional. Com o passar dos anos, embora a ascensão e reconhecimento de novas demandas da psicologia a tenham lançado rumo a diferentes ações, a psicologia social/comunitária ainda esteve por décadas no lugar da *não-ciência*, o que foi se modificando apenas nos anos finais da década de 1980 e, especialmente na década seguinte, onde o advento das políticas públicas,

sociais e afirmativas, estampou a importância da psicologia no campo das políticas sociais e comunitárias (QUINTAL, 2016).

A partir desta localização, algumas foram as possibilidades que tive de transitar por práticas de contexto comunitário. Mais especificamente, descrevo *três crianças* com as quais cruzei e que me transpassaram de saberes e ressignificações dos conceitos teóricos previamente apreendidos: as *crianças do CRAS*, as *crianças do CREAS*, e as *crianças do Lar*². Tendo sido eu, portanto, presenteada pelo encantamento de ouvir crianças nos três pontos desta rede – a proteção social básica, a proteção social especial de média complexidade e a proteção social especial de alta complexidade.

As denominações de complexidade são estipuladas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) para ordenamento da rede socioassistencial conforme níveis de proteção social. Os serviços de *Proteção Social Básica* são gerenciados e executados pelo CRAS, que se trata de uma unidade pública estatal, localizada em territórios de vulnerabilidade social e econômica. Seu objetivo é atuar com famílias e indivíduos em contextos comunitários, articulando políticas públicas, garantindo o acesso dos sujeitos aos seus direitos sociais e fortalecendo vínculos familiares internos e com a sociedade através de ações, como o Programa de Atenção Integral às Famílias, Programa de inclusão produtiva e projetos de enfrentamento à pobreza, Centro de Convivência para Idosos, Serviços para crianças de zero a seis anos com objetivo de sensibilização aos direitos da infância, Serviços Socioeducativos, Programas de Incentivo ao Protagonismo Juvenil e Centros de Informação e de educação para o trabalho (PNAS, 2004).

Em relação à *Proteção Social Especial*, a legislação subdivide em *Média Complexidade* e *Alta Complexidade*. A primeira, diz respeito aos serviços que oferecem atendimento a famílias e sujeitos com direitos violados, porém cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. Este tipo de demanda requer uma estrutura técnico-operacional especializada, e é neste ponto da rede que se encontra o CREAS, que atua na orientação e convívio sociofamiliar, porém diante de situações de violações de direitos.

A *Alta Complexidade*, por fim, são aqueles que buscam garantir a proteção integral dos direitos sociais básicos, como moradia, alimentação, higienização, trabalho protegido, etc. É destinado àqueles

²Respectivamente, *Centro de Referência em Assistência Social*, *Centro de Referência Especializado em Assistência Social* e *a Casa-lar*.

adultos ou crianças que estão sem referência familiar e comunitária ou que, por algum motivo de ameaça à sua integridade ou vida, são compulsoriamente afastados deste convívio. É neste nível de complexidade que se encontram as medidas de acolhimento, seja o acolhimento familiar (Programa Família Acolhedora) ou acolhimento institucional (Abrigo ou Casa-Lar).

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA, 2009), direcionam as entidades em relação ao público-alvo, aspectos físicos, especificidades funcionais e recursos humanos. Estas normativas diferenciam as duas modalidades de acolhimento institucional: conforme dito acima, *abrigo* e *casa-lar*, sendo que diferem entre si por questões de estrutura física, funcional e recursos humanos, considerando que a casa deve apresentar uma rotina menos institucional e mais próxima de uma rotina “familiar”. O Acolhimento Familiar, por sua vez, utiliza-se de outra lógica que tem por objetivo minimizar os impactos da institucionalização, sendo que neste modelo a criança é recebida na casa de uma família, devidamente cadastrada no Programa Família Acolhedora, pelo tempo que requerer o processo judicial.

No meu primeiro encontro, vieram as *crianças do CREAS*. No terceiro ano da graduação gratificava-me pelo convite em participar de um projeto de extensão ocorrido no extinto *Programa Sentinela* – cujo objetivo era o atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, e que em um processo de transição de nomenclatura e ajustamento dos serviços às exigências da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), foi adequado para Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes que, mais tarde, em 2009, foi incorporado ao escopo de competências do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), obrigatoriamente ofertados pelos CREAS (SIPIA, 2017).

Nesta oportunidade, ousadamente, nos fora designada a realização de grupos terapêuticos com crianças de quatro a seis anos, vítimas de violência sexual intrafamiliar. Para contextualizar, a violência sexual contra crianças é um gênero de violência que pode ser manifesto em abuso sexual intra e extrafamiliar, exploração sexual, prostituição, tráfico para fins sexuais e turismo sexual e a pornografia infantil. A condição intrafamiliar é cheia de complexas nuances, na medida em que está envolta pelas relações dentro da família, que por vezes perpassam estratégias familiares para preservação da “honra do abusador”, constituindo um clã fechado e articulado entre a família (SILVA

JUNIOR; ROSAS JUNIOR, 2014). Fonte de forte angústia, as narrativas infantis naquela época intercambiavam entre uma estranha sensação de incapacidade e um pasmo diante dos diferentes modos das crianças em viver e significar a violência – *pensamento cheio de sensações*. Neste ponto, as águas foram fortes, agitadas, turbulentas; carregaram consigo troncos, galhos, ampliaram as margens; rio vivo, em frente e enfrente.

Em segundo, vieram *as crianças do CRAS*. Saído do grupo das licenciaturas, a grade curricular do curso de Psicologia passou a ofertar o Estágio em Psicologia Educacional ou Comunitária, abrangendo maior diversidade de contextos educativos fora do ambiente formal de escolarização. Neste momento conheci o *José Loureiro*. Trata-se de uma comunidade de ocupação de terras de manguezal localizada na região sudeste do município de Joinville, banhada – literalmente – pelo *Rio Sambaqui Velho II*. O lugar é simples, a maioria das casas de ripas de madeira em várias cores, com amplos vãos entre uma e outra tábuas, ruas de saibro esburacadas, instalações elétricas em desacordo e, no coração do bairro, um campinho de areia, com traves de vareta formando os gols, motivadamente aberto pelos moradores em meio ao mato que outrora sobrepunha o local. Não havia, até aquele ano, dados oficiais do município específicos para essa localidade, e até hoje não há. Afastada e subsumida aos olhos do centro, sabe-se que o entorno é escasso em escolas e em áreas de lazer, a renda é baixa e o número de crianças e adolescentes, alto³. O *campinho* da comunidade era, portanto, fonte de lazer e objeto dos afetos das crianças da região.

Com a proposta de atuar com os meninos da comunidade que participavam de um time de futebol local, a imersão do campo foi marcada por generosidades: generosidade do *Beto* – líder comunitário articulador do time – e sua família, que gentilmente cediam sua casa para realização das intervenções e, principalmente, generosidade dos *meninos do campinho*, que nos receberam, nos aceitaram e nos permitiram adentrar um pouco em suas vidas ao produzir coletivamente o documentário intitulado *A realidade da nossa vida no José Loureiro*. O registro filmico partiu do desejo das crianças em materializar em uma produção a experiência de ser criança na comunidade em questão, e veio ao encontro do anseio das acadêmicas em pesquisar com imagens e, mais ainda, pesquisar processos de criação, compreendendo a *atividade*

³ Publicação Municipal do IPPUJ – Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville, atrelada à Prefeitura Municipal.

criadora como a forma em que os sujeitos se voltam para o seu futuro, modificando seu presente e rejeitando a exclusividade do passado por meio de mera reprodução (VIGOTSKI, 2009).

Esta experiência resultou em mim apropriação de importantes pressupostos da ética na pesquisa com crianças, fomentado questionamentos pertinentes: sendo a pesquisa um compromisso social, os objetivos da pesquisa geram impactos às crianças e à sociedade? A metodologia é apropriada ao que se quer investigar? Existem possíveis riscos aos participantes? Foram adotadas medidas para garantir a privacidade e a confidencialidade? Houve exclusão de sujeitos de pesquisa, configura decisão discriminatória? As informações sobre a pesquisa foram claras, acessíveis à linguagem infantil? Houve cuidados em relação ao consentimento e/ou assentimento? Foi realizado *feedback* permanentemente às crianças participantes da pesquisa? As narrativas infantis foram ouvidas, consideradas e respeitadas? Aqui, o leito do rio correu suave, profundo e um bocado de peixinhos passou a povoar águas de incertezas e curiosidades.

Por fim, vieram as *crianças do Lar*. Este último encontro me conduziu para estes rumos de navegação. Algum tempo após o término da minha formação no ano de 2012, mais uma vez a vida me leva a enredar na proteção à infância, dessa vez no contexto de acolhimento institucional. Ambiguidade é uma palavra que resume o torvelinho de sensações experienciadas no seio desse serviço que, ora se estabelece legislativamente como âmbito de proteção ao *melhor interesse da criança*, ora levanta o interrogatório basal: qual é o melhor interesse? Melhor para quem? A reprodução de uma verdade moderna sobre sujeitos infantis, sem envolver a criança na dialogia do discurso não é, portanto, *a invenção de verdades que garantam a governabilidade da infância* (DORNELLES, 2010)?

Em paralelo, ao longo dos anos de 2014 e 2016, minha inserção no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) – órgão deliberativo em decisões relativas às políticas sociais e direitos da criança e do adolescente – e no Núcleo Joinvillense da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) – focada na aplicação e difusão da Psicologia Social no Brasil –, ampliaram o leque de interesses em relação rede de proteção à infância. No primeiro, enquanto conselheira de direitos representante da sociedade civil e, no segundo, como membro do colegiado gestor, minha atuação esteve centrada em ações em prol da articulação de serviços e da formação e capacitação de profissionais da rede socioassistencial e na avaliação e orientação de projetos sociais para infância e adolescência. Dessa

experiência de participação política brotou a inquietação sobre os avanços que ainda se fazem necessários para uma efetiva elucidação sociopolítica sobre os direitos da infância. *E por onde começar?*

Neste redemoinho de provocações, uma delas saltou insistentemente a superfície e, corroboradas por toda essa contextualização, se constituiu como o cerne investigativo desta pesquisa. *O que as crianças têm a nos dizer sobre suas experiências na rede de proteção à infância?* Perspectivando a viabilidade da pesquisa dentro do tempo cronológico disponível à sua execução, o recorte contextual escolhido é o serviço de acolhimento institucional, com o objetivo de ouvir as narrativas das crianças e buscar possíveis compreensões sobre como vivem esta medida que, ao mesmo tempo em que protege, imprime severas rupturas. Sendo assim, os questionamentos se voltam para *como se dão as experiências, as relações e os modos de vida das crianças dentro deste território⁴ (de)limitado que os abrigos representam?*

2.2 CONHECENDO AS ÁGUAS DA HISTÓRIA

Entretanto, para adentrar ao campo e ouvir o que tem a criança a nos dizer das políticas sociais e das práticas de atenção à infância, é preciso primeiramente conhecer o que são estes elementos; e, para compreendê-los, é preciso conhecer a emergência dessas políticas no contexto de atenção à infância. Assim, atendo-me aqui a flutuar sobre as águas da história da assistência à infância no Brasil.

Ao longo dos séculos, a noção de infância transmutou-se a partir dos tantos discursos que se alvitram a defini-la e a governá-la – tal como as concepções adotadas e difundidas pela caridade e pela filantropia, pelo discurso médico-higienista, pela moção jurídico-policial, etc. Arantes (2011) indica que essas noções balizaram a compreensão da infância ao longo da história e que, embora marquem rupturas umas às outras, todas elas permaneceram perpassadas pela herança da exclusão.

⁴*Território* é aqui compreendido, conforme nos propõem Lopes e Vasconcellos (2006, p.119), como a dimensão que envolve “diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência”. Tais significados não se resumem meramente ao espaço físico e as fronteiras que lhe são instituídas, e sim compõem uma relação com os lugares que é carregada de sentidos pelos sujeitos que neles habitam.

Detenhamo-nos, aqui, a compreensão de algumas características e consequências advindas com a Modernidade. Tal como aponta Cambi (1999, p.199), o mundo moderno é atravessado por uma severa ambiguidade que diz respeito, de um lado ao ideal de liberdade e, do outro, a incisiva ação do Estado. Este período

[...] pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (CAMBI, 1999, p. 200).

Esse caráter coercitivo de controle do comportamento humano permeou muitas das práticas de assistência à infância no Brasil, desde, por exemplo, o governo dos primeiros jesuítas e suas práticas de catequização calcadas no medo e na dizimação dos índios. As crianças indígenas, neste contexto, eram vistas como “matéria dócil, folhas em branco ou tábulas rasas, acreditavam tudo neles poder imprimir, mediante o medo e o terror” (ARANTES, 2011, p. 163). Com a implantação dos colégios jesuítas, estes foram responsáveis pela educação no Brasil por mais de 200 anos, baseados por um princípio de *civilidade*. Talvez, neste ponto, possamos traçar um paralelo com a ideia proposta por Schérer (2009, p. 25), de que a pedagogização da criança sempre veio acompanhada por “uma dominação tirânica sobre o homem e suas paixões [...] anunciando a submissão dos indivíduos e das massas em nome dos imperativos de eficácia”, sujeitando as crianças, em todas as etapas do seu desenvolvimento, ao controle social por meio da ideia de civilizar a partir da instauração do medo.

Seguindo o curso do rio da história, Arantes (2011), prossegue indicando que ao longo do século XIX as práticas de controle também perpetuaram sobre os filhos dos escravos, a partir de ações da escravidão colonial que, para além do tráfico negreiro, instituíram a produção de crianças para a escravidão, prática que ficou conhecida como “pecuária negreira”. Ambas as situações apontam para uma percepção da criança como força de trabalho, o que viria a se solidificar com as futuras práticas de assistência à infância.

Em cenário historicamente paralelo, a partir das décadas finais do século XVII, a miscigenação oriunda da reprodução de índios e negros com os colonizadores – filhos não reconhecidos e/ou abandonados –

gerou um contingente populacional *desvalido e improdutivo* a se alocar gradativamente nos centros urbanos. Com isso, diversas problemáticas sociais dentro das cidades foram ampliando as desigualdades entre os cidadãos de *primeira ou segunda categoria*. Dentre estas situações, o abandono de crianças recém-nascidas – e, por muitas vezes, sua consequente morte – se constituiu como algo frequente, o que estimulou fortemente as ações da caridade e da filantropia. As noções de caridade e filantropia diferenciam-se entre si: enquanto a primeira está arraigada em uma lógica cristã, baseada na piedade e no anonimato, a segunda é marcada por um senso de utilidade social, sendo percebida como uma estratégia de prevenir a miséria, ao invés de suavizar a miséria, como seria o caráter caritativo (MORAES; TAVARES; SOUZA 2017). Tais concepções permearam as práticas de assistência à infância ao longo dos anos.

Nesta onda, houve a ampliação das diversas casas de recolhimento para os desvalidos e importamos um modelo europeu de dispositivo conhecido como Roda dos Expostos - objeto de madeira criado a partir das décadas finais do século XVII, anexo aos asilos infantis, com o objetivo de abandonar as crianças e salvaguardar sua origem social. Inicialmente foi destinado a acolher crianças filhas de relacionamentos ilícitos, porém acabou assumindo outras demandas com o passar dos tempos, especialmente após a carta régia de 1963, que ordenava à Capitania do Rio de Janeiro que os expostos deveriam ser criados à custa do Estado (ARANTES, 2011, p.176). Tanto mais para afastar dos olhos da burguesia os corpos de crianças mutiladas pelas ruas, que genuinamente interessadas na sua proteção. Estes dispositivos perduraram até meados do século XIX, quando da ascensão da investida médico-higienista passou a se debruçar sobre a questão da mortalidade infantil, visto que muitas vezes as crianças depositadas na roda faleciam precocemente e fora investido no registro e apresentação de dados que viessem a informar que o falecimento devia-se mais a condições prévias das crianças expostas, do que aos procedimentos adotados nas Casas, com vistas a resguardar a eficácia das ações higienistas (ARANTES, 2011).

Embora houvesse uma mínima responsabilização do Estado sobre as crianças *órfãs e desvalidas*, a maior parte dos asilos para crianças permanecia sob custódia da caridade. Nestas instituições eram comumente ministrados ensinamentos morais e profissionalizantes que não só incorporavam as crianças nos postos ocupacionais mais subalternos, como também reforçavam preconceitos ao ministrar ensinamentos categorizados entre órfãos brancos, negros, filhos legítimos ou

ilegítimos, inválidos, viciosos, etc. Os preceitos repassados por este modelo educacional eram fortemente atravessados por princípios religiosos (ARANTES, 2011). Estes dispositivos educacionais que visavam encaminhar ou *preparar* a criança para o mercado de trabalho nas categorias operacionais inferiores sustentavam a visão e desvalorização da criança como mão-de-obra e a destinação do pobre para o trabalho, enquanto aos ricos e dominantes caberia o gerenciamento social (FALEIROS, 2011).

Com a ascensão da puericultura no século XX, os ensinamentos eugênicos higienistas passaram a colocar a criança como *futuro da sociedade e da pátria*, devendo ser salvaguardado o seu pleno desenvolvimento. Contudo, esse olhar não era destinado às crianças pobres, cujos cuidados parentais não garantiam o provimento de suas necessidades físicas e morais. Neste sentido, a transição da caridade para a filantropia vem a estabelecer uma dinâmica entre poder público e a esfera doméstica. Há, contudo, uma ambiguidade expressa na medida em que a família “tem sofrido interferências do Estado para garantir a proteção da criança contra o abuso dos seus próprios pais, ao mesmo tempo em que se busca manter a família como símbolo e controle da vida social” (FALEIROS, 2011, p. 35).

É também neste contexto das primeiras décadas do século XX que ganham destaque as práticas jurídicas na assistência à infância, com a criação do Juizado de Menores e do Código de Menores. O Código de Menores, pautado fortemente em caráter correccional, objetiva, concomitantemente, a “salvação dos desamparados” e a “defesa social”, mais uma vez evidenciado que a dita proteção à infância está atrelada ao objetivo principal de defesa e controle da sociedade (FALEIROS, 2011). Suas práticas científicas e favoráveis à intervenção do Estado na assistência à infância, estabeleceram políticas de atendimento ao *menor*, tais como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), historicamente marcadas pelo seu caráter repressivo e suas práticas higienistas. Essas ações punitivas se mostravam ineficazes na solução dos problemas sociais instaurados à época, contudo, tal legislação vigorou até 1990, sendo substituída – numa linha de rupturas e continuidades – pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em julho de 1990, conseqüentemente em decorrência do estabelecimento da Constituição Federal de 1988 e da Convenção sobre os Direitos das

Crianças⁵ – tratado de direitos humanos para a infância, ratificado por muitos dos países da ONU.

Entretanto, faz parte de uma ação ético-política honrar que, para além destes grandes disparadores, a constituição de um estatuto de direitos para a infância e a adolescência *somente* foi possível mediante a militância social insurgida na década de 1980, em busca da derrocada da ditadura militar, que forçou uma ação sociopolítica e jurídica para o estabelecimento de um novo modo de proteger a infância.

Dentre os grupos existentes, se destaca neste cenário o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), iniciado por educadores que inauguraram uma inovação na educação, que se propôs a sair das instituições e entrar em contato com os meninos e meninas de rua, respeitando a subjetividade do contexto em que vivem e promovendo ferramentas aos jovens “para que percebessem que a realidade em que estavam inseridos não era natural, mas sim fruto de um sistema que a produz” (SOUZA, 2013, p.2). Segundo a autora, o número crescente de crianças em situação de rua e dos casos de violência perpetrados contra esses sujeitos, a ponto de se configurarem como casos de extermínio – tal como a chacina da Candelária, por exemplo – foram fazendo os reflexos da sensibilidade do MNMNR tomarem proporção nacional, constituindo-se oficialmente em 1985 como uma entidade sem fins lucrativos.

⁵A Convenção sobre os Direitos da Criança é um tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes em todo o mundo. Foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, fruto de discussões sobre os direitos da infância e da adolescência, que vinham se fortalecendo desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, após a 2ª Guerra Mundial, em que os direitos deste público ficavam implícitos, mas não detidamente esclarecidos. Foi ratificada no Brasil em 1990, através do Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Há, entretanto, de se considerar as fragilidades inerentes à sua implementação, especialmente no que versa ao fato de ser um documento internacional que carrega fortemente um viés ocidental. Rosemberg e Mariano (2010) tratam destes tensionamentos ao narrar uma negociação longa e conflituosa decorrente dos diferentes interesses políticos dos Estados, desigualdade de acesso, recursos e poder, e uma ampla diversidade de concepções de *infância* e de *direitos*, ocasionando níveis diferentes de participação dos Estados, havendo um predomínio dos países ocidentais industrializados (especialmente Europa Ocidental, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), em contraponto a uma participação reduzida dos países africanos.

Trabalhando com a proposta de educação popular, o movimento seguiu com o objetivo de informar e organizar os meninos e meninas em situações de rua para a noção dos direitos das crianças e adolescentes das camadas populares, considerando-os *sujeitos de direitos*. Neste mesmo momento histórico, ganhava força no Brasil o movimento pró-constituente e, neste contexto, o MNMMR se inseriu nas discussões em torno da Constituição Federal, instituindo campanhas em prol dos direitos da infância e da adolescência que repercutiram em alta adesão nacional (SOUZA, 2013). O resultado disso foi a inclusão dos artigos 227º e 228º na nova constituição, que tratam:

Art. 227. É 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 (BRASIL, 1988)⁶.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

Entretanto, via-se ainda a necessidade de uma regulamentação destes dois artigos para que fossem, de fato, garantidos em lei. Para tanto, iniciou-se o Fórum Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente que, em parceria com juristas consultores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e de outros movimentos sociais engajados na luta pelos direitos da infância e da adolescência, desenvolveram versões iniciais do Estatuto da Criança e do Adolescente que foram enviadas ao Senado e à Câmara dos Deputados. As modificações propostas neste projeto foram tão drásticas que exigiram um movimento contínuo de pressão e fiscalização dos movimentos sociais e da sociedade civil sobre o Senado e a Câmara, a ponto de que representantes do Movimento tiveram de resgatar a proposta original e colher assinatura dos parlamentares. Por fim, após todos esses esforços, o ECA foi aprovado por unanimidade (SOUZA, 2013). Povoada de

⁶ Em 2010, a redação dada pela Emenda Constitucional de nº 65 passou a incluir os “jovens” no texto deste artigo.

expectativas, portanto, é que vem a correnteza de políticas sociais a partir do ECA.

Em seu Art. 1º estabelece o princípio da *proteção integral* como disposição geral do seu texto, sendo corroborado pelo Art. 3º, no qual consta que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990, p. 04).

Em certa medida, o ECA promove uma transição da concepção de *menor* – que demanda civilidade e disciplina por meio da repressão, para que se mantenha a ordem social – e escorre lentamente em direção ao reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e prioridade das políticas públicas. No que diz respeito ao caráter democrático e participativo da legislação, além da participação social prevista desde sua concepção, articulada ao discurso de diversos segmentos sociais, o ECA estabelece a criação dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, definidos no Art. 88 desta legislação como “órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais”, e dos Conselhos Tutelares, “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (Art. 131º).

O texto do Estatuto prevê, em suma, assegurar os direitos fundamentais a partir de medidas de prevenção, proteção e participação e, com suas novas regulamentações, evidenciou transformações necessárias na execução das políticas públicas de assistência social para a criança e o adolescente. Destaco aqui, especificamente, o direito à convivência familiar e comunitária. Em seu Art. 19º, estima que “toda criança tem o direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”, postulando que as medidas de acolhimento serão excepcionais e de caráter provisório, de modo que a situação judicial do grupo familiar deva ser reavaliada periodicamente – a fim de

que a *autoridade judiciária* crie subsídios para determinar a reintegração familiar ou a inserção da criança em um processo de adoção.

É preciso dizer que o capítulo III do ECA deixa claro a prioridade absoluta pela reintegração familiar, sendo a adoção uma “medida excepcional e irrevogável”, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou do adolescente na família natural ou extensa (Art. 39º e Art. 100º), e que a criança ou o adolescente “terá sua opinião devidamente considerada” (Art. 28º e Art. 100º), embora destaque que a escuta interprofissional deverá respeitar “seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida” (Art. 28º).

Relembro, para fins de contextualização, as medidas de acolhimento subdividem-se entre *acolhimento familiar* – onde a criança será recebida na casa de família sem intenções de adoção, que será selecionada, capacitada e acompanhada por órgão e equipe técnica competente (Art. 34º) – ou *acolhimento institucional* – ordenado pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sob as modalidades de *abrigo institucional* ou *casa-lar*.

Em uma ótica simplista, o ECA parece ter promovido importantes avanços no campo dos direitos da infância. Ora, será aqui, depois de tanto torvelinhar pela história, que encontramos um leito pacífico para nos banhar? Talvez flutuar na superfície de um rio o mostre calmo, porém essa serenidade perdura apenas até que a próxima correnteza nos empurre para o fundo, tocando em pedras ásperas e terrenos escorregadios, que te levam a lugares tão distantes daquelas margens que outrora pareceram seguras. A pesquisa também tem disso: um eterno submergir e voltar a tomar fôlego.

Enquanto pesquisadora e profissional da infância, não esbarrei na ingenuidade de crer que a promulgação de uma lei seria capaz de tirar da infância a marca da invisibilidade, da exclusão e da dominação que tentou governá-la ao longo de tantos séculos; porém, a arte da pesquisa alargou minhas margens seguras ao repensar que as fragilidades da assistência à infância não resultam apenas de problemas sociais relativos à administração pública⁷, mas sim, que estão engendradas a um contexto histórico muito anterior, que as novas políticas não efetivaram um contínuo aprimoramento da proteção à infância e que na própria concepção de *risco* – sobre a qual tanto se debruçam as políticas sociais

⁷Ainda, é importante refletir sobre como a atuação do Estado tende a se tornar mais frágil nas questões relativa às políticas públicas de direitos da criança e do adolescente a partir do fortalecimento de uma gestão neoliberalista.

para a infância – perpetua um exercício de poder e estratégia de governabilidade da criança (BUJES, 2010).

De acordo com Bujes (2010), a noção de risco se estabelece a partir de uma racionalidade orientada à sociedade de segurança ou segurança social. A análise social possibilita a determinação de padrões de normalidade e a fixação de uma média entre o que é considerado aceitável e aquilo que demanda mecanismos para sua normalização. Os riscos socialmente produzidos e atribuídos à infância em tantos de seus contextos, mostram o mundo como um lugar que ainda permanece inóspito para a criança e permanecem influenciando as concepções de *normalidade* e de risco, garantindo ações que mantenham o governmentação da infância. O tema da proteção à infância caiu no discurso social e a mídia continuamente relata casos dramáticos de violência infantil. Essa condição de crise estimula a busca por soluções e diminui as resistências da população em relação às políticas de regulação social e, deste modo, as práticas de governo sobre a infância continuam com seu poder efetivado, porém assumindo um caráter de natureza técnica, em detrimento das antigas práticas de caráter moral.

As problematizações possíveis a partir desta reflexão demandam, por si só, a revisitação de muitos conceitos e saberes e a reflexão crítica sobre ser possível ou não pensar a proteção à infância por fora dessas relações de poder que se estabelecem.

Tendo havido, até aqui, um pequeno aprofundamento nas delimitações teórico-metodológicas desta pesquisa, passo a sentir a necessidade de incutir nesta dissertação não apenas o resgate histórico das concepções sobre a infância – que está diretamente entrelaçado a esta noção de risco –, mas também uma localização da nossa condição histórica atual, que influenciaram algumas de minhas escolhas metodológicas e o meu olhar sobre os fenômenos observados. Isso porque não podemos deixar de considerar que o percurso das nossas águas sofre direta interferência de outras condições ambientais e uma tormenta política avassaladora assolava o Brasil no momento exato em que esta trajetória pela pesquisa educacional se iniciava. As consequências são severamente presentes até hoje.

Ao final de agosto de 2016, o Brasil presenciou o *impeachment* da, então, presidente Dilma Rousseff, tendo como grande agente político a massa de cidadãos manifestantes contra o atual governo, que à época saíam às ruas com panelas e patos de borracha, exarados pela mídia e entoando um discurso inflamado e seletivo contra a corrupção. Compactuo com a perspectiva de que este golpe jurídico-parlamentar teve como razão de ser, a intenção de uma retomada de um bloco de

poder hegemônico neoliberal estabelecido no governo de Fernando Henrique Cardoso, décadas atrás, reconfigurado ao longo do tempo em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do Poder Executivo brasileiro. Por meio disto, herdamos o governo ilegítimo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o *impeachment*. As ações que se sucederam empurraram forçadamente aos cidadãos, políticas educacionais recusadas nas eleições democráticas por milhões de brasileiros ao não elegerem o candidato da oposição.

A “reforma do Estado” de FHC volta à tona agora a partir da indicação de personagens já conhecidos na gestão educacional, remontando as mesmas ideias neoliberais do passado, tais como o advento dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2016). Temas como uma Base Nacional Curricular Comum, Ensino Médio parcialmente à distância, Escola sem Partido e tantos outros voltaram à pauta dos assuntos relacionados à gestão e avaliação educacional nos últimos anos. Estas políticas colocam em jogo o

[...] controle tanto da ‘gestão’ escolar com do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos) [...], ambos aspectos fundamentais para controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo (FREITAS, 2016, p. 140).

Isto já configura, genuinamente, razões para postura enérgica por parte da área educacional em prol do não reconhecimento deste governo, mas, para além disto, no dia a dia da sociedade, o que presenciamos nos últimos anos foi uma livre ascensão de discursos de ódio contra diferentes minorias, subvertidos por uma irrisória justificativa de liberdade de pensamento e expressão. Discussões adjacentes sobre intervenção militar, derrubada do estatuto do desarmamento, críticas aos benefícios sociais ricas em desconhecimento e pobres em fundamentos, definição de um ideário do que se configuram um “cidadão de bem”, etc vêm se tornando cada vez mais cotidianas.

Como um triste exemplo deste discurso odioso, relembro que na semana em que me debrucei a escrever estas palavras, a vereadora Marielle Franco (Marielle, presente!), do Partido Socialismo e Liberdade, no Rio de Janeiro, foi executada a tiros poucos dias após denúncias realizadas contra intervenções da polícia militar nas favelas cariocas. Ela foi executada por dias a fio por uma população raivosa e

incansável em acusá-la. O crime dela, veemente apontado por tantos, foi defender os direitos humanos ativamente por meio da sua militância e atuação política. Todos aqueles que compactuam com suas ideias morreram um pouco também.

Outra *mulher*, negra e militante foi assassinada. Este fato, ao mesmo tempo em que me entristece me põe em posição de repensar a violência e suas implicações para esta pesquisa, que não se dedica ao estudo do fenômeno da violência em si, mas se legitima em contextos transpassados por ele. Daí em diante, algumas variáveis corroboraram para a definição *geográfica* do desenvolvimento desta investigação.

Ao longo dos primeiros meses do mestrado, minha proposta de pesquisa veio a ser abarcada no âmbito de uma *pesquisa guarda-chuva* financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa intitulada *Mapeamento da Rede de Proteção, Defesa e Controle dos Direitos: identificação da malha conceitual de risco e vulnerabilidade da infância*, posposta pelas pesquisadoras Patricia de Moraes Lima (UFSC), Mirella Alves de Brito (Estácio) e Roseli Nazário (IFC), busca, a partir de diferentes métodos e ações, compreender como as práticas relacionadas às Políticas de Atenção à Infância escutam seus sujeitos nas áreas de saúde, educação e assistência, a fim de mapear os elementos que compõem o campo de enunciação de risco e vulnerabilidade e de compor um banco de dados que contribua para a implementação e/ou avaliação de políticas públicas e práticas institucionais de proteção aos direitos da infância.

Em uma das ações propostas por este projeto, a cidade de Blumenau entra no foco do interesse, pois apesar dos elevados índices de qualidade de vida, que a anunciam como um bom lugar para se viver, ainda há altos números relacionados à violência contra a infância e a adolescência, gerando como questionamento: *qual o espaço para discussões que tomem estas violências como eixo de investigação?* Surge a partir destas reflexões a identificação pela necessidade de mapear os dados dos programas de acolhimento institucional em Blumenau, ação a qual esta pesquisa passa a integrar.

2.3 O RELEVO POR ONDE CORRE O RIO: ESTATÍSTICAS BLUMENAUENSES

Aprofundando algumas reflexões acerca das condições demográficas, econômicas e sociais da cidade, fundada em 1850, conhecida nacionalmente pela influência germânica nas tradições locais, localiza-se na mesorregião do Vale do Itajaí e conta com uma população

estimada de 348.513 habitantes (IBGE, 2017). A cidade tem perfil industrial, sendo este setor o principal responsável pela ocupação formal dos moradores (IBGE, 2014). Possui um grau muito alto no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 0,806 (IBGE, 2010) e o produto interno bruto equivalente a 5,91% da composição do PIB catarinense, estando na 4ª posição do ranking estadual e na 2ª no ranking regional do estado, lembrando que Santa Catarina ocupa o a 8ª colocação no ranking nacional (SEBRAE, 2013; IBGE, 2009).

Em relação aos rendimentos da população, a média salarial para trabalhadores do mercado formal é de 2,9 salários mínimos – o que coloca a cidade em 1º lugar no ranking entre as cidades da microrregião –, entretanto, apenas 46,7% dos trabalhadores encontram-se ocupados neste regime, o que sugere que este valor não representa com fidedignidade a realidade (IBGE, 2015). Além disso, ao menos 20,6% dos habitantes da cidade declaram renda *per capita* de até ½ salário mínimo (IBGE, 2010).

No que versa sobre os indicadores educacionais, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos é de 97%⁸ o que, diferentemente da alta colocação no ranking de rendimentos, deixa Blumenau na 12ª colocação dentre os 15 municípios na microrregião (IBGE, 2010). Já nos dados relativos a saúde, destaco que a taxa de mortalidade infantil é de 11,33 para cada 1000 nascidos vivos, o que mais uma vez lança uma onda de confrontação à ideia de município ideal, visto que isso o coloca entre as 6 piores cidades no quesito mortalidade precoce (IBGE, 2014).

⁸ Isso também posiciona o município na posição 243 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 3641 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

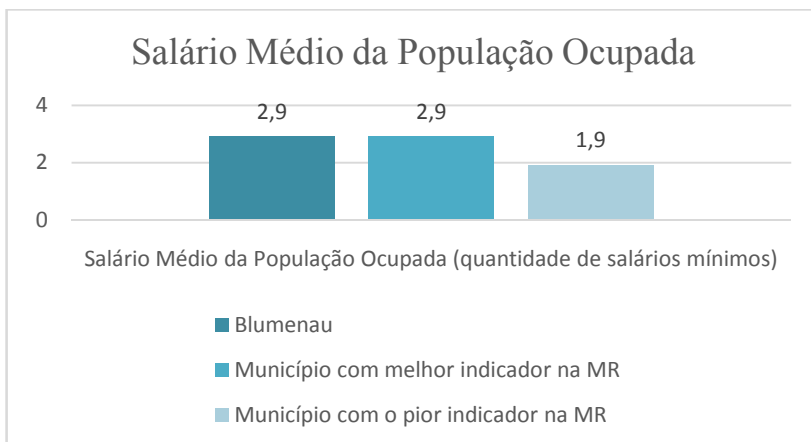


Gráfico 1: Remuneração Média no município de Blumenau/SC.

Fonte: IBGE Cidades. Elaboração da autora.

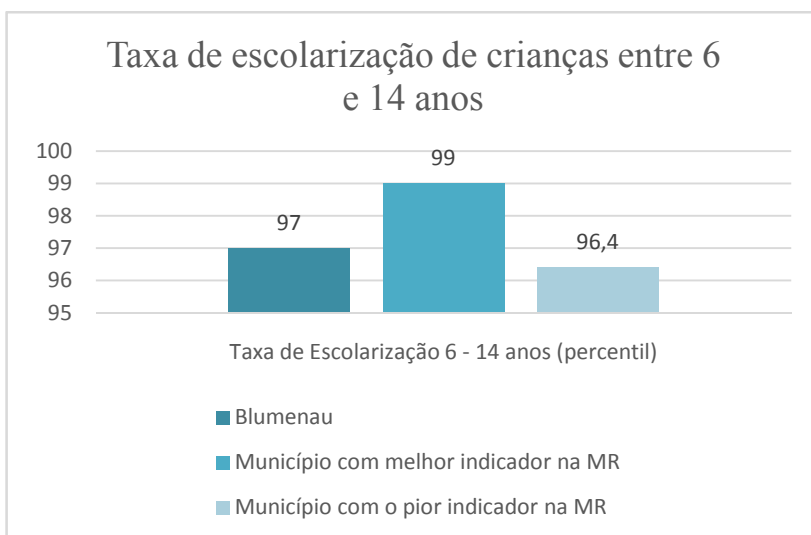


Gráfico 2: Escolarização entre 6 e 14 anos no município de Blumenau/SC.

Fonte: IBGE Cidades. Elaboração da autora.

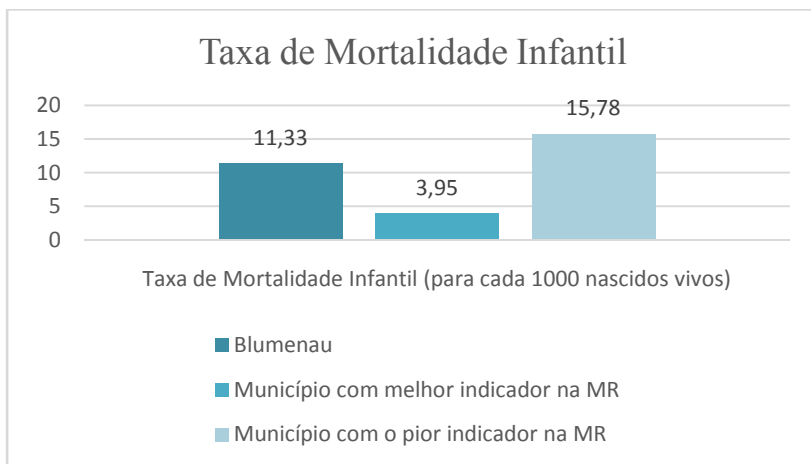


Gráfico 3: Mortalidade Infantil no município de Blumenau/SC.

Fonte: IBGE Cidades. Elaboração da autora.

Outros indicadores importantes dizem respeito à violência contra a mulher e a violência doméstica. Avaliando os registros de violência sistematizados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina, o município de Blumenau apresenta números expressivos de casos e denúncias de violência contra a mulher, totalizando em 2017 mais de 2500 registros de violência doméstica. As modalidades de agressão incluídas neste indicador incluem desde calúnia, injúria e difamação, até ameaça, estupro, homicídio tentado, lesão corporal, dentre outros, ocorridas especificamente no ambiente doméstico. No ano de 2017, a maior parte das denúncias de violência doméstica foram motivadas por *ameaças* (1149 casos), seguido por *injúria* (756 casos) e *lesão corporal* (529 casos). No caso de violência contra a mulher, de modo geral, os motivos principais foram *lesão corporal* (313 casos fora do ambiente doméstico), *roubo* (209 casos) e *estupro consumado* (89 casos fora do ambiente doméstico). E no que estes dados interferem na temática da violência contra a infância e, mais especificamente, no acolhimento institucional? A preocupação que salta, reside especialmente no fato de as mulheres representarem significativamente as principais cuidadoras de crianças no Brasil. Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios de 2015, mais de 8,6 milhões de crianças até 4 anos de idade, tem uma mulher como cuidadora principal, representando 83,8% do total de crianças nesta faixa etária – as adolescentes representam 2,9% deste total constituído

do papel de responsável principal pelas *crianças pequenas* (IBGE, 2017). Segundo Arroyo (1994) o papel da mulher na sociedade interfere no papel da infância, uma vez que historicamente a construção da infância depende de outros sujeitos e na cultura ocidental *mulher* e *infância* tiveram sempre muita proximidade, na medida em que a mulher é frequentemente quem gera, produz e reproduz a infância nos diferentes aspectos da saúde, socialização, cuidados, etc. A reflexão, portanto, é em qual medida as violências às quais estão expostas as mulheres cotidianamente interferem também nos padrões de cuidados e proteção com as crianças dentro destes contextos. O gráfico abaixo faz um cruzamento entre os indicadores de violência contra a mulher e o número de acolhimentos de crianças e adolescentes no município de Blumenau, entre os anos de 2013 e 2017.

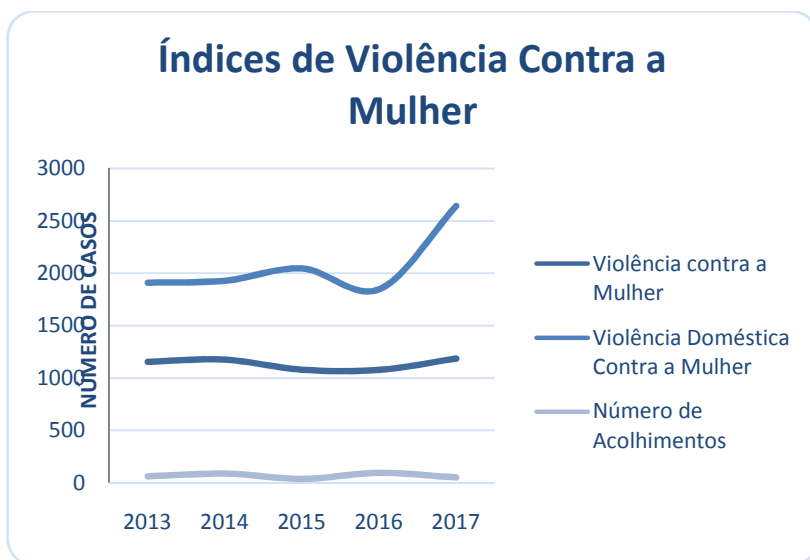


Gráfico 4: Violência contra a mulher no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017 e número de acolhimentos de Crianças e Adolescentes no mesmo período.

Fonte: Portal SSP/SC Sistema Integrado de Segurança Pública (Violência Contra a Mulher) e Pesquisa Documental nos Arquivos da SEMUDES (Números de Acolhimento). Elaboração da autora.

Considerando toda esta problemática e a necessidade evidente de estudos que ponham em pauta a temática da violência, serpentei ao longo do curso do rio e encontrei estada num campo específico para

desenvolvimento desta pesquisa. Analisando a condição historicamente construída de atrelar entidades que oferecem o serviço de acolhimento institucional à noção de filantropia, há ainda muitas instituições não governamentais funcionando atualmente a partir de conveniamento com o Poder Público. Nosso campo, contudo, é uma instituição governamental.

Segundo os dados disponíveis para consulta no site da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Blumenau (SEMUDES, 2017⁹), no que versa ao atendimento à criança e ao adolescente na política municipal de assistência social, a cidade abrange três Conselhos Tutelares, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), dois Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e duas unidades do Programa Abrigo Nossa Casa, além de contar com um convênio estabelecido entre o município e uma instituição privada para acolhimento de crianças na modalidade de abrigo e de casa-lar. As informações da SEMUDES caracterizam o Programa Abrigo Nossa Casa como o dispositivo de “atendimento em regime de abrigamento para crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados e impossibilitados de permanecerem junto à família de origem”. Composto de duas casas, a Unidade I recebe crianças de zero a doze anos, e a Unidade II, adolescentes de doze a dezoito anos. É especificamente na Unidade I que esta pesquisa foi desenvolvida. O esquema abaixo contribui para a compreensão da estruturação desta rede, conforme níveis de complexidade.

⁹ Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Blumenau (SEMUDES): <http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-desenvolvimento-social/semudes>

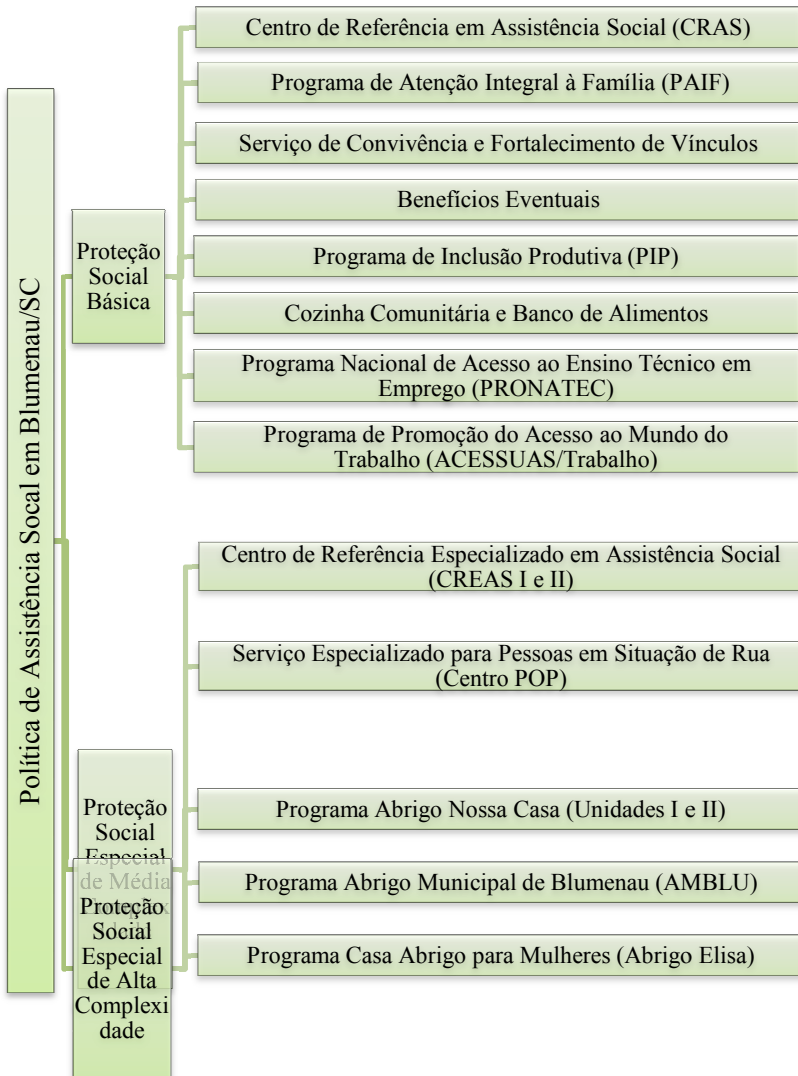


Figura 2: Disposição dos serviços socioassistenciais do município de Blumenau/SC.

Fonte: Site da SEMUDES. Elaboração da autora.

A escolha e entrada neste campo, contudo, envolveu uma complexa trama de negociações que viabilizassem a minha inserção

enquanto pesquisadora. Essas negociações se configuraram como um importante desafio para o seu desenvolvimento, porém, antes de adentrar nas especificidades e inferências deste campo para a pesquisa, é preciso contextualizar o leitor sobre outras escolhas e posicionamentos metodológicos que direcionam meu modo de olhar para este objetivo e que me fazem enxerga-lo no horizonte da ética na pesquisa com crianças em contextos de acolhimento institucional. Sendo assim, discorro sobre as transformações que me levaram a diferentes modos de navegar pelos trâmites da pesquisa e, mais que isso, contribuíram para a interpretação dos dados produzidos em campo.

2.4 SOBRE TRAJETOS METODOLÓGICOS OU CURVAS ACENTUADAS NO RIO

As idas e vindas deste texto são análogas para mim à sensação de se banhar em redemoinhos que me atingiu desde que esta investigação nasceu, lá atrás. Esta que chamo de *sensação de redemoinho* implica nos diferentes momentos em que me vi desconstruindo saberes absolutistas que carregava sobre a pesquisa com crianças, me afastava deles e depois voltava a me aproximar; ao final de cada redemoinho, as águas estavam tão misturadas que o que restava sobre o leito de rio era uma adorável mistura do que eu achava que sabia, do novo que eu aprendi, e das coisas que até hoje ainda me questiono. As minhas concepções de *infância*, de *criança* e de *ética* foram severamente atingidas por estes redemoinhos. *Não é fácil se aventurar por águas desconhecidas*. Para mim, o trânsito pela pesquisa educacional veio acompanhado não só de novas teorias, epistemologias e métodos, como também d'um aprofundamento dos olhares que lanço às crianças.

Em todas as etapas deste estudo, adotei um posicionamento teórico e epistemológico findado no paradigma interpretativo, considerando o agenciamento das crianças na construção de processos de subjetivação. Estudos interpretativos compreendem que a criança reproduz a cultura societal por meio da relação com adultos, a recria, (re)significa e a exprime atravessada por subjetividade na relação entre pares, despontando para o interesse pelo estudo das relações intra e intergeracionais e das culturas infantis (SARMENTO, 2009). Ao passo, ainda, que assumi aporte teórico posicionado em uma leitura interdisciplinar dos Estudos da Infância.

Olhando para todo o trajeto viajado pelo rio, penso que a primeira e talvez mais dolorida desconstrução rumo à uma escolha metodológica possível, foi a de repensar os meus modos de atuar na prática

profissional e na pesquisa acadêmica. Eu, psicóloga, especialista em desenvolvimento infantil, com um olhar contundentemente constituído sob um referencial teórico de orientação histórico-cultural, tive de questionar o quanto eu carregava daquilo que critiquei em minha formação: a extrema objetividade, a suposta neutralidade e a pura e exclusiva testagem de hipóteses. Este *despensar-para-voltar-a-pensar* me atravessou por três diferentes fases: o vendaval, a exploração e a calmaria.

A fase do vendaval foi o momento de crise com a Psicologia. Chegou como ventos fortes que foram alargando as margens seguras. Se por um lado, relutei em compreender críticas feitas ao modelo positivista de pesquisa da Psicologia do Desenvolvimento, por outro interpretei essas críticas de modo demasiadamente rígido e generalista. Sobre este quesito, Woodhead e Faulkner (2005) desnudaram algumas inquietações minhas sobre as relações de poder entre adultos e crianças nas pesquisas psicológicas, especialmente aquelas de procedimentos laboratoriais estruturados. Essas relações de poder são evidenciadas na medida em que o controle sobre o processo de pesquisa é detido exclusivamente pelo *adulto-especialista-em-criança* que irá definir o que e como estudar em relação às crianças.

Neste ponto, as crianças são o *ser em desenvolvimento* e as pesquisas moldadas com o fim de proteger seu bem-estar e estimular seu *bom* desenvolvimento. Longe de rechaçar práticas de atenção ao desenvolvimento da criança – que certamente tem potencial benéfico sobre a saúde e a educação –, a crítica dá-se pela impessoalidade de alguns dos seus métodos: os valores de pesquisa traduzidos em *escutar atentamente, observar sistematicamente e registrar corretamente* representam majoritariamente um caminho para a *coleta* de dados, e não uma *construção de dados* findados em si mesmos.

A segunda fase – da exploração – veio em consequência. Abrindo os olhos ao que esses novos cenários da pesquisa acadêmica tinham a agregar ao meu (re)nascimento como pesquisadora, tendi ao estudo de uma base epistemológica e uma metodologia presente em muitas das pesquisas educacionais desenvolvidas no NUVIC: a etnografia.

Entendendo a etnografia como uma técnica investigativa calcada numa *ciência do concreto*, que tem como ponto de partida metodológico a interação entre o pesquisador e seus sujeitos de estudo, “com ênfase no cotidiano e no subjetivo” (FONSECA, 1999, p. 10), é exigido do pesquisador um cuidado ético-estético-afectivo para não cair na encruzilhada de considerar a etnografia meramente um *conjunto de procedimentos* antropológicos para a compreensão de uma realidade

social alheia a sua própria (NAZÁRIO, 2014). Trata-se de um caminho metodológico possível na pesquisa *com* crianças, por ser pautada pelo princípio da alteridade e do diálogo com via para a compreensão das diferenças culturais. Instituído, portanto, uma premissa dialógica no reconhecimento das crianças “como competentes interlocutoras, capazes de falar por si próprias” (NAZARIO, 2014, p. 80) e que operam sistemas simbólicos e agenciam relações entre os outros “com peculiaridades que se diferem do adulto não em qualidade, mas em lógica, no modo de pensar o mundo” (BRITO, 2014, p.42).

Embora o reconhecimento deste novo modo de pesquisar tenha sido sedutor nos primórdios da pesquisa, não optei pela etnografia como metodologia. Esta decisão se deu em virtude de dois principais fatores. O primeiro diz respeito ao achatado tempo cronológico para o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado: em relação a isso, uma série de incertezas me atravessa ainda hoje, relacionada à possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa tão audaciosa em um tempo tão curto. O segundo fator, leva em consideração as minhas próprias limitações enquanto pesquisadora: o contínuo desafio de estudar e pesquisar *longe de casa*; fui para longe de casa me aventurar na pesquisa educacional, fui para longe de casa conversar com autores até então desconhecidos e fui para longe de casa – por fim – geograficamente. Hoje, no momento em que materializo na escrita os resultados de todo este trajeto e reflexões, certamente não considero nenhum destes fatores incapacitantes para o desenvolvimento da pesquisa, contudo, este período trouxe um amadurecimento que me possibilita enxergar as barreiras e limitações as quais eu não me permitia assumir inicialmente. A primeira vez que me dei conta destas limitações, me levou a pensar que, nestes modos e nas minhas então condições, uma etnografia, de fato, me exigiria mais do que os retornos que eu poderia dar enquanto pesquisadora.

Deste ponto em diante, transitei ainda por outros caminhos, como bem documentam minhas produções acadêmicas ao longo destes breves anos de Mestrado. Tendenciei ao desenvolvimento de uma metodologia participativa, da qual me inclinei fortemente ao uso de fotografias dirigidas por crianças. Embora esta opção metodológica tenha perdurado por bastante tempo, as razões para seu abandono não diferem muito dos motivos aos quais mencionei anteriormente, especialmente no que diz respeito ao curto tempo para a sua execução. Olhando para trás, percebo que o trajeto de definições metodológicas foi duro e desafiador, me empurrando constantemente uma sensação de frustração e erro. *O Mestrado serve para isso, para formar pesquisadores, por isso se*

discutem tanto os aspectos metodológicos – essa afirmativa foi repetida por incontáveis atores ao longo deste curso. Faz agora um absoluto sentido e, diante dela, constituiu-se inclusive como uma ação ética, adotar uma metodologia viável diante destas variáveis.

E assim o rio segue: nunca o mesmo. A terceira fase foi, portanto, a calmaria das novas águas que habitam o leito. Percebo que a definição metodológica desta pesquisa se deu a partir da construção de um olhar interdisciplinar sobre a infância, oriunda das constantes leituras e discussões dos Estudos da Infância. Deste modo, num importante esforço de resgatar e aprimorar conhecimentos sobre metodologias, optei finalmente por uma *pesquisa qualitativa*, tendo como método especificamente o *estudo de caso*.

2.4.1 Sobre breves mergulhos na literatura científica recente

Reconhecer o lugar de escrita e das escolhas criticamente posicionadas dos arcabouços teóricos e metodológicos confluem para melhor e mais consciente desenvolvimento da pesquisa. Por este motivo, o levantamento da publicação bibliográfica prévia é crucial para localizar esses pontos, por mapear o que já está academicamente produzido acerca dos interesses de pesquisa, e por preparar o pesquisador para o ensaio teórico crítico e reflexivo que a análise reserva. Assim, o mergulho na literatura trata de “[...] sumarizar os estudos e indicar relações, contradições, lacunas e inconsistências [...], ou seja, o que se sabe sobre o tema, quais as evoluções conquistadas a partir das pesquisas e o que ainda é necessário investigar” (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p.51).

Das *micro-escolhas* tomadas com o propósito de cruzar esta tormentosa curva, encontram-se 1. a seleção da plataforma de busca para levantamento da produção acadêmica; 2. o corte cronológico para os trabalhos encontrado; 3. a definição das palavras-chave que mais se aproximem ao contexto pesquisado; 4. os critérios de inclusão e exclusão dos achados dentro dos interesses da pesquisa.

A fim de definir a plataforma de busca para os trabalhos, primeiramente foi definido que os gêneros de busca seriam apenas produções em nível de pós-graduação, teses de doutorado e dissertações de mestrado. Assim, o canal de pesquisa para o levantamento foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – programa da CAPES que visa garantir “acesso e divulgação da produção científica” (CAPES, 2015).

O corte cronológico respeitou como princípio o objetivo de levantar produções bibliográficas recentes. Deste modo, o tempo considerado para a análise das pesquisas compreende cinco anos, sendo materiais produzidos e publicados ao longo de 2012 e 2016.

No terceiro ponto foi a busca por palavras-chave possíveis de engendrar aproximações com os interesses de pesquisa, na tentativa de garantir uma escolha que evidencie resultados mais fidedignos. A organização conceitual e posição epistêmica têm sido apontadas na literatura como um mote central para a fineza teórica, a ausência de uma definição clara na colocação de conceitos, objetivos e problema “provoca dificuldades comunicacionais e interpretativas nesse campo de investigação, na interlocução com outros campos e nos contextos sócio-políticos, com prejuízos na relevância dos seus estudos” (GATTI, 2012, p.19).

Diante disso, a seleção se pautou em uma sequência de palavras-chave e a busca por mais de um cruzamento entre estas. Assim, foram pesquisados dados oriundos de “*Acolhimento Institucional*”, “*Criança*” AND/OR “*Infância*”, demandando, portanto, a adoção de critérios de inclusão e exclusão para a análise dos achados. Assim, os métodos adotados foram: 1. exclusão de trabalhos em duplicidade; 2. exclusão a partir da leitura dos títulos; 3. exclusão a partir de leitura exploratória (rápida, com checagem breve de informações nos resumos e palavras-chave); 4. exclusão a partir da leitura seletiva (determinação do material que se relaciona diretamente com os interesses de pesquisa) (LIMA; MIOTO, 2007).

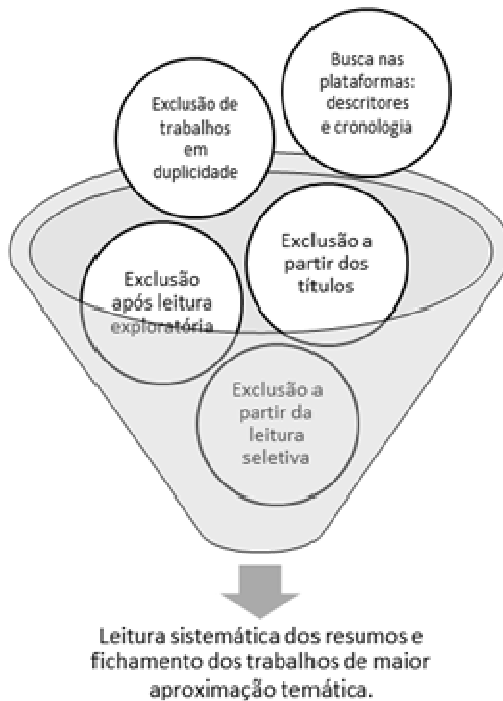


Figura 3: Sistematização das etapas para o levantamento da produção acadêmica.

A busca no Banco de Teses e Dissertações evidenciou, inicialmente, um total de 130 trabalhos no período que compreende os anos de 2012 a 2016. Destes, foram excluídos imediatamente 30 trabalhos em duplicidade (que apareceram a partir das buscas dos diferentes cruzamentos de descritores). Outros 52 foram excluídos a partir da leitura dos títulos; neste caso, foram retirados do levantamento aqueles que claramente investigavam a partir da perspectiva de outros atores do contexto de acolhimento, como profissionais, familiares, adolescentes, etc., bem como trabalhos que discutiam processos de acolhimento e políticas públicas. Os trabalhos restantes passaram pela etapa de leitura exploratória e, a partir da checagem de palavras-chave e breve leitura dos resumos, outros 26 trabalhos foram excluídos, a maioria deles pelo mesmo motivo da etapa anterior, ou por se tratarem de metodologias de pesquisa que não trazem a criança como interlocutora na investigação, a exemplo de pesquisas documentais,

bibliográficas ou pesquisas quantitativas a partir do uso de instrumentos padronizados de avaliação do desenvolvimento infantil. Todos os 19 trabalhos restantes, que não evidenciavam estas características com tanta clareza, passaram por uma leitura seletiva dos resumos e consulta corpo do texto para descartar ou considerar aproximações temáticas com a minha pesquisa. Neste processo final, excluí, ainda, mais 04 estudos em virtude da desarticulação da temática ou severa disparidade metodológica.

Após este procedimento, o universo de trabalhos pescados a partir deste mergulho bibliográfico encontrou-se disposto conforme os dados que seguem. Primeiramente, há um número mais significativo de dissertações de mestrado, em comparação a teses de doutoramento e, conforme já havia sido explorado por Nazario (2014) ao levantar teses sobre este tema defendidas entre os anos de 1990 e 2010, os estudos estão distribuídos em diferentes campos do conhecimento, embora haja uma prevalência nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, sendo este número expressivo no levantamento atual (08 trabalhos). Entretanto, é um dado interessante o fato de que as duas produções mapeadas a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação, após a aplicação dos filtros de exclusão adotados, tratam-se de teses, em contraposição aos programas de Psicologia, que defenderam apenas dissertações neste período. O Serviço Social demonstrou produtividade acadêmica semelhante à Educação, seguida pela Antropologia Social e por Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar (Saúde, Família e Sociedade), com 1 trabalho cada. O ano de 2014 mostrou-se o mais povoado em relação às defesas de trabalhos que atendem à esta tríade.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos conforme nível de produção acadêmica.

Nível	Quantidade
Dissertações de Mestrado	11
Teses de Doutorado	03
TOTAL	14

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos conforme área de conhecimento.

Área de Conhecimento	Quantidade
Psicologia	08
Educação	02
Serviço Social	02

Antropologia	01
Multiprofissional	01

Tabela 3: Distribuição dos trabalhos conforme ano de publicação.

Ano de Publicação	Quantidade
2012	03
2013	03
2014	07
2016	01

Um segundo e importante ponto de reflexão, a partir deste levantamento, diz respeito ao mapeamento das regiões e a sua representatividade dentro das pesquisas sobre infância e acolhimento institucional. A região Nordeste teve destaque neste aspecto, tendo sido responsável por 07 dos 14 trabalhos aplicados à leitura seletiva – representando 50% do total de produção –, oriundas especialmente da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. As regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste mantiveram uma paridade, com 02 trabalhos defendidos em cada região. Por fim, a região Sul contou com apenas 01 trabalho (7%), desenvolvido – não por acaso – no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no mesmo Programa de Pós-Graduação no qual esta pesquisa se inscreve. Essa carência de produções evidencia e, de certa forma confirma, a emergência de novas pesquisas dentro deste contexto na região Sul do país. O quadro e o gráfico abaixo contribuem para a explicação destes dados.

Tabela 4: Distribuição dos trabalhos conforme região de publicação.

Região das Publicações	Quantidade
Nordeste	07
Centro-oeste	02
Norte	02
Sudeste	02
Sul	01

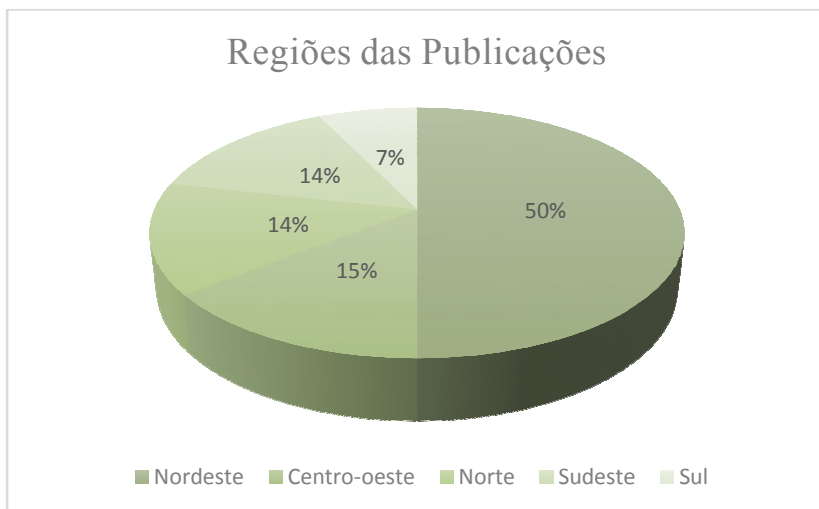


Gráfico 5: Percentual dos trabalhos acadêmicos conforme região de publicação.

Em relação à metodologia, identifiquei o posicionamento metodológico tal como explicitado pelos autores nos resumos, na introdução ou em capítulos direcionados às discussões metodológicas nos trabalhos. Deste modo, a maior parte das investigações são delineadas genericamente como *pesquisa qualitativa* (05 trabalhos), utilizando instrumentos como entrevistas semiestruturadas, entrevistas lúdicas, filmagens em *setting*, dentre outros. *Observação Participante* apareceu na sequência (02 trabalhos), seguida de outras 6 discriminações metodológicas, com 01 trabalho cada.

Tabela 5: Distribuição dos trabalhos conforme metodologia adotada.

Delineamento Metodológico	Quantidade
Pesquisa Qualitativa ¹⁰	05
Observação Participante	02
Etnografia	01
Análise Crítica do Discurso	01
Estudo de Casos Múltiplos	01
Observação Sistemática de Caráter Qualitativo	01

¹⁰ Tais pesquisas apresentaram um delineamento generalista, classificando a pesquisa apenas como *qualitativa*.

Pesquisa Qualitativa Autobiográfica	01
Pesquisa-intervenção	01
Pesquisa Quali-quantitativa	01

Me detenho, daqui em diante, a pensar especificamente como a pesquisa educacional se localizou neste contexto ao longo do período levantado, e assim me direciono precisamente para as duas investigações provenientes dos PPG em Educação. A mais recente delas, defendida em 2016, é de autoria da Doutora Luciane Germano Goldberg, na Universidade Federal do Ceará, intitulada “*Autobiografismo: desenho infantil e a biografização com crianças em situação de acolhimento institucional*”, e faz uma defesa pelo reconhecimento da criança como sujeito capaz de “lembrar, refletir e projetar em devir” (GOLDBERG, 2016). Ancorada no universo da Pesquisa Qualitativa em Educação e no método (auto)biográfico, buscou a elaboração de narrativas visuais através do desenho infantil, de modo que – além de afirmar o caráter formador do desenho para as crianças –, pudesse se estabelecer em uma perspectiva confessional, na qual os sujeitos pudessem “elaborar e organizar seus sentimentos e sensações, suas ações cotidianas, seus medos e angústias” (GOLDBERG, 2016). Seu objetivo foi, portanto, genuinamente de pesquisar *com* crianças, ao invés de *para* ou *sobre* crianças.

O segundo trabalho sobre o qual discorro foi o que conheci primeiro, tratando-se da tese da Doutora Roseli Nazario, defendida em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina e intitulada “*A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)*”. Esbarrei com este trabalho por tantas vezes nos redemoinhos ao longo do leito desse rio e, à época, não tinha ainda noção das implicações diretas que esta tese e esta pesquisadora trariam ao meu estudo – não apenas por configurar um trabalho de significativa relevância para a construção de minha pesquisa, na medida em que nela encontro muitas pareências teórico-epistemológicas, como também por uma posterior coorientação de Nazario à esta investigação aqui cunhada.

De cunho etnográfico, com abordagem interpretativa, a investigação emprega o esforço em criar diálogos interdisciplinares para conhecer sobre a experiência da infância de crianças pequenas no contexto institucional, reconhecendo-as e afirmando-as como atores sociais. Tal como Nazario, marco minha pesquisa fora dos muros escolares. Nesse sentido, localizar-me enquanto pesquisadora, vinda da

Psicologia, chegada à Educação, com interesse pescado pela rede de proteção à infância, requer algumas compreensões, inclusive de

[...] que educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação. A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular (CHARLOT, 2006, p.15).

Deste modo, a educação articula sujeitos, cultura e, em muitas vezes, uma instituição social, que pode ou não ser a escola, a família ou, como é o caso em nossos estudos, um *abrigo*. Não coincidentemente, dado nosso local como pesquisadoras de um mesmo programa, transeuntes em mesmos grupos de pesquisas, nos levam a seguir correntezas parecidas e desaguar próximas no rio dos estudos da infância.

2.4.2 Para onde as correntezas guiaram: desenho metodológico

Certamente, conhecer as correntezas das produções acadêmicas que vieram antes do que proponho é indispensável para o bom encaminhamento da pesquisa, por saber aonde o fluxo nos leva a desaguar. O que problematizo a partir dos dados observáveis através desta breve explanação, é que embora venhamos observando uma ampliação de estudos em relação ao contexto de acolhimento institucional e aos milhares de crianças e adolescentes que o experienciam, o número ainda é muito restrito em relação às pesquisas que buscam um lugar de participação para as crianças, como interlocutoras ativas no processo de construção de conhecimentos sobre suas próprias realidades.

Por fim, adapto a expressão que tomo emprestada de Rocha e Buss-Simão (2013, p. 12), ao concluir que o exercício de pesquisar com

crianças exige um *navegar de volta para casa*¹¹, um processo de busca constante por indicar a urgência de uma ação humanizada e respeitosa em diferentes contextos sociais de educação, navegar para casa representa – daqui de onde estou – um contínuo *despensar-pensar-repensar* o contexto de acolhimento institucional, valorizando o que a própria infância tem a nos ensinar sobre ele.

Neste sentido, esta análise da literatura remonta a confirmação da pesquisa qualitativa como uma escolha acertada para dispender este olhar sensível às realidades das crianças nos abrigos, uma vez que, conforme Minayo (1994, p. 22-23)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Utilizar o método de estudo de caso também se constitui como uma alternativa viável, sendo este caracterizado como um estudo intensivo utilizado para a explicação sistemática dos fenômenos que ocorrem no contexto social (FACHIN, 2006). Sua utilização nas ciências sociais foi crescente na medida em que passou a ser encarado como um delineamento adequado para investigações que trabalhem sobre os seguintes propósitos:

- a) explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações

¹¹Apresentado originalmente pelas autoras como *voltar para casa*.

muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2007, p. 54).

Tendo em vista isso, podemos dizer que o estudo de caso tem por objetivo reunir os dados relevantes e alcançar um conhecimento amplo e aprofundado do seu objeto de estudo e como operam em seu contexto real – bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar – visando instruir ações posteriores, auxiliar tomadas de decisão, justificar intervenções ou dissipar dúvidas sobre os resultados destas, organizando os dados sociais sem destituí-los de seu caráter unitário (CHIZZOTTI, 2006). Como se utiliza de *diferentes meios* para construir exhaustivamente os dados referentes ao objeto pesquisado, o estudo de caso, às vezes, é impropriamente classificado como estudo de cunho etnográfico, observação participante ou trabalho de campo (CHIZZOTTI, 2006).

Para sistematizar as ações e pôr em prática um estudo de caso, é preciso fazer um delineamento claro da *unidade-caso* a ser estudada. Em relação a isso, Chizzotti (2006) esclarece que a investigação pode ser feita em torno de um caso singular – onde se analisa uma singularidade de um único sujeito, grupo, instituição ou cultura – ou de uma coleção de casos – detendo-se em um grupo de sujeitos para analisar uma particularidade. O caso também pode ser uma *organização* ou uma *comunidade*. Nas ciências sociais, são mais comumente encontradas pesquisas com múltiplos casos, pois costuma-se considerar que analisar evidências inseridas em diferentes contextos amplia a qualidade da interpretação. Entretanto, as pesquisas de único caso também são frequentes em situações onde o acesso a múltiplos casos mostra-se, por diversos motivos, difícil ou inviável (GIL, 2007).

Os critérios para esta deleção devem se pautar nos objetivos de pesquisa, sendo que a literatura aponta três modalidades distintas, a pesar: estudo de caso *intrínseco*, *instrumental* ou *coletivo*. O primeiro diz respeito à categoria de estudos onde o caso em si constitui o próprio objeto de pesquisa, o que significa que o pesquisador reúne esforços para compreendê-lo em sua singularidade, sem necessariamente se ater ao desenvolvimento de alguma teoria ou elaborar construções abstratas ou generalistas, dedica-se, portanto, às particularidades intrínsecas do caso singular. O segundo tipo, denominado de instrumental, refere-se às investigações nas quais os casos são analisados com o objetivo direto de testar hipóteses e corroborar teorias, a fim de ampliar o conhecimento para estudos ulteriores, o interesse, portanto, não está no caso em si, mas

na utilidade que ele representa para a compreensão de determinados fenômenos – claramente, esta modalidade não atende aos objetivos desta investigação. A última modalidade, por fim – estudo de caso coletivo – compreende as pesquisas cujo propósito é estudar características de determinada população, acreditando ser possível ampliar o conhecimento acerca da realidade a qual pertencem (GIL, 2007; CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa de natureza social também apresenta diferentes níveis, tendo os objetivos como balizadores desta determinação, sendo: estudos *exploratórios*, *descritivos* ou *explicativos*. As pesquisas exploratórias têm por objetivo central tornar o problema de pesquisa mais explícito através da ampliação de familiaridade com o tema; elas criam uma “visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (GIL, 2008, p. 27), estimulando a formação de problemas de pesquisa mais precisos posteriormente (GIL, 2007; 2008). Ao passo, ainda, as pesquisas ditas descritivas objetivam a descrição das populações ou fenômenos, estabelecendo relações entre as múltiplas variáveis que a eles se engendram; enquanto as chamadas explicativas são aquelas que mais aprofundam o conhecimento sobre a realidade, na medida em que se dispõem a identificar a condição causal entre os fatores que interferem ou determinam os fenômenos estudados, debruça-se, portanto, a explicar a razão das coisas, sendo ao mesmo tempo o nível mais complexo e profundo, porém com possibilidade expressiva de erros (GIL, 2007; 2008).

A questão da amostragem do público da pesquisa também acomete as pesquisas de caráter qualitativo. Em relação a isto, Gil (2008) esclarece que os tipos de amostragem são tipificados em amostras probabilísticas e não probabilísticas. A primeira, é reconhecida por sua maior rigorosidade científica e sua fundamentação matemática e estatística. O segundo tipo, por sua vez, apresenta maior flexibilidade e permeabilidade aos critérios do pesquisador e, justamente em virtude disto, é alvo de críticas em alguns contextos acadêmicos no que se refere à validade dos resultados, contudo, apresentam vantagens em termos de custo e tempo dispendidos e são comumente usados em pesquisas do tipo exploratório. Os mais conhecidos tipos de amostragem não probabilística são *por tipicidade* (seleção de um grupo que, com base em informações prévias, passe a ser considerado representativo de toda a população); *por cotas* (classificação do grupo pesquisado a partir de fenômenos considerados relevantes para o fenômeno estudado e fixação de cotas proporcionais para a observância de cada uma destas classes); e

por acessibilidade ou conveniência (com pouco rigor estatístico e, portanto, utilizado em investigações nas quais não são exigidos elevados níveis de precisão, o pesquisador seleciona os elementos as quais tem acesso, considerando que estes possam representar um universo mais amplo).

Em resumo, posso defender que o delineamento metodológico desta pesquisa é compreendido por uma Pesquisa Qualitativa em Educação, ancorada no método de estudo de caso coletivo, seu nível é exploratório e sua amostragem é por acessibilidade/conveniência. Assim, tendo então encontrado meu posicionamento metodológico, recorro à Monteiro (1998) que explora a bibliografia para apontar alguns pressupostos da perspectiva *qualitativa* na pesquisa educacional. O que o autor pontua é que este modo de fazer pesquisa carrega consigo importantes características descritas por: i. questões de pesquisa formuladas continuamente a partir da construção de dados; ii. o pesquisador não vai a campo com o propósito de testagem de hipóteses, é o próprio campo em sua complexidade que direciona o foco da análise; iii. há o interesse em entender os fenômenos pela perspectiva daqueles que os vivenciam; iv. os dados comumente são construídos durante contato prolongado com os sujeitos pesquisados; e v. a observação do pesquisador e os sentidos por ele atribuído são influenciadas pelas ideias que leva consigo para o campo.

O autor traz, ainda, uma consistência de desafios de ordem teórica, metodológica e ética para a pesquisa qualitativa em educação. *Teóricos*, pois somos provocados a pôr em evidência a agência humana em busca de um sentido para a compreensão dos fenômenos, o que implica em considerar o entrecruzamento das diferentes experiências vividas pelos protagonistas que habitam e coabitam o contexto, cuja interação constitui em si uma experiência ao mesmo tempo individual e coletiva. Deste entrecruzamento, tampouco escapa o pesquisador que, na pesquisa qualitativa, também é influenciado pelo que investiga e confronta-se com a necessidade de se deixar guiar pelos sujeitos – este discernimento requer que sua compreensão passe pela observação atenta e descrição densa dos fenômenos (MONTEIRO, 1998, p. 8-9).

Uma segunda provocação de ordem teórica implica em uma recondução do olhar para a compreensão do fenômeno educacional/institucional enquanto cultural, ao invés de pensa-lo numa relação exclusiva de dependência para com uma estrutura social mais ampla. Isso significa que as instituições e suas culturas são também construídas de dentro de si mesmas, a partir destes agenciamentos – discussão essa que, apesar desta literatura aqui apresentada não ser

recente, *ainda* remonta uma demanda atual no contexto educacional. Ao investigador cabe ser capaz de fazer análises articulando essas relações macro e micro sociais, o que lhe exige não apenas uma metodologia adequada, como também um sólido arcabouço conceitual para a interpretação dos dados construídos, tendo em vista que “a teoria na investigação qualitativa não é para ser imposta ao fenômeno, como modelo explicativo, mas para alimentar a imaginação interpretativa do investigador e iluminar os insights que venha a ter diante da intensidade da experiência vivida dos sujeitos de sua investigação” (MONTEIRO, 1998, p.11). Em outras palavras, confrontando uma lógica enraizada na produção acadêmica, são os dados construídos em campo que evocam leituras para sua compreensão, ao invés de utilizarmos os dados para corroborar as teorias.

Os desafios que se estabelecem também têm caráter *metodológico* e constituem-se por: i. a busca pela validade da pesquisa e seus achados; ii. a supressão da própria experiência do pesquisador, para reflexão minuciosa sobre os dados de pesquisa; e iii. a construção intersubjetiva do sentido (MONTEIRO, 1998, p. 12). Sendo assim, do pesquisador é exigido um contínuo exercício de reconhecer seus próprios pressupostos, preconceitos e características que, de algum modo, podem atravessar as interpretações que faz da experiência do outro, para evitar impor sobre ele estruturas já pré-existentes do seu próprio pensamento. Metodologicamente, isso requer que o pesquisador assuma métodos de validar a construção e análise dos dados, a partir da identificação assertiva dos meios que melhor caibam à pesquisa para a criação e documentação destes registros e uma constante organização e reorganização destes achados. E, por fim, assumir a postura na qual a pesquisa acadêmica tenha também o papel de aumentar o arcabouço conceitual dos sujeitos agentes nos contextos estudados, e que os pesquisadores conquistem maior relevância com suas pesquisas a partir de um conhecimento da realidade, alcançando mais pertinência em suas questões investigativas; em outras palavras, devolver benefícios aos contextos estudados (MONTEIRO, 1998, p. 12-13).

Aos desafios de constituição *ética*, então, o autor utiliza um argumento com o qual compactuo, de que “a atividade essencial do pesquisador que utiliza abordagens qualitativas [...] é a interpretação” e [...] “toda interpretação, em virtude de focalizar as vidas das pessoas, é um ato ético” (MONTEIRO, 1998, p. 17). Monteiro destaca em seu texto dois aspectos relevantes no que diz respeito aos cuidados éticos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos participantes da pesquisa. Mas, certamente, estes cuidados não podem ser resumidos por

isto. Nesta empreitada de pesquisa que me debrucei na busca por uma *ética viável* que fosse capaz de: 1) construir relações em pesquisa horizontalizada com as crianças; 2) superar a burocracia protocolar a nível regulatório e institucional, que arrastam a criança para uma condição epistemologicamente invisível; e 3) acautelar sobre a escrita acadêmica, de modo a não agir como detentor das vozes das crianças, manipulando-as conforme o próprio contexto do pesquisador, suas intenções institucionais e interpretações, privando-as de autoria (FERNANDES, 2016). Vamos discutir abaixo esses pontos um a um, e como vieram se manifestando ao longo desta investigação.

Construção de relações horizontalizadas na pesquisa com crianças: A questão ética da participação das crianças na pesquisa promove a ideia de que elas devem ser ouvidas, consultadas, informadas, envolvidas e legitimadas, não vistas meramente como objeto de interesse dos adultos, mas reconhecidas como sujeitos de direitos, *sujeitos de suas próprias vidas*. Isso exige do pesquisador a conduta de constantemente se questionar sobre ouvir a criança, de modo a escutar o que ela tem a dizer, e não o que os adultos querem que diga. É preciso estar atento, disposto e disponível para conversar e para ouvir *palavras e silêncios*, e mais do que isso, estar também preparado e qualificado para essa escuta (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011).

Ainda que não se trate de uma *metodologia participativa*, ou seja, não traga a criança necessariamente como investigadora dos próprios fenômenos, isso não exime a pesquisa qualitativa da responsabilidade de trazer as crianças para a pesquisa como sujeitos ativos, plurais nos seus modos de agência¹².

¹² A expressão *agência*, para a Sociologia da Infância, está relacionada “às maneiras que as crianças encontram para se organizar e agir autonomamente em seus grupos (com seus pares), bem como as relações que estabelecem com outros grupos sociais” (SANTOS, 2012, p.236). Em outras palavras, é reconhecer e observar as crianças em suas ações e relações com o mundo, ao invés de compreendê-las como miniaturas adultas, que reeditam a vida dos adultos (BRITO, 2014). Neste caminho, assumir a *agência das crianças* se configura também como um desafio para a Sociologia da Infância, num movimento de libertá-la do pensamento moderno que estabelece a dicotomia entre *agência* (reconhecimento das crianças como atores sociais e de infâncias constituídas localmente e diversamente a partir da interação entre múltiplos atores) e *estrutura* (com a padronização em larga escala das características da infância de determinada sociedade) (PROUT, 2010).

Conforme mencionado, a ampliação dos discursos societários sobre direito e cidadania da infância foi, ao longo do tempo, estopim para o fortalecimento da noção de participação da criança. Prout (2010) enuncia que tal noção foi enaltecida pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) que, embora não garanta uma participação plena e tenha em seu discurso uma visão capacitista sobre a maturidade das crianças, o texto do artigo 12 da supracitada convenção *considera* a participação infantil na tomada de decisão jurídica sobre condições que lhe afetem diretamente. Tal ampliação chegou ao ponto de que ao mesmo tempo se tornou paradoxalmente parte da ortodoxia retórica de diversos segmentos sociais com pouco entusiasmo na discussão dos direitos da criança, como também um anúncio da emergência da voz e da tomada de decisão das crianças em todos os níveis, o que começou a entrar em pauta apenas nas últimas décadas do século XX.

Em linhas gerais, essa discussão apenas tornou-se possível em um cenário de contínuas transformações da e para a infância. Corroborando com a explanação histórica supradescrita, Prout (2010) relembra que na Europa e na América do Norte o século XX foi considerado o “século da criança” e que isso trouxe, por consequência, a compreensão da criança como um investimento, alguém a quem se deve moldar para se transformar em cidadão adulto produtivo.

A concepção da criança como um *vir-a-ser* representativo do futuro da nação induziu as práticas de atenção à infância desde então. Contudo, aliadas às transformações no século seguinte e a evidência de problemas sociais, como negligência, pobreza e segurança pública, a infância passou a ser enfaticamente dotada das noções – por um lado – de dependência e vulnerabilidade – por outro – da personificação da decadência moral da sociedade. O resultado de ambos os lados foi o aumento das estratégias de controle sobre as crianças.

Sobre este quesito, Prout (2010) apresenta o conceito sociológico alemão de *insularização*. Esta palavra traduz o movimento de confinamento da infância dentro dos espaços privados que, fundamentados sob o argumento da proteção do potencial e inocência da infância, promoveram uma domesticação das crianças e restrição às “ilhas especiais da infância”, limitando a mobilidade autônoma das crianças nos espaços sociais coletivos. Este é um conceito caro no que tange ao campo delimitado para o desenvolvimento da pesquisa: afinal, as casas de acolhimento para crianças vítimas de violência partem da premissa da proteção integral, contudo são evidentes as rupturas observadas que perpassam não unicamente o afastamento familiar de

fato, mas também o afastamento da comunidade, da escola, da rotina e inúmeros aspectos culturais prévios ao acolhimento.

A ascensão gradativa da individualização das crianças como sujeitos de direitos e do reconhecimento de uma infância cívica foi dando corpo ao conceito de participação das crianças nas tomadas de decisão política. Atualmente no Brasil esta participação é evidenciada, por exemplo, nas exigências de representatividade supostas no ECA, onde as crianças e adolescentes “representados” reivindicam modificações às redes de atendimento. Contudo, Prout (2010) faz uma importantíssima problematização sobre ser necessário o reconhecimento de que o “século das crianças” foi muito mais direcionado para *como a sociedade pode contribuir com as crianças*, do que *como as crianças podem contribuir com a sociedade*. Deste modo, os métodos e estratégias de *ouvir* a criança em relação ao que tem a dizer, somente farão sentido mediante a transformação na forma de *ver* a criança, abandonando concepções que as colocam exclusivamente na posição daquele que um dia *virá-a-ser*.

Essa nova forma de *ver* a criança implica diretamente em reconhecer a infância como uma categoria geracional. Essa noção de geração divide a ordem social entre o que é próprio do adulto e o que é próprio da criança, contudo, historicamente essas definições sobre o *mundo das crianças* foram ditadas por vozes adultas – é a institucionalização da infância dizendo o que é e como deve viver uma criança (MAYALL, 2005).

A busca pela desconstrução de um padrão de pesquisa que perpetue esta lógica de detenção do saber na figura do adulto inicia neste trabalho no momento em que se propõe a entender o conhecimento das crianças sobre suas vidas e, principalmente, reconhecer que este conhecimento de qualidade só pode emanar diretamente da experiência das crianças – isso nos coloca numa exigência ética de complexidade altíssima no que tange aos próximos dois aspectos.

Superação da burocracia regulatória e institucional: Pensando nestes aspectos éticos aplicados à pesquisa em contexto de acolhimento institucional, relato e problematizo algumas outras questões vivenciadas para o ingresso neste campo de pesquisa. Um longo período de negociações para obter autorizações necessárias para a entrada no campo antecedeu o primeiro contato que tive com a casa. É preciso compreender que a natureza do trabalho desenvolvido nesta instituição constitui constantes tensionamentos, especialmente no que versa aos

direitos de proteção da criança e ao sigilo técnico, ocasionando extensas burocracias institucionais.

Inicialmente, toda a discussão em prol de uma autorização para início da pesquisa aconteceu junto aos representantes da SEMUDES – gestão da secretaria e equipe técnica da instituição de acolhimento. O primeiro contato do campo foi mediado pela coordenação do serviço de acolhimento, que realizou uma apresentação da pesquisa e da pesquisadora aos adultos da casa. As educadoras já estavam cientes desta inserção, mas ainda assim foram realizadas, nas imersões seguintes, conversas com o propósito de esclarecer os objetivos e métodos da pesquisa, bem como os trâmites para autorização formal junto à SEMUDES.

Este ponto de acesso ao campo exprime a necessidade de atender a protocolos instituídos pela legislação e que instauram um olhar sobre as formas de aproximação às crianças em contextos de vulnerabilidade social. Estes protocolos propõem uma negociação mediada pelos adultos, ainda que numa pesquisa cuja participação infantil seja o interesse central. Num primeiro olhar, é viável refletir como mais uma vez *os imperativos de risco surgem em detrimento à plena participação e tomada de decisão das crianças?* Entretanto, por outra ótica possível, o questionamento pode se transmutar para *seria possível outro modo de gerir institucionalmente a questão do sigilo?* A partir desta dobradura de olhares, o que me parece neste ponto é que não há uma forma de pensar esta pesquisa, sem pensa-la também considerando a iminente existência de protocolos legais, que nos movem a adequar a forma como nos inscrevemos neste espaço, reconhecendo os direitos de proteção neles evidenciados.

Sobre estas reflexões Soares (2005) aponta que a Convenção sobre os Direitos da Criança configura uma demarcação histórica para um novo modo de olhar para os direitos da criança, considerando sua individualidade, personalidade e diversidade, buscando reconhecer os direitos de *provisão* (direitos sociais de saúde, educação, segurança, etc.), *proteção* (contra discriminação, abusos, negligência, etc.) e *participação* (direitos civis e políticos, participar, ser ouvida, etc.). Afirma, entretanto, que há um consenso maior em relação às duas primeiras categorias, entretanto, no que versa sobre os direitos de participação há um constante tensionamento, tendo em vista o reconhecimento dos direitos civis básicos da infância e de poder participar ativamente de decisões que interferem diretamente em sua vida, porém também de uma perspectiva social que enxerga a criança como dependente do adulto e incapaz de agir sob tal responsabilidade.

Esta segunda perspectiva, corroborada por teorias clássicas do desenvolvimento encoraja a proteção das crianças e

[...] os limites da sua liberdade para a altura em que elas sejam capazes de perceber o alcance, abrangência e efeitos das suas acções. Essas perspectivas defendem que tais direitos requerem capacidades relacionadas com a razão, racionalidade e autonomia, que as crianças supostamente não possuem, sendo portanto desejável o adiamento do exercício dos mesmos, para o momento em que elas desenvolverem tais competências e atingirem assim o estatuto de pessoas (SOARES, 2005, p.16).

Um dos resultados destes embates de ordem ética acaba sendo a dificuldade em acessar estes contextos para a produção acadêmica. Neste sentido, recorro a Trindade e Rasera (2013) a fazer uma defesa da perspectiva ética enquanto um dado relacional. Embora na pesquisa acadêmica não possamos abandonar um discurso prescritivo que fundamenta um caráter contratual do fazer ético – tais como as exigências dos comitês, os cuidados com consentimento informado, e todos os demais procedimentos que visam salvaguardar os direitos das pessoas – os autores reconduzem uma compreensão da ética como algo que é criado e recriado nas negociações dentro das micro-relações. Em outras palavras, buscam compreender a ética não como um impasse definido previamente por condições externas, mas sim como uma construção linguística dialógica, pautada nos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Com isso, quero chegar ao ponto de admitir importância devida à influência da coorientadora desta pesquisa para a viabilização das autorizações para a inserção neste campo. Num contexto tal como este, que, especialmente por conta da sua especificidade, requer que percorramos por tantos protocolos legais, a facilitação do ingresso neste espaço, a partir da representatividade exercida por uma pesquisadora cujo trabalho crítico e eticamente posicionado já é conhecido e reconhecido na região, foi fundamental. Esses vieses dialogam com a perspectiva da ética relacional, enquanto um dado construído a partir dos sentidos de sujeitos contextualmente localizados e em interação, ultrapassando a lógica instituinte.

Mais uma vez, não podemos eliminar a necessidade de consentimento formal pelo adulto responsável pela criança, atendendo

às exigências éticas postuladas na Resolução CNS 510/2016, que versa sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujas estratégias metodológicas envolvam os dados construídos diretamente com seres humanos. Contudo, a própria resolução institui – indo ao encontro da literatura aqui assentada – o assentimento como a anuência dada pelos sujeitos em participar da pesquisa “na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (CNS, 2016).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que é problemática a adoção de termos rígidos de consentimento informado, onde talvez – mais uma vez – o adulto dite sobre como será a participação das crianças, também é um grave erro do pesquisador contar que o consentimento dos adultos será suficiente, sem considerar o desejo ou a recusa da criança em participar e ser interlocutora da pesquisa. Assim, um claro obstáculo na pesquisa com crianças é o risco de “as infantilizar, considerando-as e tratando-as como imaturas e, ao fazê-lo, produzir provas para o reforço de noções da sua incompetência” (ALDERSON, 2005, p. 264).

A noção de *assentimento* aqui adotada compactua com a postulação de Ferreira (2010) que, parafraseando as autoras Alderson e Morrow (2004), indica que o assentimento provem da aceitação de que as crianças não têm idade legal para o consentimento formal e de que entendem algumas, porém não todas, as questões sobre as quais versam o consentimento e que, por fim, este assentimento pode ser impresso através de uma “não recusa” em participar da pesquisa. Assim, a compreensão desta aceitação ou não, requer da pesquisadora um *olhar sensível*, disposto a analisar continuamente as dinâmicas relações que se estabelecem entre as crianças e a pesquisadora, sem deixar de refletir até que ponto o adulto é capaz de interpretar esta recusa ou aceitação, visto que

[...] não recusar, ou como diz o ditado popular, ‘quem cala consente’, não significa necessariamente aceitar, ou aceitar passivamente, do mesmo modo que afirmar verbalmente ‘não’ pode não ter o significado inequívoco de recusa efetiva pois muitos poderão ser os seus sentidos e esses só são, eventualmente, apreensíveis no contexto da relação e das circunstâncias particulares em que ocorre (FERREIRA, 2010, p.164).

Cautela na construção de dados e na escrita acadêmica: A partir de todas estas (e outras tantas) reflexões a respeito da pesquisa com crianças, algumas estratégias metodológicas foram planejadas para tentar não apenas ouvir o que a criança tem a nos dizer, mas agir adequada e eticamente sobre esse conhecimento infantil, buscando não transformar os anúncios das crianças em repostas que testam e respondem às nossas hipóteses adultas, sendo assim:

1. *Aproximação cautelosa às crianças e ao campo:* após algumas leituras iniciais, segui a campo com o intuito de fazer uma entrada reativa neste lugar (CORSARO, 2005), com o objetivo de gerar o mínimo estranhamento e gradativamente ser percebida pelas crianças como uma figura familiar no contexto, diante da qual elas não precisem agir de modo especial (MAYALL, 2005). Contudo, esta ideia foi contestada por três diferentes vertentes, a pesar: i. a minha própria ânsia por buscar interação e aproximação com as crianças; ii. o reconhecimento da utopia inerente à noção de familiaridade; e iii. as discussões conduzidas em orientação e as múltiplas leituras indicadas que corroboram com esta consciência sobre a fragilidade de uma entrada reativa.

Na tese de Agostinho (2010) a autora indica que essa ideia de uma *posição periférica* está ligada a ideia de não conduzir as atividades, de não ter intervenções diretas, condutoras e adultocêntricas. Sendo assim, optei por uma aproximação cautelosa com as crianças, respeitando o espaço que me fora permitido ocupar nesta relação, sem a necessidade de colocá-las em roda para explicar a pesquisa, entendendo que isso não seria necessário. Na primeira imersão no campo, as crianças já demonstraram seu interesse ou curiosidade a meu respeito. Destaco um destes momentos em que a minha presença naturalmente evocou questionamentos, que foi quando conheci duas meninas, de cinco e nove anos, as quais encontrei pela primeira vez no refeitório, onde eu estava sentada aguardando as crianças voltarem de uma atividade de contra-turno escolar. As duas meninas chegaram juntas, perguntaram para a coordenadora quem eu era – até aí, as meninas me enxergavam, mas ao pedir para que outros falassem sobre mim, ainda me mantinham às margens; distante. Após a explicação, sentaram do meu lado e me perguntaram se eu poderia dormir

no *quarto das meninas* após o almoço e, mais tarde no mesmo dia, quando eu iria *voltar para brincar de novo*, abrindo para mim um espaço *não-tão-às-margens*, que não se satisfaz com as periferias das relações.

2. *Geração de dados através do diálogo*: ouvir e conversar com as crianças, escavar os diálogos, explorar o conhecimento das crianças e o seu posicionamento social discutindo sobre o que dizem; ter, de fato, a conversa como método de construção de dados de pesquisa, a partir de diálogos nos quais a criança possa conduzir o rumo do que será dito, buscando fugir de perguntas tendenciosas que os métodos participativos podem usar como disparadores de *recolha* de dados (MAYALL, 2005).

Mais do que isso, o longo tempo de permanência no campo, a familiaridade estabelecida entre as crianças e a pesquisadora, a observação participante, o diálogo, o registro detalhado e a análise sistemática de todas essas informações, figuram aqui como os desafios assumidos para reconhecer a agência das crianças, tanto no processo de pesquisa, quanto no anúncio das práticas políticas e institucionais, evidenciando *como as crianças vivem a suas experiências dentro do abrigo*. Objetivando a continuidade dessa *fl(r)uição*, sigo no esforço ético-estético-afectivo exigido de questionar, visitar e experienciar saberes. E, daqui onde estou...

“Sinto um cajado nas mãos
 E vejo um recorte de mim
 No cimo dum outeiro,
 Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas ideias,
 Ou olhando para as minhas ideias e vendo meu rebanho [...]”
 (Alberto Caeiro).

3 A CONSTÂNCIA DOS RIOS PERENES

Optei por capitularizar esta dissertação o mínimo possível. Isso porque, quando olho e penso sobre todas as vivências que a antecederam, é deste modo que a enxergo e quero enxergar: como um fluxo contínuo e inacabado. Falar das crianças, contudo, não caberia nessa lógica. Talvez não caiba em nenhuma lógica. A todo instante, considere que esta não é uma pesquisa apenas *sobre* crianças, é também uma pesquisa *com* as crianças e precisava dizer delas em um espaço maior do que entre linhas de discussão metodológica. Mesmo aquelas *crianças-do-papel*, aquelas crianças que eu não conheci de outro modo que não através de documentos, não vi brincar, não ouvi risos, choros ou histórias contadas, mas que sempre estiveram ali. Ou melhor, sempre estiveram *aqui* – talvez minha única certeza durante este trajeto. É *pelas* crianças que eu pesquiso. A fonte contínua e ininterrupta que torna meu rio perene.

Neste interim, tal como mencionado anteriormente, esta pesquisa passou a integrar uma investigação maior, da qual uma das ações consiste no levantamento e análise documental, a fim de sistematizar dados obtidos a partir dos arquivos da SEMUDES sobre o acolhimento institucional no município de Blumenau. Esta ação contou com a participação de acadêmicas pesquisadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que realizaram a análise sistemática dos documentos arquivados nas pastas dos processos de cada criança acolhida no município, mapeando o *perfil* destes sujeitos no que diz respeito a gênero, faixa etária, etnia, município de origem, motivos de acolhimento, condições de desacolhimento, etc. Até o momento, os dados analisados discorrem sobre os anos de 2013 a 2017 e, a partir deles, surgem alguns importantes pontos de reflexão.

De acordo com esses dados, ocorreram 333 acolhimentos ao longo destes cinco anos, o que não significa que foram 333 crianças ou adolescentes, pois este número engloba também o eventual retorno de alguns destes à medida. Pelo levantamento, 42 nomes aparecem pelo menos duas vezes na lista, o que significa a existência de mais do que um período em medida de acolhimento. Destes 42 sujeitos, 37 eram meninas adolescentes e boa parte delas retornou ao abrigo após evasão prévia.

Total de Acolhimentos entre 2013 e 2017	333
Crianças e Adolescentes <i>re-acolhidos</i> entre 2013 e 2017	42

Quadro 1: Números gerais de acolhimento no município de Blumenau entre 2013 e 2017.

Outro dado importante foi em relação a faixa etária das crianças e adolescentes acolhidos neste período. Os dados levantados mostram que mais da metade dos acolhimentos são de crianças de até 12 anos de idade (198) e o restante são representados pelos adolescentes (98). Um total de 37 acolhimentos consultados nos documentos careciam de alguma informação para a constituição desta estatística.

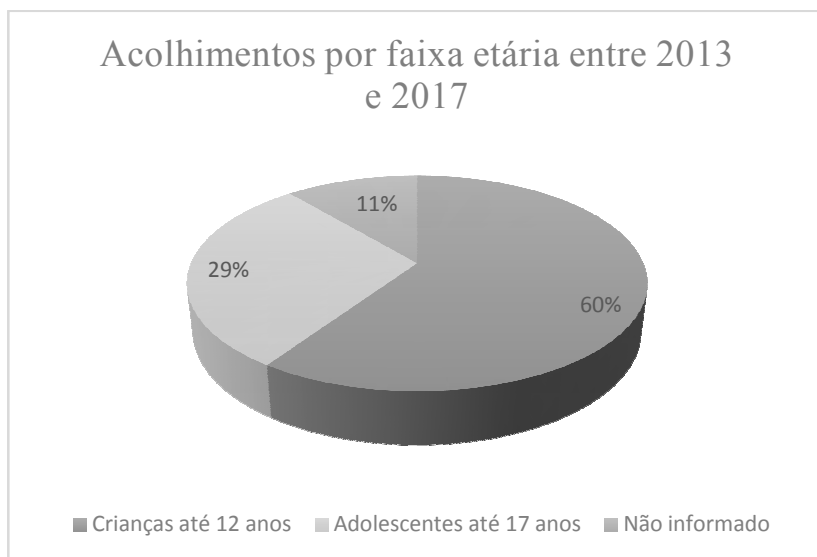


Gráfico 6: Acolhimento de crianças e adolescentes no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017.

Tabela 6: Acolhimento no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017, conforme faixa etária.

Idade no ato do acolhimento	Quantidade	Percentual
Menores de 01 ano	38	11,41%
01 ano	20	6,01%
02 anos	20	6,01%
03 anos	15	4,5%

04 anos	17	5,11%
05 anos	14	4,2%
06 anos	12	3,60%
07 anos	10	3,0%
08 anos	11	3,3%
09 anos	17	5,11%
10 anos	4	1,2%
11 anos	9	2,7%
12 anos	11	3,3%
13 anos	17	5,11%
14 anos	22	6,61%
15 anos	21	6,31%
16 anos	19	5,71%
17 anos	19	5,71%
Não informado	37	11,10%
TOTAL	333	100%

Há de se destacar, ainda, questões relacionadas ao gênero. No período da análise de dados, a maioria massiva dos acolhimentos foi constituída por meninas, representando mais de 70% do total de aplicações da medida¹³. O que me questiono a partir deste dado, em especial, é se há um viés de dispositivo de gênero imbricado nas determinações de acolhimento. Esclareço, compactuando com Gonçalves (2014) que a ideia de *dispositivo de gênero* articula discursos, leis, proposições filosóficas ou científicas que delineiam ideias sobre sexo, gênero e sexualidade, a fim de atender demandas sociais. Enquanto o sexo está relacionado às questões biológicas e anatômica, gênero diz respeito às construções “sociais, culturais, linguísticas que englobam diferenciações entre homens e mulheres”, e a sexualidade envolve um sistema de “crenças e comportamentos” socialmente construídos sobre os corpos humanos (GONÇALVES, 2014, p.70). Será possível pensar em alguma relação destas

¹³ Destaco que nessa estatística enquadra-se o total de acolhimentos realizados em ambos os espaços do Programa Abrigo Nossa Casa (Unidade I e Unidade II). Esse dado incide sobre o aumento sobre o percentual de atendimento relativo ao gênero feminino, levando em conta que a Unidade II atende exclusivamente esse público.

construções sociais e o achatado número de meninos encaminhados para acolhimento institucional, se comparado às meninas?

Tabela 7: Acolhimento no município de Blumenau/SC entre 2013 e 2017, conforme sexo.

Sexo	Quantidade	Percentual
Meninas	239	71,77%
Meninos	94	28,23%
TOTAL	333	100%

Ao analisar dados sobre a violência infantil, os estudos de Spaziani e Maia (2017, p.2) indicam um entrelaçamento entre as categorias geração, gênero e violência, isso porque compreendem que as violências (especialmente a violência sexual) são legitimadas por aspectos estruturais da nossa sociedade, como “o investimento social nas masculinidades hegemônicas e nas feminilidades idealizadas, bem como na assimetria de poder entre adultos e crianças”, e também entre homens e mulheres. Os dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), coletados a partir dos canais da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (Disque 100, Ouvidoria Online, Clique 100, aplicativo Proteja Brasil e canais presenciais) e sistematizados entre os anos de 2011 e 2017, mostram que ao longo de todos esses anos os casos de denúncias de violências contra crianças e adolescentes tiveram um percentual maior entre meninas. *Negligência* foi apontada como a principal causa nas notificações, seguida por *violência psicológica, violência física e violência sexual*, com os maiores índices. *A casa da vítima* e *a casa do suspeito* expressam massivamente os locais onde mais ocorreram tais atos. Familiares são os principais denunciados, especialmente *mãe e pai* (SDH/PR, 2018).

Infelizmente, o balanço não disponibiliza um cruzamento de dados entre perfil do agressor, da criança ou adolescente e do tipo de violência, que subsidie mais reflexões tramadas nas questões de gênero. Entretanto, dois desses dados chamam atenção para este aspecto: primeiro, o fato de haver maior número de notificações de violência infantil contra *meninas* e; segundo, *mulheres*, em especial, *mães*, figurarem como o perfil mais prevalente dentre os denunciados. Palpito que estes dois fenômenos tenham como base comum a *desigualdade de gênero*. Inoue (2017, p.4) indica que a sociedade moderna, ocidental, latino-americana possui fortes marcas desta desigualdade, que

[...] se origina na exaltação de diferenças biológicas e físicas entre o sexo feminino e masculino como elementos estritamente naturais, a partir do qual estabelece padrões de comportamento e interação sociais desiguais para mulheres e homens. O pensamento hegemônico está fundado no binarismo homem-mulher, onde cada elemento tem características opostas ao outro, e apenas estes dois gêneros são legitimados e considerados como naturais. Neste sentido, a representação do homem é a virilidade, a pró-atividade, a face mais forte e dominante, que deve ocupar o espaço público; e a mulher é representada pelas características da fragilidade, passividade, subserviência e pela sua incapacidade caberia a ela ocupar o espaço das relações privadas.

Entretanto, segundo a autora, essas diferenças comumente associadas à natureza e, portanto, supostamente biológicas, são na verdade fruto da interação de construções sociais formadas ao longo das gerações e, de tão arraigadas, passam a ser compreendidas como *naturais*. Tais construções estão presentes nas estruturas de base da sociedade como a igreja, a escola, a família, etc. e, por meio delas, são perpetuadas. Godoy e Vieira (2017) indicam que na organização típica da sociedade brasileira, forjada ao longo da história e mantida por estas instituições, os meninos são educados para se inserir na esfera produtiva, enquanto às meninas cabe a esfera reprodutiva e todas as funções de reprodução humana, afetividade, cuidados e atividades domésticas. Embora não haja dados para discussão mais aprofundada, talvez seja possível pensar que o número maior de notificações de violências contra meninas e de mulheres como agressoras, esteja imbricada nessas perspectivas de gênero no qual a mulher é vista como o sujeito frágil, passivo e vulnerável e, ao mesmo tempo, como aquela responsável pelos cuidados e proteção das crianças e, portanto, frequentemente cuidadoras principais e mais exigidas socialmente no caso de violações destes direitos.

Por fim, em relação ao tempo de permanência da medida de acolhimento, o que se observa é que a maior parte das crianças e adolescentes estiveram acolhidas por tempo inferior a dezoito meses, que é o que preconiza o ECA em seu artigo 19º, inciso 2º:

A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária.

Tabela 8: Tempo de permanência na medida de acolhimento.

Tempo de Acolhimento	Quantidade
Até 07 dias	53
De 08 a 30 dias	27
De 31 a 90 dias	61
De 91 a 180 dias	65
De 181 a 365 dias	39
Mais de 01 ano	17
Mais de 02 anos	02
Dados não informados	69
TOTAL	333

3.1 APRESENTANDO AS CRIANÇAS

Pude conhecer algumas dessas *crianças-do-papel* ao longo da pesquisa. Especificamente, conheci 26, algumas das quais tomarão parte do texto nas páginas a seguir, através de diálogos registrados, cenas descritas e fotografias com as quais me ajudaram a construir uma apresentação da casa. Antes de apresentar a instituição, contudo, me parece necessário apresentar estas crianças.

Desde o início da pesquisa havia uma sombra óbvia em relação a escrita deste texto, que diz respeito a como trazer um caráter identitário às crianças, sem nomeá-las. Descrevo essa sombra como *óbvia*, pois, dada a natureza do contexto investigado, há um constrangimento implícito que diz respeito a confidencialidade nos nomes, visto que, tal como já fora relatado antes, o ingresso no campo precisou percorrer por protocolos legais indispensáveis para assegurar o direito de proteção.

Não podendo dizer-lhes seus nomes neste trabalho, a primeira alternativa pensada foi a de questioná-los, em dado momento da investigação, sobre como gostariam de ser chamados. Por mais que esta alternativa pareça aceitável, não foi fácil pô-la em prática por duas situações: as inúmeras descontinuidades ao longo da pesquisa em campo e o próprio posicionamento das crianças a este respeito.

Quando falo da questão das descontinuidades do campo, isto diz respeito à imprevisibilidade quanto à permanência ou não das crianças na instituição e, conseqüentemente, na pesquisa. Ao terminar o período dedicado à geração de dados no campo, revisei todos os registros produzidos e percebi que não foram poucas as situações em que a criança que estava lá em um dia, já não vivia mais na casa três ou quatro dias depois. Sem aviso prévio. Devo dizer que tal fato, ao mesmo tempo em que se constituiu como um desafio que perdurou até o final da pesquisa, tornou-se também um importante eixo de análise para nos aproximarmos dos objetivos desta pesquisa. Digo isso, pois a cada saída e, principalmente, chegada de novas crianças, um pouco da pesquisa se reiniciava – ou melhor, se *renovava* – na medida em que mais uma vez me exigia um novo modo de apresentar a mim e a pesquisa, de interpretar os assentimentos e recusas. Entretanto, quando digo que este fato também foi importante para a compreensão mais apurada sobre os modos de viver das crianças dentro das instituições de acolhimento, isso se deve a interpretação que faço de como as crianças, cada uma a seu modo, influenciaram as práticas institucionais durante o tempo que permaneci por lá.

A segunda dificuldade em estabelecer o uso de *codinomes* escolhidos pelas crianças para apresenta-las, foi a preferência explícita pelo uso dos seus nomes. Este ponto tornou-se especificamente claro em um dia no qual levei uma câmera fotográfica para o abrigo, com a intenção de fotografar os espaços. Pude contar com a ajuda das crianças para esta tarefa e, inevitavelmente, fotografaram umas às outras. Quando passamos as fotos para um dos computadores da sala de jogos, uma das meninas perguntou se todas estas fotos iriam aparecer no *meu trabalho*, já que as pessoas que visitam o abrigo nunca podem tirar fotos das crianças. Expliquei que apenas algumas: aquelas que mostravam apenas os espaços da casa, mas que todas as outras estariam salvas no computador da casa. Neste momento, ela me perguntou se os seus nomes apareceriam. Antes que eu respondesse, ela mesma, seguida das outras três crianças que estavam por perto, disseram que gostariam de ter seus nomes escritos. Expliquei-lhes sobre a questão da confidencialidade dos nomes, mas que talvez pudéssemos escolher alguma outra coisa para representa-los. Embora alguns deles tenham pensado a respeito, trouxeram apelidos que, na verdade, eram seus próprios nomes acompanhados de um pronome ou de adjetivos, até que em determinado momento uma das próprias crianças disse que *continuava dando para saber os nomes*, seguido por uma constatação: “*então não sei*” e não se falou mais a respeito.

Neste ponto, as água do meu rio foram invadidas por uma corrente incômoda e dolorosa, pois, trazendo comigo este anúncio das crianças e estando amarrada aos protocolos, carrego a responsabilidade de deixar cair em cascatas as reflexões, a fim de encontrar palavras que minimamente respeitem a identidade destas crianças que tanto contribuíram para a pesquisa. Neste sentido, Kramer (2002, p.51) contribui com importantes questionamentos quanto à autoria e a autorização das crianças participantes em pesquisa, visto que caímos em um paradoxo que, diante das exigências legais de se preservar e não expor as crianças e instituições, ocultar-lhes os nomes é também, de certa forma, privá-las da autoria das suas próprias falas, ações e produções: embora “os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos”. Isso constitui um importante paradoxo em relação ao referencial teórico e metodológico assumido neste estudo, de reconhecer a agência das crianças como atores sociais e produtores de cultura, história e conhecimento. Esse é um desconforto a qual nós, pesquisadores, não estamos autorizados a desconsiderar, não problematizar ou, talvez o mais importante, não se permitir afectar de algum modo. Na certeza de que não tenho como acertar plenamente nesta escolha, busquei encontrar eco em uma das passagens que me foi muito significativa ao longo do tempo em que estive imersa no campo. Para descrevê-la, ainda farei uso de iniciais dos nomes infantis, antes de atribuir-lhes *codinomes*.

Nota de Campo 1: Apresentando as crianças

Nota de Campo 1: **Apresentando as crianças.**

Data: 24/03/2018

A cena é construída por um grupo de crianças. Era um sábado pela manhã, eu havia acabado de chegar ao abrigo e estava sendo recepcionada com abraços e, como de praxe, com as *novidades da semana* sendo anunciadas pelas crianças todas ao mesmo tempo.

[...] Enquanto estava sentada no chão, conversando com as crianças, senti um dedinho me cutucando de leve no ombro, era o K., garotinho de 2 anos que pouco faz contato comigo. Quando eu me virei, ele pegou na minha mão e puxou, apontando para o fundo do quintal. Entendi que ele estava me levando para algum lugar, mas ainda não tinha

entendido ao certo do que se tratava até que, lá no final, próximo à cerca, consegui ver dois gatinhos pequenos e magrinhos deitados na sombra de uma árvore. Um deles saiu correndo bem rápido quando nos aproximamos, K. olhou para mim com a boca aberta em um formato de “O” e os olhinhos arregalados. A outra gatinha que permaneceu lá era bastante carinhosa, se entrelaçava nas pernas de K e esfregava a cabeça. O menino foi cauteloso, esticou o braço em direção à gatinha, mas recolhia a mão sempre que ao bicho se voltava para a direção dele.



Figura 4: Uma visitante no Abrigo Nossa Casa I.
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Enquanto estávamos lá, chegaram W. (menino, 3 anos), B. (menina, 4 anos) e G. (menino, 8 anos). W. me explicou que a gatinha era a *mamãe* e que teve dois filhotes. B. me informou que o nome dela é Nuvem. G. discordou, disse que se chamava Trovoada, mas que também poderia ser chamada de Fofinha, “porque ela é fofinha”. W. nos disse que a mamãe ficava triste quando os filhinhos iam embora, e que “minha mãe também tinha dois filhinhos na barriga e fica triste quando vão embora”.

Logo A. (menino, 8 anos, irmão gêmeo de G.) também chegou, ele trouxe na mão um mapa do Brasil desenhado por ele – tarefa da escola. Me mostrou e perguntou se eu achei bonito. Respondi que estava lindo e perguntei algo como: “onde é que nós estamos?”. Ele me respondeu

que estamos “no abrigo”. Pensei que foi uma resposta muito inteligente para a minha pergunta elaborada sob a ótica adulta. A. me contou que a gatinha vai embora para uma fazenda, que uma das educadoras ficará com um filhotinho e o outro vai embora junto com a mãe, ou vai ficar sozinho. Perguntei como ele imagina que seja essa fazenda. Ele me respondeu que deve ter muitos outros animais lá, e que ele vai até chorar de saudade quando os bichinhos se forem. W. começou a chorar neste momento e eu realmente não imaginei o motivo. Sem que eu precisasse perguntar nada, A. me explicou que ele estava chorando porque as educadoras “tão guardando os brinquedos” e isso significa que “tá na hora de parar de brincar”. Rapidamente ele encontrou um jeito de distrair W.com o seu mapa, e o menino parou de chorar.

Mais tarde, voltamos para ver a gatinha. Estávamos, desta vez, J. (menino, 11 anos), B., A., S. (menina, 8 anos) e eu. J. disse que a gatinha é pequena, parece um filhote. Perguntou para A. como ela teve filhotes se ela é pequena. A pergunta ficou sem resposta, pois B. chamou nossa atenção falando que às vezes escuta barulho de polícia lá na rua e que sente medo por isso. Perguntei porque tem medo e ela me respondeu que uma vez o pai disse que “ia *no* mercado, mas [na verdade] ia com a polícia, então não gosto de polícia”. O A. contou que há alguns dias tinham “maconheiros” na pista de skate do parquinho, que a polícia veio e eles tentaram esconder a maconha atrás do poste, mas a polícia encontrou e eles foram todos para a cadeia.

Enquanto isso a gatinha veio andando e se deitou na minha perna. S. falou que ela tinha gostado de mim. O A. se referiu a ela como “coitadinha”, e mais uma vez eu perguntei o motivo. “Porque ela vai embora do abrigo”, ele respondeu.

Pesquisadora: Você me disse que ela vai para uma fazenda, né?

B.: Lá vai ser ruim.

A.: Ela vai ser maltratada.

Esperei.

A.: Porque tem outros animais lá.

G. apontou e me convidou, puxando pela mão, para ver o lugar onde eles acharam os gatinhos – que fica logo ao lado de onde estávamos. As outras crianças do grupo nos

acompanharam. É o mesmo lugar onde semanas atrás me disseram que estavam os fantasmas ou os corpos escondidos. Trata-se de uma espécie de depósito, com muitos utensílios velhos e outras coisas quebradas.

Pesquisadora: Olha, o que é esse lugar?

G. sugeriu que era uma casa para cachorros. B. acha que ali morava alguém antes de chegarmos na casa; J. disse que não sabe, mas que deveríamos limpar e deixar os gatinhos morando ali, assim não precisariam mais ir embora. “Será que iriam gostar?”, perguntei. Segundo B., eles não iam gostar de ficar presos.

Quando retornamos a sentar na sombra, E. (menina, 12 anos) também tinha chego, junto com ela, estavam sentados os outros dois gatos, filhotinhos. E. chamou a gatinha de Tempestade, S. corrigiu, dizendo que seu nome é Relâmpago. Quanto aos filhotes, houve um consenso, todos chamaram o laranja de Sol, e a cinza de Lua.

Além deste excerto, em outros diferentes momentos estive com as crianças na companhia desta gatinha. O que houve de similar em todas estas passagens, foi o interesse e cuidado expressos pelas crianças em relação ao animal, seja sob a forma de carinho, de preocupação com o seu futuro, de garantir os cuidados. Ainda, observei que cada uma das crianças nomeou a gatinha a seu modo. Não houve um consenso estabelecido entre elas ao longo das três semanas que encontrei a gatinha a cada ida que fazia ao abrigo, mas todas estas crianças que se manifestaram, assumiram firme posicionamento nas suas escolhas. Tomei a liberdade, portanto, de nomeá-las ao longo do texto com os nomes destes eventos da natureza que, num contínuo de presenças e ausências, marcaram de modo perene a existência do rio da minha pesquisa. Na tabela abaixo, apresento as crianças que serão mencionadas ao longo de todas as próximas páginas, tendo certeza da influência também de todas aquelas que não serão mencionadas diretamente neste limitado texto.

Codinomes das crianças ¹⁴	Gênero e idade
--------------------------------------	----------------

¹⁴ Neste sentido, informo que os codinomes atribuídos às crianças não fazem qualquer menção/associação aos modos e ações ou comportamento das mesmas.

Halo	Menina, 14 anos
Tempestade	Menina, 12 anos
Neblina	Menino, 12 anos
Relâmpago	Menina, 8 anos
Nevoeiro	Menino, 8 anos
Trovoada	Menino, 8 anos
Furacão	Menino, 6 anos
Chuva	Menina, 5 anos
Temporal	Menino, 5 anos
Tornado	Menino, 5 anos
Nuvem	Menina, 4 anos
Sol	Menino, 3 anos
Lua	Menina, 2 anos
Garoa	Menina, 2 anos
Arco-íris	Menina, 1 ano
Orvalho	Menino, 1 ano
Raio	Menino, 1 ano

Quadro 2: Apresentando as crianças desta pesquisa.

3.2 SOBRE ASSENTIMENTO OU CONVITES PARA BRINCAR

Esta investigação me possibilitou acessar o contexto destas crianças por uma ótica invertida daquela que tinha enquanto profissional do sistema de abrigos: enquanto psicóloga da medida de acolhimento, eu primeiro as conheci através de documentos; na pesquisa, adentrei ao campo sabendo muito pouco ou nada sobre essas crianças, e assim permaneci até o final da investigação, sabendo sobre elas apenas o que me diziam as próprias, aquilo que comigo queriam compartilhar. A pesquisa em campo durou o período oito meses, cerca de 170 horas de imersão. Durante todo este tempo, imprimi a minha presença nos lugares habitados por aquelas crianças. Inevitavelmente eu estava lá: no jardim durante os banhos de piscina, no refeitório quando jantavam pizza ou polenta com leite, no quarto que dividiam comigo algumas noites, nas sessões de cinema na sala de TV, nos passeios que fizemos pela cidade. Inevitavelmente eu também estava lá: na hora de dormir cedo, de ficar sem brincar, de sentar na *cadeira da disciplina*, na hora de algumas brigas, de alguns choros e de uns tantos outros constrangimentos. E, estando lá, achatando a minha presença no dia a dia daquelas crianças que não me convidaram para estar ali, foi exigido de mim, na posição de pesquisadora, um

olhar atento para o assentimento daquelas crianças. A prática da coleta do consentimento informado, tradição instituída no campo da Medicina, foi ganhando espaço nas Ciências Sociais não como mero protocolo, mas a partir de uma expressa mudança no entendimento sobre as crianças e sobre a relação adultos-investigadores e crianças, que passam a ser compreendidas não mais como *objetos da investigação*, mas como atores sociais que interpretam, decidem e intervêm nos contornos assumidos na pesquisa (FERREIRA, 2010). Este tipo de envolvimento busca perspectivar a criança de outro modo, que não o do silêncio e da exclusão, protegendo-as de “investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (ALDERSON, 2005, p. 263). O assentimento em participar da pesquisa foi informado também pelo assentimento que davam a minha existência ali. As aproximações e distanciamentos que faziam de mim. Os limites que me davam, e até onde ou por onde me deixavam acessá-los. A essas crianças sempre fora esclarecido os motivos da minha estada na casa. A passagem a seguir exemplifica um dos momentos em que a minha presença casou estranheza e possíveis interpretações das crianças sobre isso.

Nota de Campo 2: Apresentando a pesquisa

Nota de Campo 2: **Apresentando a pesquisa.**

Data: 23/09/2017

A cena é constituída por um grupo de seis crianças e eu, que estávamos indo à escola dentro de um veículo da instituição.

[...] Dentro da casa é instituída a rotina de dormir após o almoço, antes de as crianças irem para a escola. Quando acordaram, descobri que, apesar de o colégio ser muito próximo da casa (cerca de duas quadras), as crianças vão até lá no veículo da instituição, acompanhados pelo motorista e uma educadora. Fui junto. **No caminho, uma das crianças, Furacão, menino de 6 anos, ao qual eu já havia sido apresentada e com quem já tinha conversado por alguns minutos durante o almoço, me perguntou como era “o nome do que eu estudava”. Embora ele tenha sido o único a perguntar a respeito, as outras cinco crianças que estavam na topic interromperam suas conversas e me olharam. Respondi que era um curso que**

se chama “*mestrado*” e que eu estudava sobre *educação*. Não esperava pela resposta que Furacão me deu: “*ah, então tu vem aqui, vê se a gente é educado e se comporta e conta pro juiz*”. Expliquei que não era exatamente assim. Informei que estava ali para *entender um pouco sobre como é para as crianças viver na casa e que, para isso, passaria algum tempo ali com eles, mas que eles participariam deste meu trabalho apenas se quisessem*. As crianças ouviram atentas, uma das meninas, Halo, de 11 anos, comentou que *deve dar trabalho estudar essas coisas*. Logo em seguida, chegamos na escola pois, afinal, o trajeto era muito curto. Quando a educadora abriu a porta todas trataram de saltar muito rápido para fora e ir correndo para dentro.

Ferreira (2010), fala sobre a complexidade e ambiguidade em interpretar o assentimento das crianças ao descrever sua primeira imersão em campo em uma investigação etnográfica com crianças em um *jardim de infância*¹⁵. Identifico algumas parecenças com aquela experiência narrada pela autora e a passagem acima descrita, primeiramente, por compartilhar da dificuldade sentida em ofertar esclarecimentos para as crianças a respeito do *que* e de *como* pretendia executar a pesquisa, considerando no final tê-las informado parcialmente. O segundo aspecto, versa sobre a sensação de ser alvo da curiosidade e do interesse das crianças, no que pareceu ser também uma tentativa de deciframos qual seria o meu papel dentro deste espaço habitado por elas. A relação feita por Furacão a partir da palavra *educação* me parece articular este dois elementos: ao mesmo tempo em que a significação do termo em um caráter disciplinatório exprime a emergência em esclarecer às crianças os reais objetivos da pesquisa, a fim de evitar que métodos probremente explicados posicionem as crianças como incapazes, sua constatação tão desinibida me remete novamente à experiência de Ferreira (2010, p. 167) ao indicar que algumas atitudes das crianças nos fazem saber que, apesar do nosso papel de *adulta desconhecida*, as crianças sabem “muito bem como gerir e subverter as situações a seu favor”. Este sentimento do estranho recém-chegado me acometeu em outros momentos dentro da casa, como nas vezes em que as crianças se

¹⁵ Para fins de contextualizar tal nomenclatura, trata-se de uma investigação desenvolvida em Portugal.

remetiam a outros adultos para perguntar quem eu era: ao mesmo tempo em que me enxergavam e curioseavam a meu respeito, ainda me mantinham num lugar periférico.

Tomados, portanto, alguns aprendizados a partir desta experiência em meu primeiro dia de campo, ficou ainda mais evidente a exigência de uma sensibilidade ética para interpretar o que as crianças tinham a me dizer a respeito de sua participação ou não da pesquisa. Essa sensibilidade implica no esforço de redescobrir a atuação do pesquisador a partir do reconhecimento das assimetrias inerentes aos adultos e crianças e das preocupações em manter a criança como presença ativa durante toda a pesquisa (CARVALHO; MÜLLER, 2010). Neste sentido, as autoras refletem que pesquisadores adultos e crianças inevitavelmente estão em uma posição de diferença, entretanto, compreender e se colocar na diferença não é a mesma coisa que produzir uma relação de desigualdade na pesquisa, onde o adulto não leva em conta a agência das crianças e, considerando as diferentes ações e instrumentos que elas operam “é preciso estar atento às suas outras linguagens [...], tais como: o choro, o silêncio, o gestual, a agitação, a recusa, a transgressão, enfim, a sua diferença” (2010, p. 71). Trilhando este rumo, concluo que a autorização das crianças foi sendo manifesta gradual e sutilmente, como no relato abaixo:

Nota de Campo 3: Interpretando o assentimento (1)

Nota de Campo 3: **Interpretando o assentimento (1).**

Data: 23/09/2017

A cena é constituída por dois meninos de 4 e 5 anos, ambos vivem na casa há mais de um ano. Ocorreu horas após uma intervenção de voluntária que realizou, junto com as crianças, ações de paisagismo no jardim da casa.

[...] **tínhamos terminado de visitar uma a uma as flores recém-plantadas pelos meninos.** Foi claro a relação de cuidado que os dois estabeleceram com aquela produção, evitavam ao máximo qualquer dano às flores, de modo que decidiram não brincar de bola ou bicicleta muito perto delas e, quando me mostravam, tocavam cada flor de modo muito suave. Temporal, que **me tomava pela mão de um lado a outro do jardim**, encontrou uma garrafa pet pequena que os

voluntários estavam utilizando para regar a terra das plantas. Ele correu para encher em uma torneira próxima, enquanto eu me sentei logo ao lado sobre um deck de madeira em frente ao gramado, toda esta área se dispõe ao ar livre. Enquanto isso, Tornado estava por perto observando as ações de Temporal e **sentou ao meu lado**. Após ter enchido a garrafa, Temporal a esvaziou derramando no chão, à frente de Tornado e eu. Com a água derramada, comecei a fazer alguns desenhos sobre a marca que imprimia na madeira, quando fui chamada pela afirmação de Temporal: “*a educadora não deixa fazer isso*” e lhe perguntei “*por que você acha isso?*”. Em resposta a isso, Temporal não se dirigiu a mim, e sim a Tornado, que se encontrava ainda sentado, acompanhando esse diálogo: “***Tornado, essa educadora pode brincar com a gente!***” e **olhando para mim, prosseguiu: “*Tu é educadora? Não parece educadora*”**. Tornado olhou para mim e sorriu, apenas. **Não disse nada, mas começou a fazer também seus desenhos com a água. Temporal sentou do lado e ficamos ali os três.**

Interpreto que este assentimento se manifestou em gestos como o de Temporal ao me tomar pela mão para mostrar uma marca da sua subjetividade na casa, por Tornado ao sorrir, sentar ao meu lado e aos convites para brincar. Ainda, é possível pensar que essa anuência pontual me dada por Tornado, tem caráter de uma *aceitação tácita* (FERREIRA, 2010), na medida em que, por influência de outra criança que lhe esclarece – e, de certa forma, assegura – permite uma aproximação.

Diferentemente do que exigia a minha ansiedade, talvez comum a pesquisadores iniciantes, este assentimento tardou a surgir de algumas crianças. Uma destas crianças, cujo contato foi estabelecido lentamente, foi um menino de 12 anos, que aqui chamarei de Neblina. Lembro que eu já frequentava o abrigo quando ele veio transferido de outra instituição. Por vezes estivemos sentados no mesmo ambiente, sem que nenhuma palavra fosse dita, ou mesmo olhares trocados. Eventualmente ele saía quando eu me aproximava, sentava sozinho na sala de TV, assistia programações repetidas, várias e várias vezes. Meu contato com ele muitas vezes se resumia a cumprimentos: *oi, bom dia, boa noite*. Não mais. Em geral era assim que o percebia

interagindo com os adultos da casa, respondendo apenas quando questionado, pedindo autorização para todas as coisas, como tomar água ou ir ao banheiro. Respeitei este distanciamento que permaneceu assim por alguns dias, porém aos poucos atentei que, enquanto eu estava com as outras crianças, havia uma observação mais atenta de Neblina dirigida a nós. A primeira vez que *pesquei* algum aspecto do assentimento de Neblina em relação à minha presença na casa, foi a seguinte:

Nota de Campo 4: Interpretando o assentimento (2)

Nota de Campo 4: **Interpretando o assentimento (2).**

Data: 16/09/2017

A cena é constituída por quatro crianças, duas educadoras e eu. Ocorreu na rua, nas proximidades do abrigo enquanto fazíamos um breve passeio.

[...] o dia estava sendo bem agitado com as constantes brigas físicas entre Tornado, Temporal e Chuva. Já tinha presenciado por duas vezes Temporal indo para a chamada *cadeirinha da disciplina* por bater nas outras crianças. Achei curioso, inclusive, que na primeira ida, tentou se opor à medida com gritos e pontapés proferidos contra a educadora que o estava carregando no colo. Na cadeirinha ela conversou com ele e explicou o porquê daquela punição: ele pediu desculpas e foi liberado. Poucos minutos depois, lá estava ele novamente, na mesma situação. A diferença entre esta e a experiência anterior, é que agora a estratégia adotada foi de imediatamente pedir desculpas e dar um beijo – tanto na educadora, quanto na criança em quem ele havia batido.

No final da tarde, quando o calor diminuiu, saímos para passear no bairro: as quatro crianças – Chuva, Temporal, Tornado e Neblina, duas educadoras e eu. Na rua, não seria possível encontrar sinais de que poucos minutos antes as crianças estavam brigando. Agora, brincavam, conversavam, ensinavam coisas umas as outras – sobre como soprar uma flor dente-de-leão, por exemplo. Uma das educadoras atravessou a rua em direção a uma padaria e voltou de lá com quatro picolés. Temporal sempre se pronuncia, e não ficou muito contente com o sabor,

comeu apenas um pouco, disse que não gostou tanto, não queria mais e deu o restante para o Neblina. Quando todos terminaram de comer, seguimos para uma pracinha que há em frente à casa.

Quando chegamos lá, pela primeira vez ouvi uma frase de Neblina para mim. Havia um gatinho na praça que pareceu chamar a atenção do menino. Ele me chamou e perguntou se eu conseguiria pegá-lo, disse também que gostava muito de gatos. Eu falei que também gostava. Era *nosso bichinho preferido*, tínhamos isso em comum. Consegui chamar o gatinho para perto e ficamos ali por algum tempo o acariciando. Depois disso, em todos os momentos que encontrei Neblina neste final de semana, ele me presenteou com um sorriso.

Outro aspecto importante nesta investigação foi o lugar que sempre busquei dar ao diálogo, na intenção de, através dele, criar uma relação com as crianças nas quais elas sentissem *à vontade* para *querer* participar. Christensen e James (2005) defendem que o diálogo contínuo é importante para que tanto as crianças quanto os adultos investigadores se sintam no controle dos contornos tomados pela pesquisa, e que as crianças tenham a experiência de que seus pontos de vista não sejam negligenciados pelos adultos. Neste sentido, na medida em que as crianças confidenciam a mim seus segredos, parecem me reconhecer o status de pesquisadora e assentir com a minha presença neste lugar, tal como no excerto abaixo das notas de campo.

Nota de Campo 5: Interpretando o assentimento (3)

Nota de Campo 5: **Interpretando o assentimento (3).**

Data: 23/09/2017

A cena é constituída por duas crianças e eu, sentadas na mesa da varanda colorindo alguns desenhos e ouvindo músicas na rádio local.

[...] Me sentei com Relâmpago e Tempestade na mesa da varanda, pois elas estavam novamente com o material de pintura que utilizamos no quarto mais cedo, e me chamaram para pintar alguns desenhos. Tocava em

volume mais alto uma música no rádio, e as duas meninas conheciam a letra inteira – pintavam um pouco, cantavam um pouco, dançavam um pouco. Outras crianças estavam brincando por perto, no chão na varanda ou no quintal, mas foram gradativamente entrando para tomar banho e, após, iam para a sala de TV. Ficamos só nos três ali fora e começou a tocar no rádio uma música da cantora *Pablo Vittar*. A Tempestade olhou para mim, rindo, e começou o seguinte diálogo:

Tempestade: Que pena que o Pablo virou mulher, ele é um homem tão bonito.

Pesquisadora: Ah, o que você acha disso?

Tempestade: Eu li na internet que ele virou mulher porque foi estuprado e gostou.

Pesquisadora: E você acha que foi isso mesmo?

Tempestade: Ah, acho que é um pouco verdade e um pouco mentira. Mas acho que é mais mentira, porque ninguém ia gostar disso.

Pesquisadora: Acho que você tem razão.

Tempestade: Isso aconteceu comigo, uma *tentativa de estupro*. Mas eu consegui chutar ele. Era meu próprio padrasto, na noite que a minha mãe *tava* no hospital com a minha irmã nascendo.

Neste momento uma educadora chegou, sentou-se conosco e Tempestade não falou mais do assunto. A educadora começou a tirar dúvidas comigo sobre a pesquisa, e quando disse algo sobre entender “*como é para as crianças morar aqui*”, Tempestade perguntou:

Tempestade: “E você não vai me perguntar?”

Pesquisadora: O que?

Tempestade: Como é morar aqui?

Pesquisadora: Já estamos conversando sobre várias coisas, é bem legal pra eu te conhecer mais. Mas você pode me dizer sim, como é pra você morar aqui.

Ela só sorriu.

Em resumo, a questão de interpretar o assentimento das crianças constituiu um exercício ao longo de toda a pesquisa, diante da característica implícita de transitoriedade deste campo. Nesse sentido, o esforço se pauta na necessidade de reconhecer as diferenças entre

adultos e crianças e trabalhar em prol de não converter tal diferença em uma relação de poder ou uma relação de desigualdade que, seguindo uma marca de exclusão historicamente sobreposta à infância, marginalize os discursos e saberes infantis. Sendo assim, “necessitamos desenvolver estratégias comunicativas que envolvam as crianças, construídas sobre suas próprias habilidades e capacidades” (O’KANE, 2005, p. 147).

4 O FORTE FLUXO DOS RIOS DE PLANALTO

Pesquisar no campo me transformou em *rio de planalto*. Rio de fluxo forte, intenso, com relevo muito acentuado, incerto e imprevisível. Difícil de navegar em boa parte do seu leito, porém gerador de uma energia incomensurável. Assim me senti durante os oito meses que permaneci na *casa*, que totalizaram cerca de 150 horas de imersão no campo, divididos entre dias de semana e finais de semana, em horário diurno e também noturno, tendo inclusive passado algumas noites na casa, o que marca uma especificidade metodológica de pesquisas em contextos não escolares.

O primeiro contato que tive com a instituição ocorreu em 04 de agosto de 2017, após um longo período de negociações para obter autorizações necessárias para a entrada no campo. É preciso compreender que a natureza do trabalho desenvolvido nesta instituição constitui constantes tensionamentos, especialmente no que versa aos direitos de proteção da criança e ao sigilo técnico. Conforme anteriormente explanado, toda a discussão em prol de uma autorização para o início da pesquisa aconteceu junto à SEMUDES, com representantes da gestão da secretaria e equipe técnica da instituição de acolhimento a, após este caminho para acesso as crianças, o que se tratou foi de buscar o assentimento das mesmas em fazer parte da investigação.

Na Figura 2, algumas páginas atrás, fiz uma apresentação sumária da disposição dos serviços socioassistenciais de Blumenau. Lá explícito que a medida de acolhimento institucional é fornecida tanto via repasse financeiro do governo a uma ONG, quanto a nível governamental – este segundo, a partir do Programa Abrigo Nossa Casa, que conta com as Unidades I e II, sendo que a pesquisa foi desenvolvida na Unidade I. Além de tudo o que já foi explanado acerca da escolha por esta cidade para o desenvolvimento da investigação, vale salientar que esta instituição, especificamente, também preencheu critérios que vinham ao encontro aos meus interesses enquanto pesquisadora: o primeiro deles, evidentemente, diz respeito ao público atendido no local, que são crianças entre zero e doze anos; o segundo é o fato de tratar-se de uma instituição governamental, pois conforme nos permite ver a contextualização histórica narrada há algumas páginas, o acolhimento institucional teve suas práticas fortemente atravessadas pela caridade e pela filantropia e até hoje há um alto número de instituições não governamentais suprindo esta demanda.

Cabe salientar que este abrigo em questão é comumente chamado de “casa” pelos profissionais, crianças e por mim (eventualmente) ao longo deste texto. Essa nomenclatura, segundo nos esclareceu a coordenadora no primeiro contato que tivemos, é derivada da ideia de tornar mais acolhedor este ambiente e também do próprio nome com o qual o programa é intitulado: “nossa casa”. Entretanto, no âmbito da política de Assistência Social, o modo como a instituição se configura funcionalmente, se enquadra na modalidade de abrigo institucional, cujas distinções foram brevemente mencionadas anteriormente. Em relação a isto, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Nacional de Assistência Social coordenaram em 2009 a elaboração das *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, documento cujo objetivo é regular em território nacional a oferta destes serviços. No seu Capítulo III, o documento apresenta parâmetros técnicos para o funcionamento das instituições, de modo a adequá-las gradativamente às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária¹⁶, da Política Nacional de Assistência Social¹⁷ e do Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com

¹⁶O *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* trata-se de um documento elaborado de forma conjunta e participativa entre representantes de todos os poderes e esferas governamentais, da sociedade civil e de organizações internacionais, aprovado pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Nacional de Assistência Social no ano de 2006, buscando romper com a cultura da institucionalização nas políticas públicas de proteção à infância e investindo primordialmente na “prevenção ao rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno ao convívio com a família de origem” (CONANDA; CNAS, 2006, p. 13).

¹⁷ A *Política Nacional de Assistência Social* e, posteriormente, a *Norma Operacional Básica* são documentos aprovados pelo Conselho Nacional de Assistência Social nos anos de 2004 e 2005 e apresentam diretrizes para efetivação da assistência social como um direito de cidadania e definem eixos estruturantes para implementação do Sistema Único de Assistência Social no Brasil (CNAS, 2005).

Crianças¹⁸. Nesta parte, navego por correntezas de aproximações e distanciamentos entre a casa, as práticas e as normativas.

4.1 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA CASA *OU* ORIENTAÇÕES TÉCNICAS

Minha primeira visita a casa ocorreu com a mediação da coordenadora da instituição. Quando digo sobre este momento, portanto, o faço apenas a partir da perspectiva adulta: a dela e a minha. Saliento, ainda, que a minha percepção inicial sobre este lugar veio acompanhada de alguns desconfortos, incômodos estes que foram, de algum modo, balizadores das decisões que tomei e dos direcionamentos que dei ao meu leme nas análises dos dados.

Era uma manhã de quarta-feira de agosto, fazia bastante sol e calor. Visto de fora, os muros da casa são altos e, nesta época, estavam pintados com a cor preta, ostentando um portão grande e pesado de ferro na entrada¹⁹. Não havia qualquer tipo de placa para identificação. Localizado em um bairro não muito distante do centro, a vizinhança é prioritariamente residencial e a condição arquitetônica do abrigo não destoa do padrão das casas da região. Do lado de dentro, o jardim frontal serve de estacionamento para profissionais e voluntários que frequentam a casa, enquanto jardim dos fundos tem brinquedos, mesas, parquinho e um pequeno campo de futebol. Estes dois espaços são separados por um portão que permanece habitualmente trancado e, conforme me fora explicado nesta circunstância, as crianças somente têm acesso aos fundos.

¹⁸ Projeto apresentado pelo Brasil ao Comitê de Direitos da Criança da ONU em 2007, com o objetivo de reforçar a implementação das normas internacionais e dos dispositivos propostos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, referentes à proteção e bem-estar das crianças que se encontram “desprovidas de cuidado parental ou que estejam em risco de vir a sim se encontrar” (BRASIL, 2007).

¹⁹ Tal configuração não foi criada pela instituição, pois, tratando-se de um imóvel alugado, foram mantidas as características originais da estrutura.



Figura 5: O portão para o quintal anterior.
Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 6: Jardim dos fundos, perspectiva lateral
Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 7: Jardim dos fundos, perspectiva frontal.

Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 8: O rio aos fundos do quintal.

Fonte: Arquivos da pesquisa.

A maior parte das crianças não estava em casa neste dia, pois frequentavam uma atividade de contra turno escolar. Os bebês encontravam-se ali e, no momento em que eu cheguei, estavam junto das educadoras deitados sobre colchonetes no quintal, pegando sol. A coordenadora apresentou a mim e também a pesquisa aos adultos da casa. Embora as educadoras já estivessem cientes da minha presença lá pelos próximos meses, nas imersões subsequentes no campo dediquei algum tempo para conversar com elas e esclarecer sobre objetivos e

métodos de pesquisa, bem como os trâmites para autorização formal junto à SEMUDES, presumindo possíveis estranhamentos a partir da minha aproximação.

No que versa às questões da estrutura organizacional, fui esclarecida que o abrigo é atendido pela equipe técnica da SEMUDES, de modo que estes profissionais não estão *constantemente* dentro da casa e, portanto, contam com uma agenda sistematizada para comparecer ao local para as intervenções junto às crianças. Este *acompanhamento* é fundamental, dentre outras coisas, para garantir a elaboração do Plano de Atendimento Individual e Familiar (PIA) que, segundo as orientações técnicas, consiste em um documento que traça os objetivos, estratégias e ações para enfrentamento das condições que levaram ao acolhimento e que deve ser periodicamente reavaliado. A constituição de um PIA configura, por si só, um importante desafio rumo ao direito à convivência familiar e comunitária, na medida em que e propõe a cumprir um papel de articulação intersetorial da proteção à infância e considerar a participação ativa das crianças e suas famílias no reconhecimento das suas particularidades e possibilidades de ação:

[..] deve envolver uma escuta qualificada da criança, do adolescente e de sua família, bem como de pessoas que lhes sejam significativas em seu convívio, de modo a compreender a dinâmica familiar e as relações estabelecidas com o contexto. É necessário que a criança, o adolescente e as famílias tenham papel ativo nesse processo e possam, junto aos técnicos e demais integrantes da rede, pensar nos caminhos possíveis para a superação das situações de risco e de violação de direitos, participando da definição dos encaminhamentos, intervenções e procedimentos que possam contribuir para o atendimento de suas demandas. [...] O desenvolvimento das ações do Plano de Atendimento deve ser realizado de modo articulado com os demais órgãos e serviços que estejam acompanhando a família, a criança ou o adolescente (escola, Unidade Básica de Saúde, Estratégia de Saúde da Família, CAPS, CREAS, CRAS, programas de geração de trabalho e renda, etc.), a fim de que o trabalho conduza, no menor tempo necessário, a uma resposta definitiva para a criança e o adolescente, que não seja re-

vitimizadora ou precipitada (CONANDA, 2009, p 29-30).

As diretrizes do CONANDA estipulam, ainda, que o acompanhamento familiar também deve ser iniciado pela equipe técnica imediatamente após o acolhimento, com o objetivo de proceder ao mais rápido, quanto possível, com a avaliação sobre a real necessidade da medida de acolhimento e, também, instruir a família de modo construtivo quanto aos motivos que levaram a esta determinação e quais consequências podem advir disto. Além deste acompanhamento psicossocial, há diversas outras atribuições à equipe técnica nos abrigos que vão desde apoio aos processos de seleção de profissionais, até a elaboração e revisão do projeto político pedagógico do serviço. É estabelecido pelas normativas que a equipe mínima para tais tarefas será composta por Psicólogos e Assistentes Sociais, o que está em consonância com a prática atualmente desenvolvida pela SEMUDES. Entretanto, o fato de tais profissionais não atuarem dentro da casa, requer uma reflexão constante acerca das implicações disto para o processo de constituição de vínculos com as crianças e profissionais e, conseqüentemente, pensar sobre os reflexos que isto produz na elaboração deste acompanhamento sistemático junto às crianças e adolescentes atendidos e suas famílias.

Internamente, compõem a equipe profissional que atua no abrigo: coordenadora, educadoras sociais, cozinheiras, assistente administrativo e motorista de apoio. Enquanto os demais cargos atuam primordialmente durante o horário comercial, de segunda a sexta-feira, as educadoras sociais e cozinheiras atuam em escala 12h por 36h, estando na casa, portanto, dia sim, dia não, de modo que cada plantão, seja diurno ou noturno, conte com quatro profissionais.

Nesta época, embora houvesse relatos da coordenadora sobre superlotação até poucos meses atrás, a casa contava com 17 crianças, respeitando a capacidade atendida pela instituição. Tratava-se de 07 crianças de zero a quatro anos – que frequentam o berçário²⁰ – e 10 de quatro a doze anos – que vivem na *casa*. Ao conhecer a estrutura física, percebi que a divisão entre *as crianças do berçário* e *as crianças da casa* não se dá pela condição arquitetônica, mas pelo modo como se organizam as práticas de cuidado entre esses diferentes grupos. Anuncio que essa distinção terá lugar de destaque em discussões posteriores para

²⁰ Reitero que a nomenclatura *berçário* trata-se de um termo adotado pelas profissionais da instituição.

pensarmos especificamente nas implicações desta divisão na interação entre as crianças e seu viés na *cultura de pares*. Este termo, cunhado por Corsaro a partir da defesa de que as crianças têm suas próprias culturas (CORSARO, 2005), é entendido como um “conjunto estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham entre si [com seus pares]” (CORSARO, 2012, p.489; [tradução livre e grifo meu]). O autor defende que as teorias sociológicas sobre a infância devem se afastar da ideia de que a criança apenas internaliza a cultura dos adultos, no sentido de uma *preparação*, um *vir a ser* adulto. Para isso, seus estudos contribuem com o conceito de *reprodução interpretativa* que, sumariamente, consiste na ideia das crianças como ativas participantes da sociedade, que contribuem para a produção e mudanças na cultura – a partir das relações com adultos e com *pares*. Dito de outro modo, considera que a criança reinventa e reproduz informações do *mundo dos adultos* na relação com seus pares, agenciando produções culturais sem, entretanto, deixar de ser afetada pelas sociedades e culturas dos quais são membros (CORSARO, 2012).

Todo o espaço físico da instituição trata-se de uma mesma residência, porém há três cômodos reservados ao berçário, isolados do acesso comum: um espaço de convivência com televisão, colchões, tatames e brinquedos; uma área onde ficam os berços e um banheiro. O restante da casa é composto por três quartos, um para as meninas, outro para os meninos e um terceiro que estava sem uso naquele momento. Cada quarto possui um banheiro e um espaço onde todas as roupas e pertences ficam organizados em armários. Quando a coordenadora me apresentou a casa, informou que não há clara distinção entre os objetos pessoais, a maioria das roupas, calçados e itens de higiene são coletivizados e que, *infelizmente* não tem como ser de outro modo – embora tal afirmação possa ser questionada a partir do que se apresenta nas próximas páginas.

A cozinha e a dispensa são ambientes restritos aos profissionais. Há, ainda, uma sala de televisão, uma sala de estudos e um refeitório. A sala de televisão estava fechada, pois aguardava uma reforma; na porta um letreiro grande alertava: “proibida a entrada de crianças”. A sala de estudo é composta por armários com livros, revistas, materiais escolares, além de pequenas mesinhas de atividades e uma estante onde as crianças guardam suas mochilas. Há duas portas de acesso para este espaço e ambas ficam trancadas na ausência de um adulto. As autoras Garzela e Serrano (2011), ao realizarem uma pesquisa com fotografias dirigidas por crianças em acolhimento institucional, reflexionam que os contextos definem os papéis sociais que darão o tom para as relações estabelecidas

em e com determinados ambientes e que, na medida em que as crianças são restringidas de acessar determinados espaços da instituição, podemos pensar que elas são colocadas no lugar de incapazes de se comprometer com o cuidado do lugar onde vivem. Ou, alocadas em um *não-lugar* dentro desta casa que, ao menos transitoriamente, deve ser sua.



Figura 9: A varanda dos fundos.

Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 10: A sala de jogos ou a sala de estudos.

Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 11: O refeitório.

Fonte: Arquivos da pesquisa.

A tabela abaixo sumariza essas informações, de modo a tornar mais clara a visualização das semelhanças e distanciamentos entre as

práticas adotadas pelo abrigo no momento desta visita inicial e as diretrizes propostas pelo CONANDA:

Aspecto observado		Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes na modalidade <i>Abrijo Institucional</i>	Práticas adotadas no Programa <i>Abrijo Nossa Casa – Unidade I</i>
Capacidade de acolhimento		Até 20 crianças e adolescentes.	Até 18 crianças.
Delimitação etária		0 a 18 anos.	0 a 08 anos para meninos e 0 a 12 anos para meninas.
Equipe Profissional Mínima	Coordenador	01 para o serviço.	01 para o serviço.
	Equipe Técnica	02 profissionais para até 20 crianças e adolescentes acolhidos.	02 profissionais para o abrigo, alocados na SEMUDES ²¹ .
	Educador/cuidador	01 profissional para cada 10 usuários por turno; 01 profissional para cada 08 usuários por turno, quando houver 01 pessoa com demandas específicas ²² ; ou, 01 profissional para cada 06 usuários, quando houver 02 pessoas com demandas específicas.	04 profissionais por turno, para até 18 crianças.
	Auxiliar de	01 profissional para cada 10 usuários por turno,	Não há auxiliares.

²¹ Tal equipe também realiza o atendimento às crianças e adolescentes acolhidos na Unidade II.

²² As *demandas específicas* são definidas nas Orientações Técnicas como crianças com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano (2009, p. 66).

	Educador/ cuidador	podendo ser aumentada segundo os mesmos critérios que orientam a quantidade de educadores/cuidadores.	
	Expediente do Educador/Cuidador	Turnos fixos diários, de modo que o mesmo educador desenvolva sempre as mesmas atividades da rotina diária.	Escala de plantão na modalidade 12 por 36 horas.
Infraestrutura e espaços mínimos sugeridos	Quartos	Até 04 crianças por quarto ou 06, excepcionalmente. Mobiliário para a guarda de utensílios pessoais de modo individualizado.	Até 08 crianças por quarto. Mobiliário para a guarda de utensílios pessoais compartilhado, com prateleiras individualizadas.
	Banheiros	01 banheiro completo para cada 06 crianças e adolescentes. 01 banheiro completo para os profissionais. Ao menos 01 banheiro completo adaptado para pessoas com deficiência.	01 banheiro completo para profissionais. 03 banheiros completos para crianças e adolescentes. 02 lavabos de uso comum.
	Área Adm. / Técnica	Espaço separado da área de moradia, com espaço e mobiliário adequados para o desenvolvimento das atividades e resguardado a segurança e o sigilo documental.	Espaço separado da área de moradia, com espaço e mobiliário adequados para o desenvolvimento das atividades e resguardado a segurança e o sigilo documental.
	Áreas de lazer	Priorizar a utilização de equipamentos públicos e	Praça pública nas proximidades, de

		evitar a instalação e equipamentos que estejam fora do padrão socioeconômico de origem dos usuários (piscina, sauna, etc).	fácil acesso, e áreas de lazer internas com brinquedos e equipamentos diversos.
	Demais ambientes	Sala de estar, sala de jantar, ambiente para estudo, cozinha e área de serviço com espaço e mobiliário suficientes para atender às necessidades dos usuários.	Sala de estar, sala de jantar, ambiente para estudo, cozinha e área de serviço com espaço e mobiliário suficientes para atender às necessidades dos usuários.
	Fachada e aspectos gerais da construção	Estar inserida na comunidade, com aspectos arquitetônicos de residência e no padrão da vizinhança, sem placas de identificação e sendo evitadas nomenclaturas que remetam aos aspectos negativos.	Inserida na comunidade, semelhante a uma residência no padrão da vizinhança, sem placa de identificação e culturalmente chamada de “casa” pelas crianças e profissionais.

Quadro 3: Orientações Técnicas e práticas do Programa Abrigo Nossa Casa Unidade I.

Fonte: Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes e registros da pesquisa, produzido pela autora.

4.2 SOBRE OLHAR A ESTRUTURA *OU* OUVIR AS CRIANÇAS E ALGUMAS RELUTÂNCIAS

Tendo eu mergulhado na pesquisa carregando comigo alguns anos de experiência na prática profissional dos abrigos, me deparei com algumas relutâncias intrínsecas ao olhar que lançava, então, a este

contexto. As percepções institucionais saltaram aos meus olhos de pesquisadora desprevenida e exigiram de mim significativo esforço para não me deixar levar pela correnteza das críticas institucionais e lançar as narrativas das crianças novamente às veredas. O entendimento da marca da exclusão e invisibilidade que se sobrepôs às crianças nas diversas instituições está posto e, sendo o objetivo central desta investigação conhecer sobre os modos das crianças em viver e habitar este espaço, a partir das narrativas infantis, os questionamentos fomentados e que deviam servir como balizadores do olhar podem ser traduzidos em *como as crianças resistem ao cerceamento das práticas institucionais?* Quais os modos das crianças de reverter, subverter e resistir ao que está posto? Qual efeito essa agência das crianças gera sobre os adultos e sobre a instituição? Quais os modos de ser criança em acolhimento institucional?

Inicialmente, esta tarefa foi extremamente difícil. Por mais que eu pensasse me esforçar para estar atenta às perspectivas e a ação das crianças, foi apenas a partir da releitura das minhas notas de campo – pela orientadoras e por mim – que se tornou evidente o viés que adotei nas minhas primeiras imersões a campo, muito mais centrada nas críticas à instituição do que no real interesse da investigação. Isso me fez refletir sobre a importância do detalhado registro de campo e, embora ainda esteja em processo de aprendizado acerca da constituição destes, observo ao longo do tempo uma importante mudança no padrão dos registros.

Emerson, Fretz e Shaw (2013) definem como “notas de campo” os extensos e detalhados relatórios produzidos pelo pesquisador após participação intensa no campo. Apontam, também, que este *construir descritivos* é uma tarefa mais complexa do que se faz parecer à primeira vista, pois não se trata apenas de descrever o que é observado. Quando se registra determinada situação, põe-se em jogo aspectos de percepção e interpretação. Ao pesquisador que redige as notas, cabe um processo ativo de atribuir sentido ao que é observável e de selecionar determinados aspectos de um fato, ao qual dirige seu olhar. Nas palavras dos autores

Essas apresentações refletem e incorporam as sensibilidades, os significados e as compreensões que o pesquisador de campo foi ganhando, por ter estado perto e participado dos eventos descritos [...]. Notas de campo são, destacadamente, um método para capturar e preservar as percepções e compreensões estimuladas por essas experiências

vividas em situação de proximidade e a longo prazo [...] que o pesquisador adquire através da imersão íntima em outro mundo, pela observação em meio a atividades mundanas e crises barulhentas, pelo embate direto com as contingências e os constrangimentos da vida cotidiana de outras pessoas. (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013, p. 371-374).

Sendo assim, passei a considerar meus primeiros registros uma fragilidade metodológica importante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que havia feito uma opção – quase instintiva, cabe lembrar – de focar o meu olhar e a minha redação à ação dos adultos. A partir desta tomada de consciência, possibilitada pelas reflexões suscitadas pela materialidade dos registros, passei a buscar uma recondução da minha própria percepção e, assim, a cada desconforto sentido, voltar meu olhar para as ações das crianças e as formas que respondiam às situações. Deste modo, compreendi a necessidade de mudar a direção do curso do meu rio, e passar a dar foco aos modos das crianças de subverterem a lógica instituída; os modos de transitarem entre o *proposto* e o *vivido*. Sobre isso, tomo emprestadas as palavras de Batista (1998, p.64-65), que sintetiza: “enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo”.

Neste sentido, a dissertação de Batista, que se debruça em compreender o caráter educativo da rotina no dia-a-dia da creche, tem muito êxito em fomentar reflexões acerca das disparidades existentes no contexto institucional, inerentes à estruturação do tempo e do espaço.

A autora apresenta uma adensada contextualização histórica da categoria tempo-espaço a partir de diferentes aportes teóricos, a fim de compreender aspectos da sua construção e reconstrução histórica, social e cultural. Daí então aponta para a perspectiva de como os processos de produção na sociedade promoveram a inserção da temporalidade como uma categoria central no ambiente escolar, cujo efeito é “ritualizar e sistematizar em tempos, experiências, comportamentos, relações corpóreas e temporais da vida prática dos alunos” (BATISTA, 1998, p. 30). O processo de industrialização inaugurou condições de regulação e controle dos indivíduos, pautadas em uma perspectiva da moral como advinda da disciplina e do trabalho.

Porém, para driblar os confrontos e conflitos entre os valores sociais pré-industriais e a ascensão desta nova perspectiva da categoria tempo-espaço, a educação passou a ter um papel crucial na efetivação

desta nova lógica política, social e econômica: “[...] a escola passa a ser considerada como um espaço por excelência para garantir a formação do futuro trabalhador consciente do valor do tempo, da sua utilidade e da necessidade de torná-lo um bem precioso em favor da economia capitalista” (BATISTA, 1998, p. 34). Ocupar o tempo da criança e livrá-la do ócio tornou-se uma necessidade pedagógica para garantir o desenvolvimento moral e cultural dos indivíduos e o progresso da sociedade:

Vai se instituindo, dessa forma, o tempo da criança na escola como tempo de preparação para o trabalho, que assume e legitima a luta contra o ócio. O sentido da educação estava em libertar a criança do seu estado infantil, fazendo-a experimentar desde a mais tenra idade o exercício da disciplina, da obediência e da sujeição, para no futuro adaptar-se à sociedade da forma como ela está constituída (BATISTA, 1998, p 34).

Este excerto do trabalho de Batista encontra relevância nesta pesquisa que transcorre por fora dos muros da escola, mas que, tal qual explanado anteriormente, está assentada em uma *Instituição* que historicamente teve muitas parecenças com a história das creches, ascendida para atender a interesses capitalistas e que atribuiu ao trabalho e à disciplina um valor moral com o qual se pudesse controlar os sujeitos; se pudesse controlar as crianças.

Essa reflexão ganha peso ao se pensar nas marcas impressas por esta história às práticas educacionais ainda atuais, calcadas numa organização temporal e espacial homogeneizante e uniformizante, que não leva em conta a diversidade de ritmos culturais e que tenta impor um padrão de comportamento esperado das crianças. Se esta marca se imprime da creche, estaria também presente em outros contextos institucionais, como o abrigo? E, se está, como as crianças conseguem subverter esta lógica *proposta* pela instituição? De que modos confrontam o *proposto* pelo *vivido*?

Batista (1998, p.70) indica que esta relação “não é linear nem simétrica, mas permeada pelo conflito e pela tensão entre esses sujeitos que vivem diferentes papéis com temporalidades e funções distintas”. Deste modo, as contradições entre a proposição do adulto e a ação da criança, se inscrevem no campo de um conflito intergeracional. Quero dizer com isso que, associadas a estas estratégias de controle do tempo-espaço e à “boa intenção que sustenta o discurso de proteção da infância está o sentimento de que é preciso preservar a fragilidade infantil para

manter a ordem social e garantir sua reprodução com o mínimo de mudanças” (OLIVEIRA, 2012, p.42). A expectativa por padronizar o comportamento infantil e a dificuldade dos adultos em compreender o porquê das crianças agirem fora desta normativa, está ligada à desigual distribuição de poder entre os grupos geracionais, no qual a adultez não legítima ou atribui importância ao ponto de vista da infância.

Diante de todo o exposto, o desafio de retornar à leitura das notas de campo, foi o de dar vazão às percepções, sentidos e interpretações das situações vividas, que culminaram no direcionamento que as análises tomaram, buscando evidenciar a ação infantil dentro do abrigo e como as vi(n)das das crianças implicam no rever institucional. Para isso, sumarizei três eixos de análise (embora nunca tenham aparecido, na prática, dissociados uns dos outros), a saber: como percebem as diferenças geracionais, os modos como as crianças se relacionam com o tempo e o espaço, e como significam as relações de proteção e/ou dominação.

4.2.1 Sobre diferenças geracionais *ou* ser grande e ser pequeno

Há algumas páginas atrás, mencionei sobre a distinção claramente estabelecida entre *casa* e *berçário*. Mencionei, inclusive, que esta distinção não se dá por uma condição da estrutura arquitetônica da casa, mas sim instituída a partir das práticas adulto-profissionais adotadas na instituição. O espaço do berçário é composto por três cômodos, onde ficam durante a maior parte do dia as crianças que tem entre zero e quatro anos de idade. Obviamente, elas transitam por alguns dos outros espaços da casa ao longo do dia, tais como o refeitório, a sala de TV e o quintal. De modo geral, as crianças deixam o berçário para fazer as refeições e também para brincar pela manhã ou à tarde em algum dos espaços supracitados. Quando saem do berçário são acompanhadas pelas educadoras, sendo que a interação com os espaços ou outras crianças é, de algum modo, assistida pelos adultos.

Pude observar outras separações institucionais, além desta distinção *casa-berçário*, durante meu período de investigação em campo. Ao longo do período em que desenvolvi a pesquisa, especificamente no mês de janeiro de 2018, o abrigo recebeu temporariamente um grupo de adolescentes meninas que vieram transferidas da Unidade II, por motivos organização dos serviços²³ e

²³ Informação sucintamente repassada pelas educadoras, sobre as quais não tenho detalhes.

como uma possibilidade de integrar as casas. A chegada dessas meninas instaurou várias modificações no contexto do abrigo, tal como a transferência das crianças Tempestade e Relâmpago para o quarto dos meninos, para que as adolescentes utilizassem o quarto das meninas. Isso foi intrigante, visto que sempre houve uma separação dos quartos de meninos e meninas, mas diante deste fato, a separação que prevaleceu foi a etária. Esta situação durou por cerca de trinta dias e, ao longo deste tempo, as mesas do refeitório ficavam divididas entre a mesa das crianças e a das adolescentes, os grupos assistiam televisão em salas separadas e mesmo no quintal, enquanto todos estavam lá, não compartilhavam das mesmas brincadeiras, jogos ou conversas – pelo menos não na maior parte do tempo.

Inicialmente, não tive muita clareza se tais separações eram exclusivamente instituídas pelos adultos. Portanto, busquei observar que interferências isso tem na *cultura de pares*. Para fins de conceituação, relembro o trabalho de Barbosa (2014), que mapeou as compreensões teóricas sobre as culturas infantis e apontou que estas se observam a partir de duas distintas manifestações: as culturas elaboradas pelos adultos e transmitidas às crianças e, por outro lado, as culturas construídas pelas próprias crianças. Tomás (2014, p. 140), define o conceito de culturas da infância como “complexo e polimórfico” e sumariza as diferentes abordagens da relação entre infância e cultura no quadro abaixo:

Cultura sobre a Infância	Cultura(s) da infância	Cultura para a infância
- Diversidade de expressões culturais e de conhecimentos científicos produzidos acerca da infância	- Criança enquanto produtora de cultura - Culturas infantis constituem-se na interação das crianças com outras crianças e com adultos	- Processo que leva à transformação da cultura geral numa produzida especificamente para a infância. - Marketing global dirigido às crianças - Importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil

Fonte: Corsaro (1985; 1997); Sarmento (2003); Ferreira (2004; 2006); Leite (2007); Tomás (2011)

Figura 12: Relação entre infância e cultura.

Fonte: Tomás, 2014.

Em relação a esta segunda modalidade, *Cultura(s) da Infância* – que encontra os interesses desta pesquisa – Barbosa (2014) aponta a forte discussão no país a partir dos trabalhos de Willian Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento e Gilles Brougère e conclui que, conforme estes três autores, as culturas infantis não são autônomas às outras culturas existentes, mas que no mundo contemporâneo estas culturas estão em constante transformação. Resume que as

[...] culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. [...] As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia (BARBOSA, 2014, p. 663).

Coloca, ainda, que para a manutenção e a expansão das culturas da infância, é necessário dar para as crianças, seja em grupo ou individualmente, tempo e espaço para suas produções culturais,

possibilitando a constituição de uma *alteridade cultural* das crianças longe do confronto e dominação exercidos por adultos. Em relação a isto, o trecho das notas de campo que apresento abaixo possibilita pensar sobre a percepção das crianças em relação a distinção adotada entre os lugares destinados pelos adultos para as crianças, de acordo com suas idades.

Nota de Campo 6: O berçário e a casa pela perspectiva das crianças

Nota de Campo 6: O berçário e a casa pela perspectiva das crianças.

Data: 24/03/18

A cena é constituída por um grupo de crianças brincando de faz-de-conta no quintal, e do diálogo entre outras duas crianças e eu, que estávamos observando a brincadeira a certa distância.

[...] Sento no coreto próximo de onde algumas crianças estão brincando de faz-de-conta. Sol e Nevoeiro não estão naquela brincadeira, chegam perto de mim e puxam assunto. **Nevoeiro me diz que logo o Sol vai sair do berçário, porque já tem três anos, e só ficam lá até os quatro. Sol diz que não vai sair. Nevoeiro perguntou se ele gosta mais do berçário ou da casa, e Sol respondeu que era do berçário. Nevoeiro pareceu surpreso, e disse que a Nuvem, quando saiu do berçário aos quatro anos, não gostava. “Nuvem, tu gostava do berçário?” – ele perguntou gritando e recebeu dela um aceno de cabeça em sentido negativo. “Tu gosta mais da casa?” – e dessa vez ela assentiu. Perguntei a ela qual era a diferença, porque preferia a casa. “Aqui é legal”, foi o que me respondeu a Nuvem. Relâmpago completou: “Eu sei por que. É que aqui a gente pode ficar o tempo todo brincando aqui fora, e lá não pode”.** Nuvem acena a cabeça afirmativamente, mais uma vez. Essa fala das meninas vai ao encontro à definição dada por Tempestade há alguns minutos atrás, de que no berçário existe **“hora pra tudo”**.

Evidentemente, não há necessariamente um consenso das crianças em relação à aprovação ou não ao que é proposto institucionalmente. Nuvem foi uma menina que, durante o período em que as adolescentes da Unidade II estavam na casa, passou a frequentar

o berçário embora já tivesse quase cinco anos de idade, sob a justificativa do espaço físico insuficiente. Em diversos momentos ela expressou sua vontade em sair do berçário. Tal percepção era compactuada por outras crianças, como Tempestade, quando me diz que não gostaria de viver no berçário, pois lá existe *hora para tudo*, numa crítica à forma como a rotina é instituída aos *mais pequenos*; ou por Nevoeiro, pelo modo como fica surpreso ao ouvir de outra criança sobre não querer sair do berçário; ou mesmo por Relâmpago, que compreende que haver na *casa* mais opções de exercer a ludicidade. Entretanto, as crianças menores também fazem perceber quando sua ação emerge em oposição à ordem instituída pela instituição. No registro abaixo, a forma como Raio se posiciona no momento em que espera para comer preenche este tempo que é proposto pelo adulto, esse tempo em que há hora para tudo; esse suposto tempo de espera é subvertido, confrontado e talvez transformado a partir das ações e reações que Raio tem e que mobiliza.

Nota de Campo 7: Os modos como as crianças se percebem

Nota de Campo 7: **Os modos como as crianças se percebem.**

Data: 21/12/17

A cena é constituída como a descrição de uma tarde com todas as crianças do abrigo, desde que acordam do *soninho* após o almoço e as brincadeiras que se seguem no jardim.

[...] Mais tarde, as crianças acordaram. Os bebês do berçário levantaram antes e seguiram para o refeitório. Raio ficou na cadeirinha aguardando, enquanto Orvalho e Arco-íris foram alimentados no bebê conforto. Raio escalou sozinho o cadeirão e aguardou um pouco. Mas diante da demora em receber comida, começou a chorar e bater as pernas e mãos na cadeira, até receber biscoitinhos de natal de uma educadora. No começo comeu quase todo o biscoito, depois, a cada mordida jogava uma parte fora. Quando a educadora lhe disse que, caso não comesse, não ganharia suco, comeu os pedacinhos que havia cuspidos. Neste momento, as outras crianças acordaram e se juntaram a nós no refeitório, Neblina e Relâmpago. A menina, que ainda não me conhecia, se apresentou escrevendo as

letras do seu nome no ar, pediu para que eu a chamasse de “Shi” e disse que havia chegado há poucos dias na casa. Os bebês foram levados para brincar no sol. Raio, ficou andando por todo o jardim, sozinho. Arco-íris estava no tapete estendido no chão da varanda, junto de uma educadora. Orvalho foi colocado no “chiqueirinho” com alguns brinquedos nos quais ele não parecia muito interessado, em contrapartida, ficava agitado, erguia os braços e tentava escalar o cercado sempre que alguém passava por perto. Permaneci com Relâmpago e Neblina sentados na saída do refeitório, bem próximo de onde os bebês brincavam, enquanto eles me contavam detalhadamente a história de um filme que haviam assistido recentemente. **Raio veio do quintal e sentou do nosso lado, as crianças brincaram com ele e, em resposta ele bateu palminhas. Relâmpago fez a seguinte descrição: “Quando ele bate palmas quer dizer que ele tá muito feliz, quando ele chora é porque ele quer alguma coisa, e quando ele chora e fica vermelho é porque ele tá sofrendo muito”.** Perguntei a ela em que situações ele sofre muito. “*Tipo quando ele quer alguma coisa e não dão pra ele, ou quando ele vai pra disciplina*”, foi a resposta. “*Ah, e o que é a disciplina?*”, insisti, tentando entender. “*Pra ele que é bebê é ficar no chiqueirinho. Pra gente é não fazer alguma coisa que a gente gosta*”. Nisso, as educadoras passaram por nós levando os bebês para o berçário, Raio estendeu os dois braços chorando (sem ficar vermelho) em direção à educadora, que o pegou pela mão e o levou junto. Neblina começou a rir e disse que o menino “*queria ir no colo*” já que “*levantou os dois braços*”.

Em relação a isto, recorro à Tristão (2004, p. 121) que, ao fazer uma leitura do comportamento das crianças, conforme perspectiva walloniana, como uma “emoção corporificada”, compreende que a emoção é o canal pelo qual o bebê garante a responsividade²⁴ dos

²⁴ O conceito de *Responsividade* ou *Atitude Responsiva*, aqui adotado, é baseado no diálogo bakhtiniano que o compreende como a conclusibilidade do ato enunciativo, ou seja, quando um sujeito engendra uma comunicação, seu enunciado não apenas expressa algo, como envolve e espera uma resposta do outro. Estes enunciados são ações verbais e não-verbais que convocam à uma resposta. Considerar as crianças que ainda não falam como enunciativas de

adultos que o cuidam. Isso porque, a partir da observação das emoções e reações dos adultos e dos seus pares, a criança passa a mobilizar os outros a atenderem suas necessidades (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017). A ação de Raio, portanto, é uma expressão emocional da sua necessidade ou do seu desejo – *parar de esperar e comer* – e, na medida em que os adultos se permitem contagiar por esta emoção – traduzida, neste caso, pelo choro, movimentos e posturas corporais –, são capazes de atendê-la (TRISTÃO, 2004). O corpo é, portanto, a linguagem marginal²⁵ que as crianças utilizam para fazer valer seus próprios interesses (ARENHART, 2017).

Ainda sobre esta nota, a forma como as crianças se percebem em relação às ações umas das outras, manifesta pelas interpretações de Neblina e Relâmpago sobre as atitudes de Raio, são próprias da cultura infantil que atribui um modo de ver, vier e compreender o mundo de um modo diferente do que fariam os adultos. Sarmiento (2004) descreve quatro eixos estruturadores das culturas infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Neste ponto, dou destaque para os aspectos da *interatividade*, que pode ser compreendida como a dimensão social da interação nos espaços de partilha comum, que dão suporte à formação de uma cultura de pares pela qual as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo (ARENHART, 2017; LIMA; AVANÇO, 2011; DELGADO; MÜLLER, 2005). Através da interatividade as crianças se aproximam, conflitam, resolvem conflitos, constroem e estreitam relações sociais, fato que acontece na medida em que as Relâmpago e Neblina percebem e atribuem sentido à linguagem corporal de Raio, a partir da convivência possível. Essas aproximações “são interações envoltas em emoções, as quais são aprendidas e acrescidas de experiências entre bebês, entre bebês com outras crianças e com adultos” (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p.153) e, portanto, é importante que os adultos permitam essa interatividade, por meio da possibilidade das crianças interagirem.

Esta interpretação feita pelas crianças sobre as linguagens não-faladas das crianças menores, reverte a *negatividade constituinte da*

discursos que envolvem e exigem respostas dos adultos, é reconhecer a agência das crianças em um processo de negociação e diálogo por meio dos quais adultos e crianças constroem sentidos sobre as coisas e as relações (GUIMARÃES, 2008; LIMA, SANTOS, 2013).

²⁵O termo *marginal* é cunhado pela autora para descrever as ações das crianças às margens das regras proibitivas institucionalmente impostas.

infância, na medida em que considera e reconhece a agência dos mais pequenos. Este termo, trabalhado por Sarmento (2005), exprime a exclusão que se sobrepôs à criança no mundo social, alocando-a ao lugar da negação, da incapacidade e dependência:

[...] Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *inimputáveis*; juridicamente *incompetentes*) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). Certamente que estas interdições se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, **um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos**: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368) [grifo meu].

O que me questioneei, neste aspecto, é como as crianças demarcam as diferenças entre adultos e crianças e como significam esses conflitos intergeracionais. Destaco, por exemplo, quando estávamos assistindo um filme na sala de TV, na primeira noite em que dormi no abrigo. Tornardo estava ao meu lado, o filme que passava chama-se *A Lenda dos Guardiões*, ele parecia muito entusiasmado com o filme, interagia com os personagens, vibrava e pulava quando as corujinhas do filme conquistavam algo. Em determinado momento, passou a dizer qual personagem cada um deles era, no estilo: “*esse é o fulano, esse é o ciclano, esse sou eu*”. Quando passou em cena uma ave grande e velha, ele apontou para ela e disse “*essa é você!*”, se dirigindo à mim.

Perguntei por que eu era justamente aquela e a resposta foi “*porque é velha!*”, denotando as características distintivas entre adultos e crianças. Ou, ainda, conforme a passagem abaixo, onde Relâmpago deixa evidente a percepção que tem sobre o que é de acesso dos adultos e o que é vedado institucionalmente às crianças, mas que, ainda assim, reconhece o potencial de ensinar coisas aos adultos a partir do seu modo de ver e significar o mundo:

Nota de Campo 8: Diferenças entre adultos e crianças, pela perspectiva de Relâmpago

Nota de Campo 8: **Diferenças entre *adultos* e *crianças*, pela perspectiva de Relâmpago.**

Data: 24/03/18

A cena é constituída pela minha chegada ao abrigo em um sábado a tarde, sendo recepcionada por algumas crianças e abordada por uma menina de 8 anos para atender às necessidades de um bebê que chorava ao nosso lado.

[...] Eu estava abaixada no chão, com um grupo de crianças do meu lado, que estavam me recepcionando e contando alguns acontecimentos sobre os últimos dias. Orvalho também estava por perto, andando pelo chão e chorando, fazendo muito contato visual com todas as outras pessoas. **Relâmpago estava do meu lado e sinalizou para mim: “*pega ele um pouquinho, por favor. Ele gosta que peguem no colo*”.** Eu perguntei se eu *poderia* pegá-lo. A menina me respondeu que: “*pode. Só quem é pequeno que não pode*”. “*Como assim?*”, eu devolvi. “*Quem não é adulto*”, foi a resposta. Eu o peguei no colo e ele parou de chorar, ela me olhou com um sorriso maroto e disse: “*Viu?!*”.

Essa passagem imediatamente me faz lembrar Nazário (2014) ao sintetizar que, tendo como tela uma situação muito semelhante a esta, há três movimentos de interação que se destacam nesta ação de Relâmpago: i. o reconhecimento ou a *afecção*²⁶ que o choro de Orvalho gera em Relâmpago; ii. a interpretação que a menina faz das linguagens do bebês e; por fim, iii. a extensão da comunicação que faz ao solicitar

²⁶ Definido pela autora como “estados de um corpo sofrendo a ação de outro corpo” (Nazário, 2014, p. 194).

um adulto para que atenda a necessidade do outro – o que requer uma “sensível interação [...], o estabelecimento de vínculos” (NAZÁRIO, 2014, p. 197).

Em relação a esta regra de não segurar os bebês no colo, numa tarde de janeiro Tempestade comentou comigo que as educadoras explicaram suas motivações através do relato de que “*teve uma menina que pegava no colo e judiava, agora não pode. Eu até podia pegar, mas quando eu pego, dizem pra eu aproveitar meu tempo de criança*”. Perguntei o significava aproveitar o tempo de criança, e ela me disse que é “*brincar bastante*”. Continuei instigada e questionei o que ela pensa a respeito, se acha que aproveita: “*um pouco, é que eu gosto de ficar muito com os meus irmãos, cuidando*”. Este pequeno recorte da fala de Tempestade, menina de doze anos que chegou ao abrigo acompanhada por seus dois irmãos de três e dois anos, me remete a pensar sobre a significação das relações entre irmãos no contexto de acolhimento. É válido lembrar que o ECA no seu artigo 92º, aponta diretrizes importantes para o estabelecimento das políticas de acolhimento, dentre os quais destaco a *preservação de vínculos familiares e o não desmembramento de grupos de irmãos*.

Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) indicam que em inúmeros abrigos estes dois princípios não são devidamente garantidos, e isso se deve especialmente aos critérios de seleção da população atendida nas instituições, seja por sexo, idade ou outra categoria, ocasionando forçosamente a separação dos grupos de irmãos. Embora a pesquisa das autoras seja de 2011, apenas dois anos após a elaboração das Orientações Técnicas do CONANDA, quase sete anos depois essa característica ainda é observada em muitos municípios, como é o caso, inclusive, da estrutura do sistema de abrigos em Blumenau. Devo destacar que há certa permeabilidade nestes critérios. Ao longo do tempo em que permaneci na pesquisa em campo, lembro-me de pelo menos três casos em que crianças e adolescentes que não atendiam aos critérios estabelecidos pela Unidade I, foram acolhidos lá em virtude da sua composição familiar, primando pela proximidade entre os irmãos. Contudo, quando a rede se estrutura neste modelo, essas ações assumem um caráter de excepcionalidade, ao invés de um direito consolidado.

As pesquisas destas autoras se propõem a conhecer as redes sociais²⁷ das crianças a partir das perspectivas das crianças em

²⁷ O conceito de rede social adotado pelas autoras compactua com a base teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*), que compreende o desenvolvimento humano a partir das múltiplas interações entre as pessoas,

acolhimento institucional, dando ênfase para o papel dos irmãos. Dentre os achados de pesquisas, sugerem que durante o período de acolhimento, a relação entre os irmãos é o elo familiar com maior possibilidade de construção e manutenção de vínculos afetivos. Inclusive, os irmãos foram apontados uns pelos outros como a principal fonte de apoio emocional e relações afetivas (ALMEIDA; MAEHARA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011). No que diz respeito aos cuidados cotidianos, eventualmente grupos de irmãos chegam ao abrigo com o histórico de que um irmão torna-se cuidador do(s) outro(s) e, tal como aconteceu com Tempestade no relato acima, são incentivados a deixar de fazê-lo. Entretanto,

[...] estimular o comportamento de cuidado entre as crianças pode beneficiá-las, no sentido de desenvolverem habilidades que são e serão importantes para suas vidas, mas não com a intenção de sobrecarregá-las ou responsabilizá-las pelos cuidados umas das outras. [...] o comportamento de cuidado pode vir a fortalecer o grupo, ajudando-os a lidar com as adversidades que já estão enfrentando e com aquelas para as quais poderão ser expostos ao longo de toda vida (ALMEIDA; MAEHARA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p.169).

Por outro lado, as autoras também defendem, a partir da literatura, que apesar de a ida ao abrigo promover separações e distanciamentos de algumas relações afetivas, pode também configurar como uma oportunidade para construir “novos relacionamentos com pessoas significativas que passarão a fazer parte de sua rede social” (ALMEIDA; MAEHARA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p.122). E, o fato das crianças terem referenciado umas às outras como as principais promotoras de brincadeiras, lazer, apoio emocional e relação afetiva, remete ao que vinha explanando sobre a interatividade das crianças e como promove a construção e o estreitamento das relações. Na fração das notas de campo abaixo, ficam evidentes outras ações de cuidado que as crianças assumem uma com as outras.

situadas em determinado contexto histórico e social, sofrendo influências e agindo sobre este (ALMEIDA; MAEHARA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011).

Nota de Campo 9: Relações de cuidado entre as crianças (1)

Nota de Campo 9: **Relações de cuidado entre as crianças (1).**

Data: 20/01/17

A cena é constituída por um grupo de crianças de diferentes idades que brincam juntas no gira-gira do quintal.

[...] Percebi que Nevoeiro gosta e passa muito tempo brincando com as crianças mais novas. Ele as chamou para o gira-gira e posicionou uma a uma das cinco crianças de até três anos de idade e começou a girá-las, com cuidado, sem ser muito rápido (mas, rápido o bastante para que fosse divertido) e sempre se certificando de que todas estavam se segurando bem. Pouco tempo depois, o grupo de crianças aumentou e todas foram chegando ali. Curiosamente, muitas crianças tinham assumido o papel de olhar uma pelas outras, pedindo para que se sentassem direito ou se ajudando mutuamente para se segurarem. Nuvem, marota, teimou em ir em pé no gira-gira, fazendo Tempestade se posicionar, gritando: “*enquanto a Nuvem não sentar direito, ninguém vai brincar*”. Nevoeiro, que até então estava rindo, fez uma cara séria, com direito à testa franzida, e reforçou: “*E não se joguem, vocês!*”. Para concluir, Relâmpago falou: “*se não as educadoras vão achar que a culpa é nossa, dos grandes*”.

No registro acima, caberia ainda uma segunda reflexão. Segundo Nazário (2014) as práticas de cuidado se oriundam de aprendizagens específicas sobre o contexto no qual se dá o ato. Pesquisas a este respeito no campo da Educação Infantil indicam que muitas vezes as ações de cuidado neste passam por uma cominação dos adultos para assegurar os direitos das crianças. Reconhecendo as similitudes entre a creche e os processos de institucionalização da infância em outros contextos, este cuidado se mostra no abrigo como “um processo de controle sobre as dinâmicas que regulam os corpos das crianças” (NAZÁRIO, 2014, p.199). Talvez seja possível pensar, portanto, que a atitude das crianças mais velhas neste último trecho, seja também influenciada por um modelo de cuidado socialmente construído de tratar as crianças a partir de sua vulnerabilidade e dependência. Apesar disto,

as crianças parecem em diferentes momentos exercer sua capacidade de *despraticar normas*²⁸, como no excerto abaixo, onde Tempestade ajuda, cuida, garante que Nuvem consiga ter sua necessidade atendida:

Nota de Campo 10: Relações de cuidado entre as crianças (2)

Nota de Campo 10: **Relações de cuidado entre as crianças (2).**

Data: 24/03/18

A cena é constituída por um grupo de três meninas de 12, 8 e 4 anos e eu, escovando os dentes no banheiro do quarto após o almoço e antes de dormir.

[...] As crianças foram chamadas para o almoço e, após isso, seguiram para o quarto para dormir, como de costume. Acompanhei as meninas. Elas foram primeiro ao banheiro escovar os dentes. Estávamos no banheiro Tempestade, Relâmpago, Nuvem e eu. Elas me mostram que cada uma tem uma prateleira e uma gaveta com seus pertences. Nuvem e Tempestade mostram seus perfumes. Tempestade diz que está guardando o dela para momentos especiais, e que só a Relâmpago não tem, porque espirrou tudo na terra. Relâmpago ri, diz que tem outro perfume, mas que está escondido. **Nuvem me pede ajuda para colocar pasta de dente da escova, depois que eu a auxilio ela ri porque eu coloquei muito. Todas estão escovando os dentes e eu percebo que a pia é muito alta para a Nuvem. Espero pra ver. Quando ela está terminando, Tempestade abre a porta do armário da pia, puxa duas gavetas, formando uma espécie de escada. Nuvem sobre, cospe e enxagua a boca, desce e fecha tudo. Relâmpago olha pra mim e diz que “é assim que ela faz pra alcançar”. Quando fomos pro quarto, Relâmpago me cedeu uma das camas dela, pois tem três.** Cada uma foi para sua cama em silêncio. Uma educadora também estava no quarto. Na cama ao meu lado, os olhinhos da Nuvem ficam me vigiando em silêncio até, bem devagar, fecharem e ela finalmente adormecer.

Esta passagem me remete ao que explana Nazário (2014) acerca de uma prática espacial assumida pelas crianças, que não só subverte

²⁸Termo utilizado por Nazário (2014, p.169).

uma ordem instituída, mas que implica, também, no envolvimento com seus pares, atribuindo à experiência do acolhimento um caráter do protagonismo infantil e dos modos que têm de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo. É o que acontece no momento que Nuvem encontra recursos, com ajuda de Tempestade, para romper os limites da estrutura física. Isto, inclusive, nos conduz lentamente pelas águas da nossa próxima seção: como as crianças revertem os aspectos temporais e espaciais institucionalizados?

4.2.2 Sobre a impessoalidade no tempo-espaco ou ter três camas

Uma das minhas primeiras inquietudes, relatadas há duas seções atrás, diz respeito a pensar sobre as *marcas da subjetividade das crianças, que atribuíssem aquele lugar o status de moradia*, considerando que “as interações que se estabelecem entre os sujeitos e os lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.119). Posteriormente a isto, em alguns momentos tive a possibilidade de ter a casa novamente apresentada pelas crianças. Um momento de grande significância foi quando realizei registros fotográficos dos espaços da instituição. Como mencionei anteriormente, por algum tempo optei utilizar métodos participativos em pesquisa, nos quais as crianças pudessem conduzir e realizar a produção fotográfica acerca das suas realidades. A partir do caminho metodológico que fui traçando, explanado páginas atrás, gradativamente abandonei esta intenção. Entretanto, neste dia tive a oportunidade de ter as crianças comigo para compor estas imagens, que nos falam um tanto sobre as formas como as crianças lidam com este espaço.

Nota de Campo 11: A casa sob o olhar das crianças

Nota de Campo 11: **A casa sob o olhar das crianças.**

Data: 03/02/2018

A cena é construída por um grupo de crianças, ao longo do período de aproximadamente 2 horas, nas quais brincaram de fotografar pertences pessoais e espaços da casa com uma câmera fotográfica da pesquisa.

[...] Nesta tarde, peguei a câmera sem fazer alarde, e comecei a fotografar alguns espaços da casa, pois queria criar alguns registros de espaços que ainda não havia fotografado. É uma câmera digital compacta e antiga, de fácil manuseio.

Chamou atenção das crianças. Tempestade foi a primeira, abriu um sorriso e anunciou: *“Ela tem uma câmera”*. Neblina, maroto, me perguntou se eu sou o Homem-Aranha. Gosto de super-heróis, então presumi o significado da analogia, mas ainda assim pedi que me explicasse. *“É porque ele tem uma câmera. E ele tira foto das coisas que acontecem e da menina que ele ama”*, me explicou Tempestade. Respondi sorrindo que *“não sou o homem aranha, mas também gosto de tirar fotos das coisas que acontecem”*. **Entusiasmada, Tempestade perguntou se eles também poderiam tirar.** Nesta hora, várias crianças já estavam por ali. Eu assenti. Combinamos juntos que dividíamos a câmera para que todos que quisessem pudessem fotografar. Tempestade foi a primeira a pegar, fotografou, fez vídeos das crianças brincando. **Elas posavam para as fotos, faziam estripulias para o vídeo, cantaram, dançaram. Rapidamente a câmera passou a correr entre as mãos de todos eles, foram por todos os cantos da casa. Alguns, quando não estavam com a câmera, correram para seus quartos para pegar coisas que queria fotografar. Houve uma ajuda mutua entre as crianças para se instruírem sobre como a câmera funcionava. Durante esse momento, Relâmpago me chamou para ir com ela até o quarto. Normalmente eles não estão autorizados a ir sozinhos, mas quando chego lá percebo que Nuvem e Relâmpago já tinham estado lá antes, pois havia uma pilha de roupas de cada uma separadas.** *“Vem cá, eu quero te mostrar o vestido mais bonito do mundo”*, foi o convite que recebi de Relâmpago e a acompanhei. Ela pegou da prateleira um vestido vermelho e preto, com muito glitter, vestiu rapidinho por cima da roupa que estava usando. *“Esse é o vestido mais lindo. Mas ele pica, é o vestido que pica, não é bom de usar!”*— Tirou ele, embolou e jogou na prateleira de onde tinha tirado. Percebi que ela revirava as roupas de várias prateleiras diferentes, tirava algumas e devolvia em outros lugares. **Lhe perguntei como elas faziam para usar estes armários. Ela me respondeu que cada uma tem sua parte e me mostrou etiquetas soterradas por pilhas de roupas, havia duas etiquetas com o seu nome: “daí tem essas de sair e essas de casa. Cada uma tem uma gaveta ali também, aquela é minha. E os sapatos ficam aqui. Os sapatos às vezes**

mistura". – Ela subiu numa cadeira para alcançar a prateleira das suas roupas. – “*Eu quero tirar foto das roupas que eu mais gosto*” e foi separando mais algumas roupas e juntando numa pilha em cima do armário de calçados, que fica ao lado. Nuvem logo chegou e foi fazendo o mesmo, mas levou as suas peças para a cama, onde estavam as outras peças já escolhidas. Sai rapidinho para ver o que os outros estavam fazendo. Tempestade tinha fotografado o berçário. Neblina fotografou brinquedos no jardim. Trovoada e Nevoeiro fotografaram suas camas. Relâmpago e Nuvem pegaram a câmera e voltaram pro quarto para fazer as fotos das suas roupas.



Figura 13: A saia da Nuvem
Fonte: Arquivos da Pesquisa.



Figura 14: As roupas das meninas.

Fonte: Arquivos da Pesquisa.

[...] Algum tempo depois as crianças já estavam envolvidas em outras brincadeiras e, aos poucos, foram deixando a câmera de lado, até que pararam de fotografar e pediram para ver as fotos. Sugerí vermos num computador na sala de estudos. Neblina ligou para mim e lá fomos. **Fiz uma pasta na área de trabalho do computador para guardar as imagens e lhes perguntei como poderia nomeá-la. Tempestade pensou um pouco e disse que poderia ser amigos ou fotos e, por fim, sugeriu “fotos amigos”. Neblina disse que poderia ser chamada de “Abrigo 1”. A menina rapidamente se opôs: “Não, Abrigo 1 é chato!”. “Então ‘Fotos Amigos’”, ele concordou, por fim.**

[...] Diante da demora em transferir todas as fotos da câmera para o computador, Neblina me pediu explicações. Lhe disse que sim, para que a gente pudesse ver as fotos ampliadas, na tela do computador. “*E como você faz para mostrar as nossas fotos para eles?*”, me perguntou Tempestade. Fiquei um pouco confusa e perguntei de quem ela estava falando. “*Dos seus colegas, sobre o seu trabalho*”, foi a resposta. Então eu entendi, e expliquei a ela que irei escrever um longo trabalho e que dentro dele aparecerão algumas dessas fotos que eles tiraram, se me permitirem, porém apenas aquelas em que eles não aparecem, e sim os

diferentes locais da casa²⁹. “*Você vai trazer ele pra gente? Eu vou ser a primeira a ler*”, respondeu animada. Neblina me perguntou onde eu trabalhada e eu expliquei que estudo em um lugar que se chama UFSC. “*Ah, eu conheço! [...] É a maior escola! A melhor... a maior faculdade!*”

Quando as fotos finalmente foram transferidas, olhamos uma a uma, eles ficaram apontando quem tirou qual foto e tecendo alguns comentários. Foram tiradas fotos dos bebês do berçário, segundo Tempestade, porque os próprios bebês não conseguiam tirar. As fotos em que apareciam as crianças, deixei salvas no computador deles e não trouxe comigo, conforme combinado institucional. Nomearam um a um. Começaram a aparecer fotos das camas. Tempestade sinalizou que a primeira era “*do Nevoeiro, dá pra saber só pelo cobertor. E essa é do Trovoada*”. Perguntei de quem eram as roupas que apareciam em seguida. “*Tudo da Nuvem*”, respondeu Tempestade, e continuou: “***olha, essa apareceu meu nome***”. Neblina perguntou aonde, e eu respondi que era numa caixinha de madeira que aparecia ao fundo da imagem. Perguntei também o que tinha naquela caixinha. Tempestade se ofereceu para busca-la e quando voltou explicou que guarda “*aqui um monte de coisas que eu ganhei*”. Parecia uma caixinha de mini-tesouros, para quem visse, pareciam objetos sem valor, porém ***ela os guardava com muito cuidado e contava de quem e quando havia ganhado cada um. Muitos deles eram objetos de outras***

²⁹ A questão das fotografias que aparecerão no trabalho foi aqui reforçada, embora as crianças já tivessem sido informadas a respeito antes mesmo das suas produções (conforme página XX), com o objetivo de evitar gerar nas crianças uma expectativa que não se confirmaria com o trabalho pronto. Essa discussão mais uma vez remonta à Kramer (2002, p.52), ao defender que a fotografia nas pesquisas com crianças são um “vigoroso e potente instrumento de resguardar memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”, entretanto, estando mais uma vez imbricada na tênue separação entre direitos de proteção e de participação, a alternativa adotada foi a de diferenciar e deixar claro às crianças que o trabalho final contará apenas com as imagens da instituição, sem que isso suprima a legitimidade deste recurso dentro da pesquisa qualitativa, uma vez o recurso fotográfico possibilita a (re)construção de um olhar observador do cotidiano.

crianças que já haviam passado pelo abrigo, presentes, ou objetos encontrados na casa.



Figura 15: A cama do Nevoeiro.

Fonte: Arquivos da Pesquisa.



Figura 16: A cama de Trovoada.

Fonte: Arquivos da Pesquisa.

Esse extenso trecho das notas de campo suscita alguns pontos de análise em relação a esta seção do texto. Primeiramente, quando Relâmpago me apresenta o código de funcionamento das prateleiras em que guardam as roupas, me informa que existem as roupas de sair e as

roupas de casa. Essa delimitação é compactuada por outras crianças e também pelos adultos, que utilizam a mesma nomenclatura para se referir àquelas roupas que as crianças utilizam para sair, daquelas que utilizam para ficar em casa. Quando Relâmpago pegou o *vestido mais bonito do mundo*, ele estava na prateleira das roupas de sair. Ela o pegou, o vestiu e constatou que não é bom de usar, porque ele pica. Ela o devolveu embolado para outra prateleira e decidiu não fotografá-lo. A roupa que escolheu fotografar, por fim, era um maiô que usou para tomar banho de piscina no quintal alguns dias antes. Talvez isso tenha se dado, pois naquela tarde o nosso objetivo era fotografar a casa, e o vestido mais bonito do mundo não é uma roupa de casa.

Ao me informar que cada uma das meninas – que neste momento eram três que ali residiam e utilizavam o quarto – tinha suas próprias prateleiras, gavetas, roupas e acessórios, ela constrói um espaço para a personalidade. Quando a coordenadora me apresentou a casa, justificou a ausência de objetos claramente individualizados por condições estruturais, ligadas à falta de espaço físico e capacidade de controlar informações sobre os pertences, embora isso também seja uma marca histórica da construção dos abrigos. Mas Relâmpago, contudo, revoga essa condição a partir da experiência que estabelece com estes objetos. A experiência da infância interroga a impessoalidade dos espaços. No cotidiano, os adultos também exercitam de modo sutil o estabelecimento de uma relação mais pessoal e acolhedora como, por exemplo, ainda que com as dificuldades de ordem logística em fazer a separação de roupas entre as crianças, nomeiam espaços reservados a cada uma delas nos armários.

Este trecho traz, ainda, visibilidade para a questão das regras instituídas no abrigo. Fui comunicada em diferentes momentos sobre a impossibilidade de as crianças irem sozinhas aos quartos. Nas primeiras vezes em que estive na casa, a sala de televisão estava interditada para reformas, cuja qual me foi explicado pelos adultos, tinha o objetivo de criar uma *melhor ambiência*, torná-la mais *humanizada* – havia, contudo, uma folha sulfite colada na porta informando que estava proibida a entrada de crianças ali. A sala de estudos estava fechada, as crianças apenas iam lá com a presença de alguma educadora ou outro adulto. Inclusive eu fui atribuída do poder de transitar pelos espaços e, na minha companhia, as crianças também poderiam. Estes três apontamentos traduzem um lugar que é institucionalizado pelas ações dos adultos, determinando quais são ou sob quais regras deve se dar a relação das crianças com os espaços. Contudo, quando Nuvem e Relâmpago sorratamente se esgueiram para dentro do quarto,

despercebidas pelos olhos dos adultos, elas transgredem essas regras prescritas, mostram que são capazes de usar o espaço do modo que lhes convém.

Esse tipo de ação das crianças, em contornar o que é dito pelo adulto, a partir da forma como habitam os ambientes, foi manifestada em diferentes momentos da minha estada no campo. Um dos que me foi muito significativo, foi a transição gradativa da nomenclatura da *sala de estudos*. Conforme mencionei acima, nas minhas primeiras imersões esta sala ficava habitualmente fechada, inclusive com cadeado. Este espaço é materialmente composto por mesas, cadeiras, escrivaninhas, computadores, prateleiras com livros e materiais diversos como cola, tesoura, lápis de cor, etc., um nicho estilo colmeia para guardar as mochilas, videogame e colchões espalhados pelo chão; há duas portas de acesso, sendo uma de madeira interna, na qual se chega através do corredor principal da casa, e uma porta de vidro externa que dá diretamente no quintal. Naquela época, fui esclarecida pelas educadoras que a *sala de estudos* ficava fechada, pois as crianças mexiam uma nas mochilas das outras, ou às vezes nas próprias mochilas e acabavam perdendo ou *estragando* seus pertences. A sala permaneceu com este estatuto por algum tempo, porém, com a chegada do período de férias escolares, o desacolhimento de um número grande de crianças e a casa conseqüentemente mais vazia, este espaço começou a ficar aberto. Quando crianças novas chegaram, de algum modo não aderiram à ideia de *sala de estudos*. Lembro-me quando Relâmpago me convidou a primeira vez para ir à sala de jogos; confusa com o convite, perguntei a ela de que sala se tratava, Tempestade, que nos acompanhava esclareceu que “*tem a sala de assistir e a sala de estudar, mas quando não tem escola é sala de jogos, porque a gente pode ficar só jogando*”. Este espaço deixou de ficar trancado, as crianças brincavam, entravam e saíam de lá a qualquer momento. Próximo do início do ano letivo as mochilas reapareceram nos nichos e as portas permaneceram abertas. O ano letivo iniciou, algumas vezes vi as crianças fazendo tarefas ou estudando na sala, mas até o momento em que me despedi do campo, aquela ainda era chamada pelas crianças de *sala de jogos*.

Essa subversão do estatuto atribuído a alguns lugares indica os modos próprios das crianças em gerar uma habitabilidade dos ambientes que vai para além do que é proposto pelos adultos ou do que é material, mas que são da ordem dos sentidos de identidade e pertença que significam os espaços e transformam a dimensão territorial que “passa a abarcar diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode

ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e em muitos casos, conflitar com as mesmas” (LOPES; VACONCELLOS, 2006, p.119). Um exemplo disso foi quando, poucos dias antes deste registro, fui convidada por Relâmpago para ir até seu quarto. Ela queria me mostrar como havia ficado a disposição das camas após a transferência de um grupo de meninas para outra instituição, tendo restado apenas ela, Tempestade e Nuvem. Para isso, ela me pegou pela mão e me chamou para ver que agora ela teria “*três camas*”. Quando chegamos no quarto ela apontou para as três que lhe pertenciam e indicou quais eram as das outras meninas (apontou apenas uma para cada). Eu lhe perguntei o que ela fazia com três camas, se dormia em todas. O que ela me respondeu, na verdade, foi muito mais complexo: “*nessa aqui eu durmo a noite, nessa eu durmo de tarde e nessa eu só brinco. Não pode ter três camas, mas quando eu choro, eu posso!*”. A cama, então, não é somente para dormir, mas também é lugar para brincar. Tão possível de brincar quanto as salas, a varanda ou o quintal. Também são locais que são marcadas de subjetividade pela presença das crianças nelas impressa, é o que acontece quando Tempestade reconhece cada cama, em cada foto, pelas características dos pertences, “*dá pra saber só pela coberta*”. Essas ações infantis, como de Relâmpago reivindicando através do choro a possibilidade de ter três camas para dormir e brincar, demarcam as crianças produtoras de culturas que “negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido” (LOPES, 2008, p.77).

Em relação à caixinha de objetos pessoais da Tempestade, como comento nos registros, se constitui de objetos que ela ganhou de adultos e crianças que passaram pelo abrigo, e também objetos encontrados na casa. Muitas vezes escutei as crianças conversando sobre as *crianças de antes*, as crianças que viveram na casa antes delas. Uma vez Nevoeiro e Relâmpago encontraram um bico e um dinossauro de plástico em uma fresta muito estreita entre um corrimão e a parede. Os dois uniram esforços para conseguir retirar os objetos dali e, quando conseguiram, Relâmpago constatou que eles deveriam lavar bem aqueles objetos, pois deviam estar *há anos* ali; Nevoeiro se questionou como haviam ido parar naquele lugar pouco provável, Relâmpago hipotetizou que “*devem ser das outras crianças que moravam aqui*”. Isto me leva a refletir sobre características da transitoriedade das crianças neste território de passagem, mas para falar mais a respeito, descrevo outra breve

passagem na qual duas meninas me falam sobre uma *tradição* por elas instituídas.

Nota de Campo 12: A tradição de Relâmpago e Tempestade

Nota de Campo 12: **A tradição de Relâmpago e Tempestade.**

Data: 21/01/18

A cena é construída por um grupo de cinco crianças e a eu, em um domingo pela manhã conversando na mesa no refeitório.

[...] enquanto tomávamos café, Relâmpago me perguntou se eu levava meu próprio travesseiro e coberta quando dormia na casa. Respondi que não, eu pegava emprestado as que tinham na casa. Relâmpago e Tempestade se entreolharam e Tempestade falou rápido e sorrindo de um jeito muito maroto: “*eu vou pegar o travesseiro dela*”. “*E eu a coberta*”, foi a resposta de Relâmpago, rindo. Também sorrindo, perguntei o porquê. Tempestade me explicou, então, que “*sempre que alguém vem visitar, a gente pega algo que a pessoa dormia, pra sentir o cheiro dela e não ficar com saudade. É uma tradição*”.

A este respeito, Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011, p.369) demonstram a partir de suas pesquisas que as crianças são frequentemente os sujeitos menos ouvidos nas discussões sobre o seu próprio destino, que vai sendo traçado por linhas de ordens judiciais, “sem o seu conhecimento e participação”, resultando em um parcial desconhecimento da criança sobre estes processos tramados sob a imprevisibilidade das decisões que lhe afetam de forma tão direta. Entretanto, a própria temporalidade definida pelos adultos, “marcado pela cadência das horas, dos dias, dos meses, dos anos” é também subvertida pelas crianças que vivem numa temporalidade que é *presente* e, portanto, não deixam de se relacionar, brincar ou vincular com outras crianças ou adultos, à mercê do seu desacolhimento (NAZÁRIO, 2004, p.193). No curso destas reflexões, navego então para a última seção deste texto de análise: o (des)conhecimento das crianças sobre os papéis dos adultos e como transitam entre as dimensões de proteção e controle.

4.2.3 Sobre uma medida protetiva *ou* a câmera que tudo vê

A primeira vez que dormi na instituição era um sábado quente de outubro de 2017. Eu cheguei na casa próximo ao horário da troca de plantão das educadoras, acompanhei a rotina das crianças naquela noite, que consistiu em: tomar banho, jantar, assistir filmes na sala de TV até adormecer ali mesmo e serem cuidadosamente levadas aos quartos pelas educadoras. O espaço que foi preparado para mim, era um quarto que neste momento estava sem uso, composto por dois beliches e seus colchões, apenas. Não havia outros móveis auxiliares, brinquedos ou qualquer outro objeto. Fiquei atenta aos rabiscos nas paredes e nas camas, que mais uma vez que anunciava a transitoriedade neste espaço: eram nomes de crianças que não conheci, frases, gírias e pensamentos metamorfoseados em traços transcritos, escritos e desenhados por todos os lados.

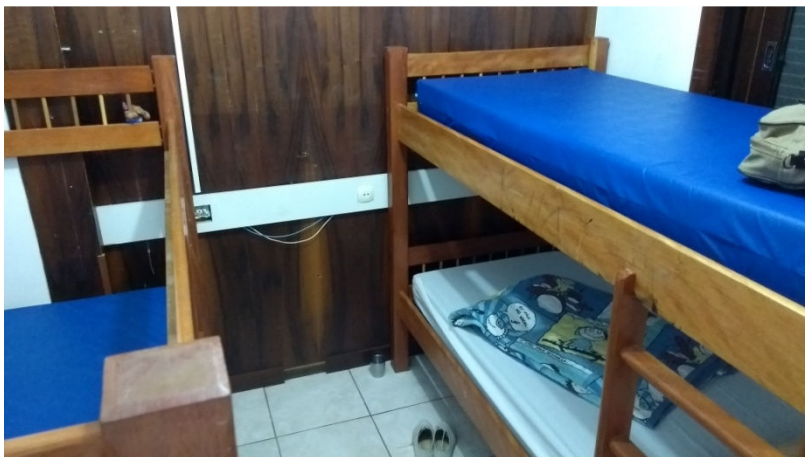


Figura 17: O quarto de visitas.

Fonte: Arquivos da pesquisa.



Figura 18: Registros das crianças de antes.

Fonte: Arquivos da pesquisa.

As horas que passei ali foram umas das poucas em que fiquei desacompanhada dentro do abrigo, embora a sensação não fosse essa, em virtude das câmeras de vigilância posicionadas logo acima da cama onde eu passaria a noite. A partir deste momento, passei a me questionar sobre como as crianças lidam com este controle que as coloca na mira dos adultos 24 horas por dia. Busquei sistematizar nesta parte do texto alguns dos momentos em que as crianças se posicionaram sobre essa linha tênue que separa a proteção da dominação dos corpos infantis. Para isso, apresento a fração de texto abaixo, no qual Nuvem me fala do *poder* da câmera.

Nota de Campo 13: Sobre estar na mira das câmeras

Nota de Campo 13: **Sobre estar na mira das câmeras.**

Data: 03/02/18

A cena é constituída por um diálogo entre a mim e uma menina de 4 anos, ao levantar da cama após o cochilo da tarde.

Cheguei na casa após o almoço e as crianças estavam todas dormindo. [...] Nuvem foi a primeira das crianças a acordar e chegar na sala. Veio quietinha, me olhou e deu oi, e sentou no sofá ao lado do sofá em que eu estava. Pequeninha, encostou as costas no encosto do sofá e ficou ali, com as

perninhas esticadas e penduradas, sem encostar no chão, em silêncio, me olhando de vez em quando, também em silêncio. Logo ela rompeu aquela quietude: “*Todo mundo já acordou*”. “*Ah é, e onde estão?*”, perguntei. “*Os gêmeos tão de castigo porque aprontaram [...] fizeram xixi na cama. [...] disseram que iam fazer xixi na cama, mas eu não sei de nada, eu não vi nada, mas a câmera viu*”. “*Ela viu, é?!*”, questionei de novo. “*E a Relâmpago tá no quarto porque ficou falando coisa feia. E a Tempestade porque ficou lendo e o livro caiu e quase quebrou meu dedo*” – continuou ela – “*E a câmera viu tudo. A câmera sempre vê tudo*”.

Por esta fala de Nuvem, a câmera parece ter não apenas o caráter de controle das ações das crianças, mas também um poder disciplinatório sobre elas. As câmeras estão presentes em todos os ambientes da casa e, então, elas *veem tudo*. Se essa câmera, enquanto representante silencioso da autoridade dos adultos está sempre lá, existe algum modo pelo qual as crianças se esquivam deste controle? Levantei algumas reflexões a este respeito, ao recordar a brincadeira de Chuva, Tornado e Temporal transcrita nas linhas abaixo.

Nota de Campo 14: “É o juiz, ele tá espiando a gente”

Nota de Campo 14: “**É o juiz, ele tá espiando a gente**”.

Data: 20/10/17

A cena é construída por um grupo de três crianças brincando com um livro infantil que, quando montado, torna-se um castelo com múltiplos cenários e personagens móveis.

[...] Logo que cheguei, Chuva me pegou pela mão e me levou até a ponta da mesa onde havia um livro de histórias que, em pé, se transformava num grande castelo, com vários ambientes e personagens que poderiam compor diferentes cenários: “*vem, vem brincar comigo. Eu sou a rainha, você é a princesa. Eu sou a mãe da princesa, porque todo mundo precisa de mãe*”. Quando vi os bonequinhos masculinos, impulsivamente perguntei se teria pai também. “*Pai não precisa, só é de mãe que precisa!*”, disse ela. Nisso, chegaram também Temporal e Tornado se juntando à brincadeira. **Explorando os ambientes do livro, Chuva e**

Temporal colocaram as crianças para dormir em duas camas. Temporal abriu uma aba do livro e, atrás, havia um personagem escondido: *É o juiz, ele tá espionando a gente, tem que fechar a janela!* – disse a menina. ***“Por que você quer que a gente feche?”***, eu perguntei. ***“Fecha, fecha!”*** – falou o Temporal, em tom apressado, fechando todas as janelinhas. ***“Tem que fechar!”*** – finalizou a Chuva.

Embora não seja diretamente relacionado à questão das câmeras, a passagem acima exprime a forma como as crianças percebem o fato de serem observadas, inclusive em momentos íntimos como a hora de dormir nas suas camas. As três crianças da cena, inclusive, compactuam em fechar as janelas para não se permitirem ser *espionadas* pelo juiz. Na seção anterior do texto, mencionei sobre a imprevisibilidade para as crianças quanto o seu futuro após o ingresso no abrigo. Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011), entretanto, indicam que as crianças muitas vezes não são esclarecidas também sobre os motivos que as levaram ao acolhimento e, embora muito se fale sobre ela e sobre o seu *melhor interesse*, pouco se ouve sobre seus sentimentos, medos e experiências.

Estar atenta às brincadeiras das crianças em uma pesquisa interessada nas narrativas infantis é essencial, tendo em vista a *ludicidade* enquanto um eixo estruturador das culturas da infância, e a brincadeira como uma ação própria do ser humano, mas que para as crianças assume uma radicalidade por meio da qual recria constantemente o mundo e se configura, portanto, como fundamental ação social (ARENHART, 2017; LIMA; AVANÇO, 2011; BARBOSA, 2014; SARMENTO, 2003). Para Vigotski (1998, p.130), a “criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. A brincadeira, portanto, recria a realidade e justamente por isso atrela-se muitas vezes com a *fantasia do real*, o universo de fantasia que expressa a lógica por meio da qual as crianças operaram sobre as pessoas, objetos e acontecimentos, transferindo-as do mundo real para o imaginário, um recurso inteligível para resistir às situações indesejáveis do cotidiano (ARENHART, 2017; LIMA; AVANÇO, 2011; BARBOSA, 2014; SARMENTO, 2003).

Isso não quer dizer que esteja partindo do princípio do abrigo como um lugar sempre inóspito para as crianças que por ele transitam.

Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (20110) apontam que, no senso comum, o abrigo é muitas vezes descrito como aquele lugar que “não deveria existir”, sendo negado pela sociedade e espelhando o lugar de exclusão por onde perpassam também as crianças e famílias por ele atendidas. Esta identidade do *excluído* direcionada ao abrigo e à criança abrigada gera o sentimento de pouca importância ao tempo que se vive neste contexto, pois sendo “este pensado como ‘ruim’, o tempo aí vivido tende a ser afetado por esta noção e este desejo, ‘o de não ter existido, de não ser lembrado’”, entretanto, é preciso manter em vista que as crianças que ali viveram estabeleceram relações afetivas significativas e “podem guardar lembranças tanto boas quanto más desse período, e isso faz parte de sua história de vida e da construção de sua identidade” (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p.380-381). Remando por estas reflexões, me pego a pensar propriamente sobre essas experiências infantis no seio de uma medida de proteção que, para estas crianças, possivelmente não ocuparão o lugar apenas do *papel*, impressas, arquivadas, esquecidas, mas que fazem parte da sua história.

Quando utilizo aqui a palavra *experiência*, estou a pensar sobre ela mediada pelas reflexões de Larrosa, de que experiência não é aquilo que se passa, que acontece ou que toca, mas sim aquilo que “*nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (LARROSA, 2002, p. 21), intuindo que há algo de muito particular no modo como nos *afectam* as diferentes situações da vida. A experiência é aquilo que nos passa e o *saber da experiência* são os sentidos ou sem-sentidos que elaboramos para esta experiência, saber este que é ligado à nossa própria existência e, por isso

[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e

uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Compreender isto me ajuda a melhor perceber o posicionamento tão distinto que acompanhei em duas meninas ao longo da pesquisa, Relâmpago e Chuva, diante da possibilidade de desacolhimento da medida protetiva.

Relâmpago estava com oito anos quando a conheci, chegou ao abrigo por meados de dezembro de 2017, uma época em que havia poucas crianças morando na casa. Ao longo do mês de janeiro, vários outros acolhimentos aconteceram e a instituição ficou novamente bastante povoada. Certo dia, no fim da tarde, estávamos conversando e ouvindo músicas na varanda: Relâmpago, outra criança, uma educadora e eu. Neste cenário, Relâmpago soltou que gostaria de “ficar aqui até ficar bem velhinha”, pois “quer ver todas as crianças que vem para cá”. A educadora olhou para a menina com certa curiosidade e sugeriu se ela não queria voltar para casa. Neste momento, os olhos da Relâmpago ficaram arregalados, ela esbravejou um alto e contínuo “não, não, não!”. Ao contrário desta reação, acompanhei o dia em que Chuva recebeu a notícia de que retornaria para a casa da mãe. Chuva tinha cinco anos na época, estava no abrigo desde antes de eu iniciar a pesquisa e foi desacolhida no começo do mês de dezembro. Ela recebeu a notícia na sexta-feira, porém apenas sairia da instituição na terça-feira, ao longo destes dias demonstrou certa inquietação em relação à notícia.

Nota de Campo 15: Narrativas de Chuva sobre o (des)acolhimento

Nota de Campo 15: **Narrativas de Chuva sobre o (des)acolhimento.**

Data: 02/12/17

A cena é constituída pelo diálogo entre mim e uma menina de 5 anos sobre o seu desacolhimento, que aconteceria em breve.

[...] Depois do almoço fui para o quarto e deitei em uma cama ao lado da cama da Chuva, estávamos só nós duas. **Ela puxou assunto: “Eu vou pra casa na terça, fiquei aqui um tempão”. “E o que você achou desse tempo aqui”, perguntei. “É muito chato [...] eu só gosto de algumas educadoras e eu tenho saudades das minhas amigas”. Comentei algo como “você teve várias amigas por aqui, né?”. Ela me explicou o seguinte: “as minhas amigas**

foram congeladas. Eu também fui congelada pra ficar pequenininha”. ***“Como assim? Acho que não entendi”***, eu disse. ***“Eu sou pequenininha, fui congelada pela bruxa má”***. Perguntei o motivo, ela escondeu o rosto embaixo da coberta e me pediu pra deitar do lado dela na cama. Quando me deitei, ela contou que vai para a casa da mãe. Comentei que, como ela iria embora na terça, na próxima vez que eu fosse ao abrigo, não encontraria mais ela por lá. Ela me respondeu que ***“a gente não vai mais se ver, porque eu não vou voltar pra cá”***. Na minha ansiedade, conversamos mais um pouco sobre coisas que eu perguntava, sem necessidade. No fim, Chuva concluiu dizendo: ***“eu quero ir hoje. Não queria mais ficar tudo isso de dias, todos os dias. O juiz é um bobinho porque não assinou o papel dele e aí eu não posso sair”***.

Desta fala de Chuva, destaco duas situações, a primeira delas diz respeito ao (des)conhecimento das crianças em relação ao juizado e à figura do Juiz. Mais uma vez, ele aparece ocupando o espaço daquele que detém o controle sobre a vida das crianças. Emprego o termo (des)conhecimento não com o intuito de dizer de uma ignorância da criança em relação aos procedimentos do trabalho do juiz, muito pelo contrário, o emprego no sentido de reconhecer Chuva não como um sujeito informado, mas como um sujeito da experiência, aquele cujo acontecimento “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas” (Bondía Larrosa, 2002, p. 19). E, apesar de não estar tratando especificamente da informação que Chuva detém, seu pensamento de certo modo condiz com a realidade jurídica, visto que, conforme Brito (2014), embora o ECA tenha apostado em uma descentralização do poder e uma corresponsabilização de toda a sociedade em relação à garantia dos direitos da criança e do adolescente, o acolhimento e desacolhimento de crianças continua sendo um tema centrado na justiça³⁰.

Este trecho das notas de campo, por se tratar de um momento muito próximo ao desacolhimento de uma criança, me foi provocativo para pensar a respeito do tempo que as crianças vivem no abrigo e do tempo institucional. Minha experiência como profissional e como

³⁰ Por este motivo, utilizei o termo *parcial desconhecimento* na página xx, por reconhecer que, de algum modo, as crianças acessam algumas informações acerca de seus processos jurídicos.

pesquisadora em formação dentro dos abrigos, me faz compactuar empiricamente com a proposição de Nazário (2014, p.169) ao afirmar que o tempo institucional parece negar o direito da criança de “(re)lembrar” o passado, tendo o futuro como uma “aposta” e o presente em uma “suspensão”.

Entretanto, diferente do que muitas vezes os adultos supõem, dirigidos por esta ideia de que o *passado deve ser excluído*, as crianças não abandonam suas histórias ao chegar aos abrigos e, muitas vezes, a observação das ações e das narrativas do tempo presente se mostra envolta numa moldura de memórias do tempo passado, usado e sentido pelas crianças em diferentes conjunturas, como no caso de Sol, menino de três anos que, um dia quando brincávamos na sala teve seu brinquedo recolhido pela educadora, após um período longo de disputa por este objeto com outra menina. Ao ser confrontado, Sol me olhou sentada no sofá e disse: *quero ir embora, aqui não é minha casa, minha casa é bem longe*. Após esta frase, se esgueirou para uma fresta pequena entre o sofá e a parede, longe do olhar dos adultos. Delgado, Würdig e Cava (2017, p.155) esclarecem que as crianças pequenas encontram modos de resistir ao controle exercido sobre suas vidas, tais como se esconder e transitar por espaços inacessíveis aos corpos adultos. Amparados pela literatura, os autores indicam que os esconderijos das crianças são potentes demarcações do que pertence ao universo das crianças e o que pertence ao universo dos adultos, sendo “um forte indício da alteridade das culturas da infância” e, pelo fato destes espaços serem definidos também em função da sua corporeidade e dos modos próprios das crianças de se movimentar, passam a ocupar os espaços de formas “que não são definidas e modeladas pelos modos adultos” (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p. 156). Naquela situação de conflito, Sol rememorou e verbalizou sobre o distanciamento com seu lugar de origem e, na sequência, buscou um lugar afastado do controle exercido pelos adultos neste novo lugar que ocupa.

No curso destas reflexões os trechos dos registros de campo abaixo sugerem sobre estes distanciamentos percebidos pelas crianças em relação às suas vidas anteriormente ao ingresso neste lugar.

Nota de Campo 16: Sobre as crianças e suas histórias

Nota de Campo 16: **Sobre as crianças e suas histórias.**

Data: 06 e 07/01/18

As cenas a seguir são constituídas de múltiplas frações dos registros de campo, nos quais as crianças fazem menção às suas vidas anteriormente ao acolhimento.

[...] Mais tarde, fui ao refeitório acompanhar o lanche das crianças que vinham do berçário. Arco-íris e Orvalho ficam no bebê conforto esperando para serem alimentados. Orvalho reclama, se mexe, grita. Arco-íris fica quietinha. As outras crianças estavam sentadas na mesa: Kauan é servido primeiro, bebe bem rápido e pede mais apontando o copo em direção à educadora. Lua e Garoa são servidas em seguida. **Lua diz que não quer, chora, empurra o copo, faz que não com a cabeça e fica olhando para a irmã Nuvem ao seu lado, que tenta convencê-la a beber. Nuvem olha pra mim e explica espontaneamente: “Ela não come direito porque tem saudades da mãe. Eu também tenho”. Sol, que está do lado ouvindo se posiciona: “eu também tenho”. Nuvem é servida e, somente então, Lua toma seu nescau sorrindo, junto com a irmã.**

[...] Estávamos na sala de estudos, quando a Relâmpago puxou assunto perguntando: *“Quando você era criança você já estudou numa escola que era amiga de todo, todo mundo?”*. Respondi que “todo mundo”, não. Ela me disse que já aconteceu com ela, *“na minha outra escola”*. Trovoadá se envolveu na conversa e falou que *“o Neveiro tinha uma namorada que ele era apaixonado na outra escola”*. *“Cala a boca”*, respondeu o Neveiro. Perguntei, de modo um tanto conclusivo, se agora todos iriam mudar de colégio. Relâmpago me disse que *“sim, agora vou ter que fazer amigos novos”*. Neveiro concluiu dizendo que *“é bom!”*. Depois disso, as crianças foram jantar.

[...] Na manhã seguinte, Neveiro foi o primeiro das crianças a acordar. Sentou-se comigo na sala. A educadora ligou a TV e foi passando os canais. *“Deixa nesse!”*, foi o que ele disse ao passar um canal de notícias. A educadora disse que ele sempre gosta de ver jornal. Ele concordou e disse que *gosta de ver as notícias, “pra saber o que tem no mundo”*. Estava passando uma reportagem sobre o assassinato de um menino de 8 anos, e Neveiro exclamou: *“ainda bem que eu*

já tenho 9 anos [...] eu tenho 9 anos e ainda não morri. Esse cara devia ir pra cadeia!”. **Encerrou o comentário por aí, olhou para fora, ouviu um canto de pássaro e falou “olha, jaracuaçú!”**. Tempestade também chegou na sala neste momento e entrou na conversa: **“Se parar pra ouvir bem dá pra entender o que eles dizem. Óh, eles tão dizendo ‘vem comiügo, vem comiügo. Lá onde eu moro, ou morava, sei lá, não sei se meus pais mudaram, tinha muito mato e era uma delícia acordar com o som dos passarinhos”**.

Deste registro, destaco, por fim, três últimos pontos de reflexão: i. a ação exercida pelas crianças pequenas em resposta à percepção sobre este afastamento do convívio familiar; ii. as mudanças às quais as crianças estão sujeitas em sua vida por conta do abrigo; e iii. as lembranças e incertezas sobre seus lugares de origem.

Em relação à ação das crianças pequenas, talvez seja possível pensar que há uma colaboração mútua entre as duas meninas, pois, ao mesmo tempo em que Nuvem interpreta as ações da irmã Lua, quem sabe baseando-se “nas suas próprias experiências emocionais e nos significados construídos culturalmente” (NAZÁRIO, 2014, p. 196), há um ato de cuidado expresso no comportamento de Lua, que apenas consente com a alimentação imposta pelo adulto, no momento em que as necessidades da sua irmã também são atendidas. Mais uma vez se observam características da interatividade, por meio da qual as crianças estabelecem aproximações entre si, numa relação com o “com o coletivo, com o social e com o político” de modo a encontrar meios para “resistir às políticas de controle e regulação das suas vidas” (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p. 155). A *saudade sentida da mãe* fica imbricada nas ações das duas meninas: de Nuvem ao nomear este sentimento por ambas, e na de Lua, ao manipular a situação para garantir que, neste novo e ainda pouco conhecido contexto, a irmã também seja cuidada e atendida nas suas necessidades.

No segundo aspecto, em relação às mudanças de vida das quais as crianças são sujeitadas a partir da medida de acolhimento, o registro pontua especificamente o afastamento da comunidade escolar e corrobora com outros pontos já discutidos ao longo do texto. Primeiramente, a noção de que as crianças percebem sobre as rupturas e afastamentos em relação ao contexto em que viviam anterior ao acolhimento. Em segundo lugar, reitera o que já foi discutido a respeito das diferenças do tempo institucional na percepção dos adultos

e das crianças. Digo isto, pois, embora o ECA estipule o abrigo como um lugar de passagem, transitório, exprimindo no seu texto seu caráter provisório e excepcional, as crianças não deixam de viver este tempo a partir da constituição de novos vínculos e de novas relações. Viver *este* contexto implica em “*ter que fazer novos amigos*”, como pontua Relâmpago.

O último aspecto destacado deste excerto de texto é a fala de Tempestade ao rememorar, de modo aparentemente saudosista, características do lugar onde vivia, evocada pelas sensações ao ouvir o canto de um passarinho no quintal do abrigo. Junto com esta lembrança, a menina verbaliza uma incerteza – “*ou morava, sei lá, não sei se meus pais se mudaram* –, que aponta mais uma vez para os desconhecimentos aos quais as crianças são expostas ao longo do seu período de acolhimento. Neste ponto, retornamos mais uma vez para o paradoxo entre os direitos de proteção e os direitos de participação das crianças. Ao não tomarmos as crianças como sujeitos com agência desde o nascimento e, portanto, capazes de colaborar nas decisões que diretamente lhe afetam e, pelo contrário, as sujeitarmos ao “discurso adulto pró-criança” (SOARES, 2005, p. 17), o que faremos é contribuir para essa sensação de ruptura e distanciamento e corroborar com um discurso social e histórico de que devemos salvar as crianças de sua própria incompetência, negando-lhes o direitos de participação e acreditando que, no futuro, elas irão “reconhecer que tudo foi feito na defesa dos seus interesses e necessidades” (SOARES, 2005, p.16).

5 ALGUNS DERRAMAMENTOS DA PESQUISA

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p.20).

Eu poderia facilmente encerrar minha escrita com essa citação de Larrosa, pois, claramente, vejo como todo este trajeto de pesquisa e como todos os esforços em metamorfosear em palavras escritas os discursos de *outros*, mudaram a mim também, enquanto sujeito. Certamente o trajeto de se constituir mestre não é um lugar ocupado por todos de forma igual. Daqui onde estou, tive que desconstruir tantos saberes quanto fossem possíveis, para que pudesse tentar remar contra a corrente de certezas adultocêntricas que constantemente me conduziam. As crianças me traduziram. Os discursos das crianças revelaram saberes que eu precisava explorar. E assim somos, seres com saberes a serem conhecidos. Este é o lugar que eu quero ocupar; o lugar das constantes *incertezas*.

Pude aprender muito ao longo desta tortuosa viagem. Porém, o mais importante que posso sintetizar é que: a experiência da infância tudo questiona; questiona nossos saberes e nossas teorias. A infância é absoluta em seu questionar. Contesta tudo aquilo que é arbitrário, que é imperioso. O que eu clamo, portanto, a partir desta escrita ancorada na produção científica, é por uma prática de atenção e proteção à infância que, antes de tudo, seja capaz de ouvir o que as próprias crianças têm nos dizer. Que seja capaz de, no lugar de adultos e socialmente

atribuídos do poder de falar e influenciar, refletimos sobre nossa própria experiência, sobre aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 23).

Esse ato de finalizar uma pesquisa carrega a responsabilidade de falar mais a partir deste lugar privilegiado de fala que nos foi dotado; falar mais a partir deste lugar privilegiado de percepções que nos foram proporcionadas. O que mais aprendi daqui, do meu lugar, foi que a experiência de um abrigo não é a mesma para cada criança; e que nenhuma criança cabe em reproduções de abrigo que não encontrem espaço para a personalidade e subjetividade destes sujeitos. Promover a participação, envolver a criança nas determinações que ditam seu próprio destino é um exercício e um desafio ético de rever nossos saberes institucionais e de buscar se esvair de uma lógica adultocêntrica que, eventualmente, atravessa nossas formações profissionais e acadêmicas.

Dentre as coisas que planejei ecoar com esta investigação, opto por finalizar sintetizado alguns pontos que me evocam a sensação de uma emergente demanda de reflexão: *i.* o reconhecimento pela necessidade de ampliar os estudos sobre crianças nestes contextos na região sul do país, no esforço de abrir mais espaço na academia para discussões sobre infâncias e violências; *ii.* tensionar sobre o desafio e exercício ético de pesquisar *com* crianças, na linha tênue que separa e aproxima os direitos de proteção e os direitos de participação; e *iii.* defender a importância de estudos que tenham as crianças como interlocutoras da investigação, sobretudo em contextos cujas práticas institucionais são histórica e culturalmente forjadas sobre saberes adultos.

Sobre o primeiro ponto, relembro que uma das motivações para a pesquisa no município de Blumenau deu-se especificamente para confrontar uma ideia socialmente construída de ser um bom lugar para se viver, baseado em determinados indicadores sociais. Entretanto, a análise documental e levantamento de dados estatísticos referem números importantes no que diz respeito às violências contra a criança e contra a mulher. Considero, ao longo desta dissertação, ser evidente a necessidade de estudos que enfoquem as relações imbricadas nessas duas formas de violência, considerando que muitas vezes a mulher figura, em cenário nacional, como a cuidadora principal das crianças pequenas (IBGE, 2017). De igual modo, as discussões sobre dispositivos de gênero e violências contra a infância também transitam sobre outros dois questionamentos relevantes que merecem atenção: há, no seio das práticas jurídicas e socioassistenciais e/ou no discurso da

sociedade civil, algum viés que justifique os maiores índices de notificação de violência contra meninas ou quanto ao elevado número de mulheres denunciadas como agressoras?

Além disso, a demanda de estudos nestes contextos na região sul é sugerida a partir do levantamento da produção acadêmica entre os anos de 2012 e 2016, que indicaram a carência de pesquisas nesta localidade, que abordassem os contextos de acolhimento institucional a partir da interlocução das crianças. Volver o olhar para as crianças nos meandros das políticas de proteção integral à infância é um ato de assinalar o deslocamento previsto na legislação brasileira, no qual as crianças ultrapassam a concepção de *objeto da proteção* rumo ao lugar de *cidadão*, problematizando, neste interim, os *múltiplos planos de existências* que constroem diferentes discursos e ações neste espaço e as incongruências entre a agência das crianças e as formas como os adultos agem em relação a elas (BRITO, 2014).

Em segundo lugar, presumo que um das maiores pontos de intersecção deste trabalho, localiza-se justamente em identificar as dificuldades éticas de desenvolver pesquisas com a proposta de trazer as crianças como participantes da investigação. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, discuto sobre a linha tênue que divide os direitos de proteção (contra violência, negligência, discriminação, maus-tratos, etc.) e de participação (direitos civis, políticos, de ser ouvida e legitimada, etc.), que a todo tempo tensionam uns aos outros (SOARES, 2005). Diante disso, não me parece que possamos nos eximir, enquanto pesquisadores, de questionar a possibilidade de realmente reconhecer a autoria das crianças em trabalhos acadêmicos (KRAMER, 2002) e, conseqüentemente, nos posicionarmos a este respeito. Ao mesmo tempo, nos cabe uma profunda reflexão em relação aos trâmites éticos da pesquisa e considerar a importância dos processos para acesso às crianças (como a necessidade de consentimento formal pelo adulto, especialmente em contextos marcados por condições de vulnerabilidade e violências), evitando lançar às veredas a exigência de se preservar os seus direitos de proteção. Contudo, considerar que é problemático resumir os esforços éticos da pesquisa às exigências regulamentadoras, ato que reforça, de certo modo, as noções de imaturidade e incompetência infantil (ALDERSON, 2005) que tanto marcam a história da assistência à infância brasileira. Sendo assim, o exercício ético-estético-afectivo de se fazer pesquisa *com* crianças em contexto de acolhimento institucional exige uma interpretação sensível e contínua do assentimento que as próprias nos transmitem em relação a participar ou não da pesquisa, considerando sua capacidade e

competência de interlocutoras que falam por si próprias (NAZÁRIO, 2014). Isto inclui, ainda, a necessidade de se estabelecer meios adequados para criar relações com as crianças no curso da pesquisa, por meio das quais elas ocupem o lugar dos sujeitos que *também estudam, trocam e operam* "trazendo elementos que nos indicam os processos de produção, manutenção e transformação cultural" (BRITO, 2014, p. 236). Por fim, essas limitações da pesquisa acadêmica, contudo, não devem ser enxergadas unicamente com o olhar da crítica, pois, embora esbarremos em determinados entraves para o reconhecimento da autoria e da participação das crianças – em muito justificados pela legítima necessidade de respeitar seus direitos de proteção – evidenciar as narrativas infantis é também amplificar na academia e na prática profissional a importância de se ouvir a criança, considerando-as como sujeitos com agência, capazes de construir ativamente suas próprias histórias.

Neste sentido, lembrando o compromisso de assumir uma escrita sensível e política, compreendo que divulgar as narrativas das crianças que vivem o acolhimento institucional, configura uma questão "ética, política, e também acadêmica" (KRAMER, 2002, p.56). Devolver estes achados de pesquisa a partir da construção, publicação e apresentação de um texto articulado e que cuidadosamente *anuncie* potencialidades e fragilidades deste contexto, suscitam reflexões necessárias para se (re)pensar políticas públicas relativas à Rede de Proteção à Infância.

Não obstante, em respeito a todo o esforço de discutir a ética e de reconhecer a participação das crianças na pesquisa em contexto de acolhimento institucional, incube-nos o desafio consequente de adotar uma atitude metodológica de retornar os achados de pesquisa diretamente a estes sujeitos sem os quais esta investigação não aconteceria, uma vez que compreender o mundo a partir da perspectiva das crianças apenas torna-se possível "se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo" (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p.74). De igual modo, proceder com a apresentação destes dados e reflexões fomentadas às instituições que generosamente abrem as portas à pesquisa acadêmica, é um importante exercício para reafirmar nosso compromisso como pesquisadores nas micro-relações, contribuindo para o desenvolvimento das políticas locais para o acolhimento institucional.

Ao longo desses meses em que busquei me aproximar – por outro lugar – da realidade dos abrigos, o que mais pude aprender com as crianças é especialmente sobre suas capacidades de transcender o que é

instituído. As crianças mostram-se, a todo o momento, como sujeitos que não são passivos e submissos à cultura e códigos instituídos pelos adultos; pelo contrário, subvertem estes saberes hegemônicos através dos seus modos de ser criança e de viver a experiência do acolhimento, ocupando este espaço tantas vezes definido por sua provisoriedade, excepcionalidade e descontinuidade, com pessoalidade, afetividade e resistência/existência.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, área de especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho. Minho: 2010.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: Pia Christensen e Allison James (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Escola de Educação Superior de Paula Franssinetti. Porto: Ediliber Editora de Publicações Lda., 2005.

ALMEIDA, Ivy Gonçalves de.; MAEHARA, Nivea Passos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A perspectiva da criança em acolhimento institucional sobre a sua rede social: a importância do relacionamento entre irmãos. In: *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano, Ivy Gonçalves de Almeida (orgs). São Paulo: Hucitec, 2011.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças do Brasil. In: *A arte de governar crianças – políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Irene Rizzini, Francisco Pilloti (orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017).

ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: *Seminário Nacional de Educação Infantil*. Brasília; MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educ.* vol. 4. n. 43. Curitiba: 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-ação*, v.41, n.1. Goiânia: 2016.

BATISTA, Rosa. *A rotina do dia-a-dia na creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* Silvia Lane e o Projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. *Psicologia & Sociedade*, vol. 19. Edição Especial 2: 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N.19. 2002.

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://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf Acessado em: jun/2018.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf Acessado em: jul/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. 2004. *Norma Operacional Básica NOB/SUAS*. Brasília/DF, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acessado em: fev/2018.

BRASIL, SDH/PR Secretaria dos Direitos Humanos. Balanço Disque 100. Balanço 2011 a 2017 – Crianças e Adolescentes. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100> Acessado em: jul/2018.

BRASIL. Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal 8069, Brasília/DF, 1990.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
Acessado em: mai/2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SIPIA)*. Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Disponível em:
<http://matriz.sipia.gov.br/promocao/acoes-e-programas/21-creas>
Acessado em: mai/2017.

BRASIL, Secretaria dos Direitos Humanos. *Projeto de diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças*. Apresentado pelo Brasil ao Comitê dos Direitos da Criança da ONU: Brasília, 2007 Disponível em:
[http://www.neca.org.br/images/apresent_II%20seminario/Guidelines%20Portuguese%20-%20ONU%20CUIDADOS%20ALTERNATIVOS%20\(1\).pdf](http://www.neca.org.br/images/apresent_II%20seminario/Guidelines%20Portuguese%20-%20ONU%20CUIDADOS%20ALTERNATIVOS%20(1).pdf)
Acessado em: julho, 2018.

BRITO, Mirella Alves de. *Entre cobras e lagartixas: crianças em instituições de acolhimento se construindo sujeitos na maquinaria da proteção integral*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Risco. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3. set/dez: 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAEIRO, Alberto. *O Guardador de Rebanhos*. 1914. Heterônimo de Fernando Pessoa. Disponível em Domínio Público – Biblioteca Digital desenvolvida em software livre:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>
Acessado em janeiro/2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *O que é a CAPES?* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes> Acessado em: fev/2017.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade, Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*, v. 26, n.91: Campinas, 2005.

CORSARO, William A. Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, volume 4, number 4. The Strong, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n.31.: janeiro/abril, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Cadastro Nacional de Adoção*. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf> Acessado em: mar/2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Quinquagésima nona reunião extraordinária CNS: 2016.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In: Manual de Produção Científica*. Silvia H. Koller, Maria Clara P. de Paula Couto, Jean Von Hogendorff (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2014.

CHRISTENSEN, Pia.; JAMES, Allison. Introdução. Pesquisando as crianças e a infância: Culturas de comunicação. *In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005, p. XII-XX.

DELGADO, Ana Cristina Coll; WÜRDIG, Rogério Costa; CAVA, Patrícia Pereira. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 44, abr./jun. 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 125: maio, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de FiloSM da Educação, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do V Colóquio Internacional de FiloSM da Educação*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

EMERSON, Robert M., FRETZ, Rachel I., SHAW, Linda L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*. N. 7, 2013.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: *A arte de governar crianças – políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Irene Rizzini, Francisco Pilloti (orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Natalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Texto apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sessão especial 13, subárea 5 (GT07, GT10, GT13, GT15). *Revista Brasileira de Educação*. v.21. n.66: jul-set, 2016.

FERREIRA, 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. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2: 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES* [online]. vol. 36. n. 99. 2016.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.28 n.1.: janeiro/abril, 2012.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GODOY, Karine Natalie Barra; VIEIRA, Mariana de Paula. A construção das identidades de gênero na infância. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

GONÇALVES, Bruna Vaconcelos. *As garotas (Des)Amélias: acolhimento institucional e sexualidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: 2014.

GUARESCHI, Pedrinho A. O ensino da Psicologia Social. *In: Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos.* Jefferson Bernardes e Benedito Medrado (orgs.). Maceió: Abrapso, 2009.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=4202404>

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento,. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios. *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade: 2015.* Rio de Janeiro : IBGE, 2017.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, *Cadastro Central de Empresas 2014.* Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?lang=&codmun=420240&search=santa-catarina|blumenau|info%20gr%20E1ficos:-despesas-e-receitas-or%20E7ament%20E1rias-e-pib>

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais - Governo do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado do Planejamento, Produto Interno Bruto dos Municípios, 2009.

IPPUJ. *Joinville bairro a bairro.* Joinville: Prefeitura Municipal, 2015.

INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. Corpos de meninas e corpos de meninos na educação infantil: uma etnografia sobre a construção social de gênero na infância. *Seminário Internacional Fazendo Gênero. Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos),* Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002 *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

LANE, Sílvia T. Meurer. *O que é psicologia social*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, José Milton de; AVANÇO, Leonardo Dias. Culturas da Infância no contexto da educação infantil: interlocução para o processo de formação inicial e continuada. X Educere – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC/PR, Curitiba: 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5954_3406.pdf Acessado em: mai/2018.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Revista Currículo sem Fronteiras* [online]. v. 15. n.1. 2015.

LIMA, Patrícia de Moraes. *Infância e Experiência: As narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZARIO, Roseli. *Pequenas flores vermelhas: narrativas fílmicas e o que podemos pensar sobre a institucionalização da infância? Atos de Pesquisa em Educação*. v. 10, n. 3. Blumenau: 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katélysis*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. *Contextos e Educação*. Editora Unijuí. Ano 23. N. 17. Jan-jun, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, Jan/Jun 2006.

MAYALL, Berry. Conversa com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: Pia Christensen e Allison James (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Escola de Educação Superior de Paula Franssinetti. Porto: Ediliber Editora de Publicações Ida., 2005.

MARTINS, Leticia Izabel Vieira; TIZATTO, Kamila Barros; RUSSI, Ana Paula Evaristo. Pesquisar é navegar: questões metodológicas em percursos de pesquisa com crianças. Congresso de Estudos da Infância. *Anais do Congresso de Estudos da Infância*. Rio de Janeiro: 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns desafios da abordagem qualitativa. In: *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. MONTEIRO, Roberto Alves. Juiz de Fora: FEME/UFJM, 1998.

MORAES, Cristina de Cassia Pereira; TAVARES, Lara Alexandra; SOUZA, Rildo Bento de. Três tempos de caridade, assistência e filantropia em Goiás (séculos XVIII ao XX). *História: Questões & Debates*, v. 65, n. 1. Curitiba: 2017.

NAZARIO, Roseli. *A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014.

O’KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam.. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

OLIVEIRA, Tiago G. de. A infância num conflito intergeracional. *Revista Habitus*. Vol. 10. N. 2. 2012.

PROUT, Alan. Participação, política e as condições da infância em mudança. In: Fernanda Müller (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTAL, Maria de Fatima. Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad*. v. 6, n. 1. Montevideo: mai, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e Educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: ago/2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141. set/dez: 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In: *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano e Ivy Gonçalves de Almeida (orgs.). São Paulo: Hucitec, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. Desafios e perspectivas para o acolhimento institucional. In: *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano e Ivy Gonçalves de Almeida (orgs.). São Paulo: Hucitec, 2011.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2 (68), Campinas: maio/ago. 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Manuel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças* / René Schérer: tradução Guilherme J de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SEBRAE, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina. *Santa Catarina em Números: Blumenau*. Florianópolis: Sebrae/SC, 2013.

SILVA JUNIOR, Arlindo Soares de Albergaria Henriques de; ROSAS JUNIOR, José Roberto. Violência sexual contra crianças e adolescentes: conceitos-chave. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP*. Ed. 14. Marília: 2014.

SOARES, Natalia Fernandes. Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2005.

SOARES, Natalia Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*. v.7. n.12. 2005.

SOUZA, Tainara de Jesus. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a conquista dos direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. *III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais – Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social*. ISBN 978-85-61447-02-1. Minas Gerais: 2013. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/O%20MOVIMENTO%20NACIONAL%20DE%20MENINOS%20E%20MENINAS%20DE%20RUA%20E%20A%20CONQUISTA%20DOS%20DIREITOS.pdf> Acessado em: 08 de abril de 2018.

SPAZIANI, Raquel Batista; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Violência sexual contra meninas: entrelaçamentos entre as

categorias gênero, infância e violência. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

SSP/SC, Secretaria do Estado de Segurança Pública de Santa Catarina. *Segurança em Números*. 2018. Disponível em: <http://www.ssp.sc.gov.br/index.php/component/content/article/88-servicos/184-seguranca-em-numeros-2?Itemid=437> Acessado em: 13 de abril de 2018.

TADDEI, Angela Maria Soares Mendes. Sobre a escrita etnográfica. *Revista Aurora* (UNESP Marília) [online]. v.5. 2012.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*. n.32. 2014.

TRINDADE, Flavia Miranda Oliveira, RASERA, Emerson Fernando. Considerações sobre uma ética relacional. *Revista Psico*. v. 44. n. 1. Jan/mar: 2013.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objetos ou Participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: Pia Christensen e Allison James (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Escola de Educação Superior de Paula Fransinetti. Porto: Ediliber Editora de Publicações Ida., 2005.

APÊNDICE A – Quadro das teses localizadas no banco de dados da CAPES, sistematizadas por gênero, ano, estado e área de estudo.

Autor	Título	Gênero	Programa	Estado	Ano
CORREIA, Danielma dos Santos	Enquanto espera: O acolhimento institucional de crianças e adolescentes na Casa de Passagem III. Cuidado, controle ou proteção?	Dissertação	Antropologia Social	RN	2013
FILOCREAO, Camila Lima	Brincadeiras Simbólicas de Crianças em Acolhimento Institucional	Dissertação	Psicologia	PA	2013
MACHADO, INGRYD CINTIA A.	Ações de cuidado nas relações intrageracionais em crianças em acolhimento institucional'	Dissertação	Psicologia	RN	2014
MONTEIRO, Paula Danielle Souza	Crianças em Acolhimento Institucional: Percepções relativas à estrutura e dinâmica de suas famílias'	Dissertação	Psicologia	PA	2014
MOURA, Gabriela Garcia	Quem não pega, não se apega?: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos	Dissertação	Psicologia	SP	2012
NAZARIO, Roseli	A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)'	Tese	Educação	SC	2014

PEREIRA, Leilane Cristina Oliveira	De volta para casa?'' Significado de reintegração familiar para crianças e adolescentes'	Dissertação	Psicologia	PB	2013
GOLDBERG, Luciane Germano	Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional	Tese	Educação	CE	2016
ROQUE, Ana Cristina Ferro	Relação afetiva entre irmãos biológicos em situação de acolhimento institucional'	Dissertação	Psicologia	DF	2014
CHRISPI, Leticia L. S.	Um lugar para chamar de meu... O direito à convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional'	Tese	Serviço Social	SP	2012
DIAS, Regiane Martins	Vivências de crianças e adolescentes destituídos do poder familiar em situação de acolhimento institucional	Dissertação	Psicologia	MS	2014
CARDOSO, Lorena Marcia N.	A criança abrigada e a sua família: marcas e trajetória	Dissertação	Multidisciplinar	BA	2014
CALADO, Katarina Vieira	AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE JOÃO PESSOA/PB SEGUNDO A VISÃO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES ACOLHIDOS: avanços e desafios'	Dissertação	Serviço Social	PB	2014
LIRA, Pedro Paulo Bezerra de	Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente'	Dissertação	Psicologia	PE	2012

Quadro 4: Detalhamento da produção acadêmica entre os anos de 2010 e 2016.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados obtidos em base de dados.