



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**MILCA ALINE COLARES GUALBERTO**

**A INFÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE  
SANTARÉM - PARÁ.**

**SANTARÉM-PARÁ  
2017**

**MILCA ALINE COLARES GUALBERTO**

**A INFÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE  
SANTARÉM - PARÁ.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite.

Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

**SANTARÉM-PARÁ  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

G899a Gualberto, Milca Aline Colares

A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém-Pará. / Milca Aline Colares Gualberto. – Santarém, Pa, 2017.

172fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Iani Dias Lauer Leite

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Acolhimento institucional. 2. Concepção de criança. 3. Desenvolvimento humano. I. Leite, Iani Dias Lauer, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 155.4

## FOLHA DE APROVAÇÃO

# A INFÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ.

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite.

Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

DEFESA DA DISSERTAÇÃO: Aprovada em 28 de Agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite**  
Orientadora e Presidente da Banca  
Universidade Federal do Oeste do Pará

---

**Prof. Dra. Celina Maria Colino Magalhães**  
Examinador (a) Externo (a)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

**Profa. Dra. Irani Lauer Lellis**  
Examinador (a) Interno (a)  
Universidade Federal do Oeste do Pará

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a **Deus** por me possibilitar realizar o Curso de Mestrado em Educação da UFOPA, dando muita saúde, paz, discernimento, força e sabedoria para o desempenho das atividades ao longo de dois anos e por tantas bênçãos alcançadas em minha vida.

À minha Mãe **Luzinete Colares Gualberto**, exemplo de amor, generosidade e bondade, por ser esta serva fiel do Senhor Jesus, testemunhando sempre o seu amor através da Palavra. Dedico à senhora meus estudos, o meu trabalho, minhas realizações e toda a minha vida.

Às minhas Tias Mães **Leuda, Lúcia Colares** e o meu tio **Heber Gualberto** por fazerem parte da minha vivência, contribuindo para a formação estudantil e profissional. Obrigada por todo amor, dedicação, esforço e cuidado para comigo e meus irmãos. Somos gratos a Deus pela linda família que temos.

À Tia **Léa Sousa**, minha madrinha de batismo, companheira, conselheira, que sempre acompanhou meus passos, estando sempre presente em todos os momentos de minha vida, orando e torcendo por minhas realizações.

Aos meus irmãos **Midiã, Madma e Abraão Gualberto** pelo companheirismo, amor, incentivo, força e doação que temos uns pelos outros. Saibam do enorme respeito e admiração que tenho por vocês, por seguirem os ensinamentos deixados por nosso Pai Vargas e continuar trilhando o caminho do bem com nossa mãe Luzinete. São legados que contribuíram e contribuem para tantas realizações em nossas vidas.

À minha irmã **Madma Gualberto**, quero registrar também um agradecimento especial por ter sido a minha base motivadora para a realização do curso de mestrado. Obrigada maninha por ter me incentivado desde o momento da inscrição no processo seletivo, você me direcionou no projeto com relação às leituras das obras, quanto às atividades ao longo do curso como as disciplinas, produções, seminários e tantos outros momentos e aprendizados que adquirimos juntas e jamais serão esquecidos.

Ao meu marido **Gilvandro Chagas** por estar sempre ao meu lado, incentivando a cada dia em todas as minhas ações. E que mesmo por um período distante sempre me deu forças, coragem e a palavra certa para prosseguir e alcançar esta conquista em minha vida. Agradeço a você amor pela compreensão, paz e companheirismo

dispensado durante este período. Saiba que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus cunhados **Rogério Yano e André Rodrigues**, irmãos do coração e por quem tenho maior apreço e admiração. Os meus agradecimentos pelas vezes que se colocaram à disposição em contribuir com as atividades no decorrer do curso, bem como, por me incentivarem nesta caminhada.

Aos meus sogros **Francisca Chagas e Zadionor Lopes** pelas orações e ligações de motivação sempre na hora certa para cada fase vivenciada durante o curso. Dedico este trabalho para toda a família maravilhosa Chagas Lopes da qual faço parte, aos meus cunhados e cunhadas: **Zadilson e Rosa Lopes, Keyla e Izaías Rêgo**, assim como aos sobrinhos **Vitória, Zandra, Luciano e Emanuel**.

Registro também um agradecimento especial aos cunhados irmãos que tenho em meu lar **Wander Lúcio e Cleomara Chagas** pela compreensão nos momentos em que estive ausente em nossos laços fraternos e por sempre se preocuparem comigo e com meu marido.

À minha querida Professora, Orientadora, Dra. **Iani Dias Lauer Leite**, profissional dedicada, serena e sábia, por ter me acompanhado durante este período, compartilhando seus conhecimentos e colaborando com minha formação acadêmica. Registro a minha admiração e respeito por sua pessoa, exemplo de ser humano digno e íntegro em todas as suas ações. Agradeço pela confiança e o incentivo de cada dia para a conclusão deste trabalho.

Ao meu Pai **Vargas Luiz Siqueira Gualberto** (*in memoriam*) por ter priorizado sempre os estudos em nossa vida, participando assiduamente nas atividades da escola. Dedico ao senhor esta vitória em minha vida, agradecendo pelos princípios e ensinamentos deixados para nós, filhos, esposa, irmãos e família em geral. Saiba que para eu vivenciar esta etapa em minha vida é por que a base foi construída na infância, por sua intervenção, juntamente com minha mãe. Por esta razão, agradeço de todo o meu coração, por fazer parte desta conquista.

## AGRADECIMENTOS

A todos os **Professores que compõem o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE- UFOPA)** por contribuírem compartilhando seus conhecimentos aos acadêmicos da 2ª Turma de Mestrado - Ano 2015, proporcionando discussões e momentos de aprendizados.

À Professora Dra. **Celina Maria Colino Magalhães**, membro da banca desde a qualificação. Registro meus agradecimentos por suas contribuições e por tê-la na banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

À Professora Dra. **Irani Lauer Lellis**, membro da banca da defesa desta dissertação, meus sinceros agradecimentos pelas significativas sugestões desde a qualificação sobre a área específica deste estudo. Saiba que foram valorosas contribuições.

Ao Comandante do Policiamento Regional – I da Polícia Militar do Pará CEL QOPM **Heldson Tomaso Pereira de Lima** pela concessão de horário flexível para cursar o Mestrado em Educação na UFOPA, possibilitando a participação nas aulas no decorrer do curso.

À Sub Ten PM **Duth do Socorro Cordeiro Sagica**, que na condição de Coordenadora Regional do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), programa no qual atuo na Polícia Militar do Pará, por contribuir na adequação de minhas escalas de serviços e por ser sempre compreensiva, me apoiando para a conclusão deste estudo.

Aos amigos e irmãos de farda CB PM **Roberto Juraci Mendes de Lima**, CB PM **Gledson de Sousa Cunha** e SD PM **Nayara Azevedo Ribeiro**, educadores sociais do PROERD atuantes no município de Santarém-Pa, pelos momentos de incentivo, diálogos e pela colaboração nas aulas e palestras do PROERD nos momentos em que precisei me ausentar.

À Professora Dra. **Sinara Almeida da Costa** pelos aprendizados proporcionados sobre a Educação Infantil nas discussões e participações em eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). Saiba que estes conhecimentos contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e atuação profissional.

Aos integrantes do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI)**, especialmente aos amigos de mestrado **Talita Ananda, Erivelton Sá e**

**Madma Gualberto** pela amizade, companheirismo, momentos de alegrias, conquistas e aprendizados durante esta trajetória.

Aos integrantes do **Grupo de Pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia (GPSAQVA)** pelo compartilhamento de experiências em suas pesquisas, leitura e discussões sobre os textos propostos.

A todos os meus **amigos e amigas** que moram em Santarém-Pa ou em outros municípios, por todo ânimo, carinho e momentos que desejaram força e coragem durante este período intenso de estudos, principalmente agradeço à minha amiga irmã **Amira Rêgo Seabra** e seu marido **Antônio Seabra** pelas palavras de incentivo, demonstração de amizade, gestos de carinho e apreço, estando mesmo que distante sempre na torcida e em orações para que esta etapa fosse concluída com êxito. Muito obrigada!



*[...] precisamos olhar e conhecer as crianças com base no olhar que elas próprias têm sobre si e o mundo; conhecer as infâncias pelas vozes das crianças! [...]*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Os estudos sobre a história da infância e as discussões sobre os a abrigos e suas implicações para o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança institucionalizada vêm sendo difundidos há algum tempo por teóricos, como Bronfenbrenner (2011), Ariès (1978), Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (2002), Kuhlmann Júnior (2004), Lefèvre & Lefèvre (2005), Martins Filho e Barbosa (2010), Feitosa (2011) entre outros. Nesse sentido, buscou-se investigar quais as concepções de crianças entre cinco a doze anos de idade que vivem em situação de acolhimento institucional no município de Santarém-Pará sobre o que é ser criança. Participaram 10 crianças que estavam morando em uma instituição de acolhimento, sendo 4 meninas e 6 meninos. Para a leitura subjetiva das crianças foram utilizados os instrumentos: roteiro de grupo focal, folha de dados sociodemográficos, visita guiada e entrevistas individuais. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991). Quanto aos resultados, são apresentados dois tipos de resultados que se inter-relacionam: 1) dados do contexto e 2) dados do objeto central da pesquisa. Com relação aos dados do contexto, observou-se que a rotina das crianças e as atividades que elas realizavam eram determinadas pelas regras e normas institucionais. Quanto ao objeto principal da dissertação, sobre o “ser criança”, foram formadas duas classes de resultados: 1) o que é ser criança e 2) o que criança gosta. Identificou-se que várias ideias centrais encontradas em ambas as classes foram influenciadas pelos dados de contexto, em especial pelas situações recentes, como chegada recente ao Abrigo, a não ida à escola, as responsabilidades individuais vivenciadas no abrigo, dentre outros. Portanto, observou-se a mediação dos aspectos contextuais sobre a concepção de ser criança, ao mesmo tempo em que foram encontradas respostas mais universais, encontradas em estudos anteriores como exemplo, estudos sobre crianças que viviam em outros contextos. Portanto, este estudo no aspecto teórico contribuiu ao trazer resultados empíricos que somaram aos estudos realizados no sentido de compreender melhor as concepções de ser criança para crianças de diversos contextos, assim como a influência dessas variáveis sobre a definição do construto em estudo. No aspecto desenvolvimental, a pesquisa em questão proporcionou resultados que poderão ser utilizados como insumos para criação de ambientes mais adequados ao pleno desenvolvimento infantil em contextos institucionais.

**Palavras-Chave:** Acolhimento institucional; Concepção de criança; Desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

Studies on the history of childhood and discussions on shelters and their implications for the physical, psychological and social development of the institutionalized child have been diffused for some time by theorists such as Bronfenbrenner (2011), Ariès (1978), Sarmiento and Pinto (1997), Kramer (2002), Kuhlmann Júnior (2004), Lefèvre & Lefèvre (2005), Martins Filho and Barbosa (2010), Feitosa (2011) among others. In this sense, we sought to investigate the conceptions of children between five and twelve years of age who live in an institutional reception situation in the municipality of Santarém-Pará on what it is to be a child. Participants were 10 children living in a host institution, 4 girls and 6 boys. For the subjective reading of the children were used the instruments: focal group script, sociodemographic data sheet, guided tour and individual interviews. For the analysis of the data, the technique of the Discourse of the Collective Subject - DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) and Narrative Analysis (HUBERMAN; MILES, 1991) was used. Regarding the results, two types of interrelated results are presented: 1) context data and 2) data of the central research object. Regarding the context data, it was observed that the children's routine and the activities they performed were determined by institutional rules and norms. As for the main object of the dissertation, about "being a child", two classes of results were formed: 1) what it is to be a child and 2) what a child likes. It was identified that several central ideas found in both classes were influenced by the context data, especially by recent situations, such as recent arrival at Shelter, not going to school, individual responsibilities experienced at the shelter, among others. Therefore, the mediation of the contextual aspects about the conception of being a child was observed, while more universal answers were found, found in previous studies as an example, studies on children living in other contexts. Therefore, this study in the theoretical aspect contributed to bring empirical results that added to the studies carried out in order to better understand the conceptions of being a child for children from different contexts, as well as the influence of these variables on the definition of the construct under study. In the developmental aspect, the research in question provided results that could be used as inputs to create environments better suited to full child development in institutional contexts.

**Keywords:** Institutional shelter; Child conception; Human development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Ilustração 1 - A criança acolhida em instituição e o contexto de desenvolvimento . | 100 |
| Ilustração 2 - Influência do contexto sobre o conceito de ser criança .....        | 133 |
| Ilustração 3 - Ser criança e o contexto de desenvolvimento .....                   | 134 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Responsável pela Criança.....                        | 101 |
| Gráfico 2 - Visita na Instituição.....                           | 102 |
| Gráfico 3 - Escolaridade dos pais ou responsáveis.....           | 102 |
| Gráfico 4 - Profissão/ ocupação das mães.....                    | 103 |
| Gráfico 5 - Profissão/ ocupação dos pais.....                    | 104 |
| Gráfico 6 - Composição familiar .....                            | 104 |
| Gráfico 7 - Motivo de ingresso na instituição.....               | 106 |
| Gráfico 8 - Situação Jurídica .....                              | 107 |
| Gráfico 9 - Participação em projetos externos à instituição..... | 108 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Níveis da Educação Brasileira .....  | 31 |
| Quadro 2 - Distribuição dos artigos sobre crianças, infância e abrigos conforme título, autoria, periódicos, bases de dados e ano de publicação.....                              | 37 |
| Quadro 3 - Dissertações e teses selecionadas para a leitura analítica sobre criança, infância e abrigos conforme título, autoria, instituição, natureza e ano de publicação ..... | 39 |
| Quadro 4 - Visita guiada nas dependências da instituição de acolhimento - roteiro dirigido pelas crianças.....  | 89 |
| Quadro 5 - Síntese da coleta e análise de dados.....  | 94 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Pesquisa científica conforme palavras chave no período compreendido entre 2000 a 2017 ..... | 36  |
| Tabela 2 - Atividades descritas pelas crianças durante a semana.....                                   | 109 |
| Tabela 3 - Atividades descritas pelas crianças durante o final de semana .....                         | 110 |
| Tabela 4 - Ser criança: o que dizem as crianças?.....  | 117 |
| Tabela 5 - O que criança gosta: o que dizem as crianças?.....  | 123 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|                |  |
|----------------|--|
| <b>LDB</b>     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>CF</b>      | Constituição Federal   |
| <b>ECA</b>     | Estatuto da Criança e do Adolescente   |
| <b>CEP</b>     | Comitê de Ética em Pesquisa  |
| <b>DCNEI</b>   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil   |
| <b>PNEI</b>    | Política Nacional de Educação Infantil   |
| <b>MST</b>     | Movimento Sem Terra  |
| <b>BVS</b>     | Biblioteca Virtual em Saúde  |
| <b>LILACS</b>  | Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde   |
| <b>BDENF</b>   | Bases de Dados de Enfermagem   |
| <b>PPCT</b>    | Pessoa-Processo-Contexto-Tempo   |
| <b>CNAS</b>    | Conselho Nacional de Assistência Social  |
| <b>DNCR</b>    | Departamento Nacional das Crianças   |
| <b>SAM</b>     | Serviço de Assistência ao Menor  |
| <b>FUNABEM</b> | Fundação Nacional de Bem Estar do Menor  |
| <b>PNBEM</b>   | Política Nacional de Bem Estar do Menor  |
| <b>FEBEM</b>   | Fundação Estadual do Bem Estar do Menor  |
| <b>CONANDA</b> | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente   |
| <b>SDH/PR</b>  | Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República   |
| <b>LNA</b>     | Lei Nacional da Adoção   |
| <b>MDS</b>     | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  |
| <b>PNCFC</b>   | Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária |
| <b>PPP</b>     | Projeto Político Pedagógico  |
| <b>SEMED</b>   | Secretaria Municipal de Educação   |
| <b>SEMTRAS</b> | Secretaria Municipal de Assistência Social   |
| <b>DSC</b>     | Discurso do Sujeito Coletivo   |
| <b>ECH</b>     | Expressões – chave   |
| <b>IC</b>      | Ideias centrais  |
| <b>AC</b>      | Ancoragem  |



## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 17 |
| <b>2 SER CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS</b> .....  | 22 |
| 2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA ....  | 22 |
| 2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO .....   | 28 |
| 2.3 ESTADO DA ARTE NA PESQUISA SOBRE SER CRIANÇA COM CRIANÇAS ..  | 34 |
| <b>3 ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: BASE TEÓRICA PARA O ESTUDO</b> .....                      | 46 |
| 3.1 A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....  | 46 |
| 3.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O ESTUDO DA INFÂNCIA .....            | 52 |
| <b>4 ABRIGO COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO</b> .....  | 55 |
| 4.1 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL .....                                     | 55 |
| 4.2 PERSPECTIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A PARTIR DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) ..... | 61 |
| 4.3 ABRIGAMENTO NO BRASIL: NÚMEROS E DILEMAS.....   | 65 |
| 4.4 O CUIDADOR E SUA FUNÇÃO NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO .....                              | 71 |
| 4.5 PESQUISAS COM CRIANÇAS: ASPECTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS ....  | 75 |
| <b>5 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....   | 79 |
| 5.1 DESENHO DA PESQUISA .....   | 79 |
| 5.2 LÓCUS DA PESQUISA .....   | 80 |
| 5.3 PARTICIPANTES .....   | 81 |
| 5.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO .....   | 82 |
| 5.5 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO .....  | 82 |
| 5.6 OS INSTRUMENTOS E OS MATERIAIS.....   | 82 |
| 5.6.1 As técnicas para coleta de dados.....   | 83 |
| 5.7 ETAPAS DA PESQUISA.....   | 86 |
| 5.8 COLETA DE DADOS .....   | 87 |
| 5.8.1 A visita guiada .....   | 88 |
| 5.8.2 Realização do grupo focal para averiguar a rotina da criança.....                                       | 90 |
| 5.8.3 Entrevistas individuais com as crianças.....  | 91 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5.8.4 Coleta de dados sociodemográficos</b> .....   | 91  |
| <b>5.8.5 Técnicas adicionais</b> .....   | 93  |
| <b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | 94  |
| 6.1 ANÁLISE DO INSTRUMENTO HISTÓRIA PRA COMPLETAR ATRAVÉS DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC).....   | 94  |
| 6.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA FOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....   | 97  |
| 6.3 ANÁLISE NARRATIVA DA VISITA GUIADA E ROTEIRO DE GRUPO FOCAL ...  | 98  |
| <b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....  | 99  |
| 7.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ .....                                     | 100 |
| <b>7.1.1 Caracterização dos participantes: Informações sobre o histórico de vida das crianças acolhidas em uma instituição</b> .....               | 101 |
| <b>7.1.2. Dados estatísticos a partir da análise dos prontuários das crianças</b> .....  | 101 |
| <b>7.1.3 A rotina das crianças na instituição de acolhimento</b> .....   | 108 |
| 7.2 OS ESPAÇOS E AS REGRAS DE USO DOS MESMOS .....   | 113 |
| 7.3 O QUE É UMA CRIANÇA PARA VOCÊ? RELATOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ ..... | 116 |
| 7.4 IMPRESSÕES COLETIVAS SOBRE O QUE É SER CRIANÇA .....   | 129 |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 136 |
| 8.1 UM POUCO SOBRE A PESQUISADORA E SUAS IMPRESSÕES .....  | 137 |
| 8.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....   | 142 |
| 8.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES.....  | 143 |
| 8.4 APLICABILIDADE .....   | 144 |
| 8.5 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS .....  | 146 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 147 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 160 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 167 |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver pesquisas com crianças tem crescido nas últimas décadas. Da visão da criança, no século XII, até a existência do “sentimento da infância” e a criação de leis que protegem essa fase da vida, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), um longo caminho foi percorrido.

O historiador francês Philippe Ariès (1960), na obra “História Social da Criança e da Família” narra a vida das crianças a partir do século XII, desenvolvendo um trabalho pioneiro baseado na iconografia medieval. O autor delineou o percurso histórico do conceito de infância a partir deste século, traçando o caminho para o reconhecimento das particularidades da criança, seu comportamento no meio social e suas relações com a família.

Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas inferiores e não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado. A criança possuía inclusive a duração da infância reduzida. Segundo Ariès (1978), não havia lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia. Neste período, a infância era uma fase breve da vida, e logo as crianças misturavam-se às pessoas mais velhas, participavam dos assuntos da sociedade e adquiriam o conhecimento pela convivência social. Elas mal adquiriam desembaraço físico e eram misturadas aos adultos, afastando-se de seus pais. Não passavam pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual.

Dessa maneira, a educação durante séculos foi garantida pela aprendizagem que elas adquiriam com os adultos, aprendiam ajudando-os a fazerem as coisas. A educação era feita através de trocas de famílias em que a criança ia para a casa de outra família aprender novas tarefas, serviços domésticos, regras de comportamentos e novas línguas. Na Idade Média até o século XVII, a sociedade não dava muita atenção às crianças. A transmissão de valores e dos conhecimentos, de modo geral, a socialização da criança não era assegurada e controlada pela família (ARIES, 2014).

Ao longo da História, a criança foi separada do mundo dos adultos para vivenciar a fase da infância. É o que o autor denomina de sentimento de infância. Surgiu, então, um novo significado para infância com relação aos modos de ver a criança e perceber a necessidade de separá-la do mundo dos adultos.

Essa nova concepção de criança despertou em pesquisadores da

infância, a necessidade de conhecê-la e ouvi-la em pesquisas. Estes contributos teóricos a consideraram como um ser capaz de aprender, explorar, imitar ações, expressar sentimentos, pensamentos, imaginações. A criança passou a ser considerada como informante e interlocutora competente, que fala por si própria.

Portanto, ao se referir sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a criança é importante conhecer as suas vivências na atualidade e buscar a desconstrução do campo da uniformidade e homogeneização do olhar que se tem sobre ela. Transformar essa realidade significa rever as concepções que se tem referente à sua especificidade, identidade pessoal e histórica.

Essas mudanças originam-se primeiramente ao foco de pesquisas que valorizam a criança e o seu contexto de desenvolvimento. Por meio de estudos de Bronfenbrenner (2011) buscou-se a compreensão sobre o desenvolvimento humano e os fatores que o influenciam. Segundo o autor, o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, esse desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o indivíduo e o meio.

Portanto, entre os diversos conceitos e estudos encontrados sobre a criança e seu contexto de desenvolvimento, considerou-se, nesta pesquisa, os aspectos além da característica individual das crianças, relacionando-os ao contexto que estão inseridas. Pois, “o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente (BRONFENBRENNER, p. 14, 1996)”.

Sabe-se que um dos grandes desafios a ser enfrentado hoje pela sociedade brasileira é a realidade da criança que vive em situação de risco e vulnerabilidade. “A negligência, os maus-tratos, a exploração do trabalho infantil, a prostituição de crianças, o abandono delineiam um sombrio quadro, no qual uma parcela considerável da população mundial se insere (VECTORE; CARVALHO, 2008)”. De acordo com Panúncio (2004), as condições de crianças brasileiras que vivenciam essas situações de riscos são resultados de um desenvolvimento nacional negligente.

Tendo em vista este cenário, definiu-se como objetivo geral:

➤ *Investigar quais as concepções de crianças entre cinco a doze anos de idade que vivem em situação de acolhimento institucional no município de Santarém-Pará sobre o que é ser criança.*

Sendo os objetivos específicos:

- *Descrever os ambientes ecológicos que pertencem às crianças acolhidas;*
- *Identificar as concepções sobre ser criança a partir das falas de infantes domiciliados na instituição de acolhimento;*
- *Averiguar a influência do contexto sobre as concepções de ser criança.*

Optou-se por conhecer e dar visibilidade à vivência da infância de crianças domiciliadas no abrigo, assumindo-se importantes desafios metodológicos. Entre eles, a utilização de procedimentos metodológicos que permitissem a criança pensar, imaginar, criar, expressar, falar sobre a temática abordada livremente, sentindo-se à vontade em participar dos seguintes instrumentos: Roteiro de Grupo Focal, Folha de Dados Sociodemográficos, Visita guiada pelas crianças nas dependências da instituição; Entrevistas individuais por meio do instrumento História pra completar (MARTINS, 2000). Além disso, diante da natureza qualitativa da investigação, os dados foram analisados por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e a Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991).

Este trabalho foi organizado em quatro seções, organizadas em fundamentação teórica, caminho metodológico, discussão dos resultados, considerações finais, conforme descrição a seguir:

Na **Seção I - Ser Criança: Contribuições teóricas e empíricas;** destacam-se as contribuições da Sociologia e Antropologia da infância referente às pesquisas que possuem um novo campo de análise da infância. Busca-se construir uma compreensão mais abrangente a respeito da criança, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, considerando-as como atores sociais plenos. Na contribuição da Educação, apresentam-se pesquisas bibliográficas que versam sobre as concepções de crianças em marcos legais e de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96 – (BRASIL, 2006), Constituição Federal – CF- (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8069/90, e servem como suporte para a investigação dos avanços, retrocessos até a contemporaneidade. Ainda nesta seção, propõe-se um diálogo entre autores que estudam a criança como sujeito principal em pesquisas científicas e, ainda,

como instrumento de coleta de informações.

Na Seção II - **A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano**; aborda-se o estudo do desenvolvimento humano através dos aspectos que estão além das características individuais de cada pessoa e o contexto no qual está inserida. Ressalta-se a concepção de desenvolvimento humano e os fatores que o influenciam para subsidiar este estudo, ou seja, o entendimento sobre os aspectos do contexto, relações, promoção de vivências e experiências apresentadas nas falas de crianças que vivenciam a sua infância em uma instituição de acolhimento.

A Seção III- **Acolhimento Institucional: Contextualização Histórica no Brasil**; faz-se um breve histórico sobre o acolhimento institucional no Brasil e no estado do Pará, sendo definido o papel do acolhimento e as situações nos quais ele deve ocorrer, de acordo com as legislações vigentes. Na sequência foram discutidas as Perspectivas das Instituições de Acolhimento a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a função do professor/ cuidador e a função desempenhada no Cotidiano da Instituição de Acolhimento. Ressaltou-se também o abrigo como contexto de desenvolvimento, numa perspectiva que considere os diversos elementos que compõem a situação de acolhimento, o ambiente ecológico da criança e suas implicações para seu desenvolvimento.

Na Seção IV – **Caminho Metodológico**; apontam-se primeiramente as questões éticas e metodológicas necessárias às pesquisas com crianças. Esses aspectos éticos referem--se desde a aprovação do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA, mediante o protocolo nº 048006/2016, até a autorização da pessoa responsável legal para a aproximação com as crianças, com os cuidadores e equipe técnica e a solicitação para participação neste estudo. Segue-se nesta sessão, o desenho da pesquisa atribuído aos métodos de investigação; o *lócus* da pesquisa que descreve as características da instituição de acolhimento de Santarém-Pará, bem como, apresentam-se os participantes, os instrumentos e materiais utilizados, a descrição das etapas da pesquisa. Além de relacionar esses procedimentos de coleta de dados à análise dos dados.

Na sequência, são apresentados e discutidos os **resultados** que trazem as concepções das crianças pesquisadas sobre o que é Ser Criança, assim como dados do contexto que tornam possível compreender essas concepções verbalizadas pelos infantes. Conclui-se com as **considerações finais**, que trazem o

resgate dos objetivos do trabalho e sua consecução, as limitações da pesquisa e suas contribuições, assim como os caminhos futuros delineados. Apresenta ainda, como elemento adicional, a visão pessoal da pesquisadora, sobre o processo de investigação realizado nessa dissertação e as contribuições que trouxe para sua formação acadêmica.

## 2 SER CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

O interesse em desenvolver pesquisas com crianças tem crescido nas últimas décadas. No Brasil, a realização de pesquisas que valorizem o ponto de vista das crianças é recente. Parte-se do pressuposto que considera as crianças como informantes e interlocutoras competentes, capazes de falarem por si mesmas durante a realização de coleta dos dados.

Esta sessão trará perspectivas teóricas a respeito de estudos nas áreas da Sociologia e a Antropologia no âmbito da Infância e suas contribuições para as concepções do ser “criança”. Pois são contribuições de diversas áreas que trouxeram a compreensão da infância, trazendo em seu arcabouço a perspectiva de ouvir a criança e compreendê-la como sujeito capaz de falar por si.

Além disso, recorre-se à pesquisa bibliográfica para versar sobre os marcos legais e documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96 – (BRASIL, 2006), Constituição Federal – CF- (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8069/90 para a investigação dos avanços, retrocessos e possibilidades da Educação Infantil, até a contemporaneidade.

Por fim, sabe-se que a história pelo reconhecimento da condição infantil traz em seu bojo uma história de lutas e mudanças ocorridas no cenário social e, portanto, a proposta deste estudo, recorre em registrar e discutir o olhar e o entendimento da criança sobre seu entorno, buscando construir uma compreensão mais abrangente a respeito da criança.

### 2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA

Esta subseção socializa as discussões relevantes na área de Ciências Sociais que são a Sociologia e Antropologia no âmbito da Infância, evidenciando como as diferentes culturas lidam com esse assunto. Serão apontadas as principais concepções existentes em torno da infância no sentido de compreender a perspectiva das crianças por meio de suas próprias falas e ações, entendendo o lugar que elas ocupam na sociedade.

Para Friedmann (2011) os estudos sobre a infância estão crescendo cada vez mais nas últimas décadas e impondo transformações importantes em suas



disciplinas de origem, como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Filosofia. A autora menciona que no âmbito da antropologia da Infância, os primeiros estudos emergem nos finais do século XIX entre os evolucionistas Tylor (1871) e Spencer (1882) que discutiam padrões para os estágios de desenvolvimento da espécie humana. São fundamentos que influenciaram na teoria de Piaget quanto aos estudos sobre o desenvolvimento infantil a partir dos anos 20.

No final da década de 20, Margareth Mead rompeu com estas ideias e foi a primeira antropóloga a trazer estudos sobre o universo infantil, mostrando a influência da cultura no processo de crescimento e contrapondo-se às teorias que expressavam o comportamento infantil como biologicamente determinado. Os métodos em pesquisas criados pela autora são utilizados e reconhecidos como válidos até nos dias atuais, que são o uso da fotografia e do filme.

De acordo com Clarice Cohn (2009), muitas das concepções existentes em torno da infância estão baseadas em uma imagem negativa da criança, que impossibilita conhecê-las a partir do seu ponto de vista. A antropologia é considerada como uma ciência que estuda um fenômeno existente na sociedade e que apresenta uma metodologia própria de coleta de dados, sobretudo o método conhecido como etnografia. Este método possibilita uma aproximação e observação direta dos sujeitos envolvidos, tendo como foco principal a participação efetiva do pesquisador nas experiências sociais e culturais as quais investiga.

Clarice Cohn (2009) em seu livro “Antropologia da criança” ressalta que conhecer as crianças tem sido um desafio para a antropologia, pela dificuldade em considerar a criança como um sujeito social. A autora apresentou estudos pioneiros com crianças no campo da antropologia, desde o início da década de 1920. Foi um período marcado pela separação entre a vida adulta e a da criança, concebendo-a como um ser sem direitos.

A partir da década de 1960, surgiram novas formulações para os conceitos antropológicos que estudavam a criança, analisavam “[...] o conceito de cultura, de sociedade e de agência ou ação social (COHN, 2009)”. Com relação à concepção de cultura, os antropólogos estudaram os sistemas simbólicos produzidos pelos atores sociais através das significações das suas próprias experiências; podem ser considerados como aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade, compartilhando sentidos formados a partir de um mesmo sistema simbólico (“Valores” como palavras de uma frase, “Cultura” como sistema

linguístico que permite articular as palavras, as frases, as ideias). A cultura está sempre em transformação e mudança. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar da criança: é estruturado e consistente (FRIEDMANN, 2011).

Assim surgiu uma nova reformulação em que a cultura passou a ser definida como um sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais. Para Cohn (2009), esses estudos permitiram desconstruir a ideia de que as crianças são seres incompletos, permitindo compreendê-las como seres sociais plenos que possuem papel ativo na legitimação de sua própria condição. E a sociedade passa a ser compreendida como um espaço estruturado através das relações sociais entre os sujeitos que nela atuam.

A partir dessa nova configuração social e cultural, nos estudos sobre a Antropologia da criança, é importante compreender “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, que pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2009). Inicia-se um processo de apreensão dessas diferentes formas de ser criança, procurando entender a autonomia do mundo infantil.

Corroborando com esta ideia, os britânicos James (antropólogo) e Prout (sociólogo) no ano de 1990, apontaram seis princípios importantes para a nova fase de investigação sobre a Infância que são:

- A Infância, entendida como uma construção social, não é característica natural nem universal dos grupos humanos, mas um componente específico estrutural e cultural de várias sociedades;
- A Infância deve ser considerada como variável de análise social: há uma variedade de infâncias;
- As relações sociais e a cultura das crianças merecem estudos em si mesmas;
- As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação da sua própria vida social;
- A etnografia é um método útil ao estudo da Infância: permite à criança participar e lhe dá voz direta na produção de dados sociais mais do que através de outras pesquisas;
- A proclamação do novo paradigma da Sociologia da Infância deve também incluir e responder ao processo de reconstrução da Infância na sociedade (FRIEDMANN, 2011, p.222).

Pode-se dizer que estes aspectos tiveram grande impacto para as investigações antropológicas e sociais sobre a infância. Numa perspectiva que se atente para a condição infantil como um fator de construção social, são crianças e

adolescentes com suas autorias, suas culturas e linguagens. Parte-se do desafio de perpassar conhecimentos teóricos, para assim observar estes atores sociais de forma integral e integrada.

Dessa maneira, Cohn (2009) destaca que, a respeito das metodologias e técnicas de pesquisa, é fundamental conhecer o contexto sociocultural do grupo a ser investigado para a seleção dos instrumentos metodológicos da investigação, pelo motivo da amplitude e variação do campo das análises antropológicas.

Em sua pesquisa de mestrado desenvolvida em uma etnia indígena chamada de Xikrin, localizada no Pará, foi possível compreender como as crianças de outros contextos socioculturais viviam. E através da etnografia, foram percebidos elementos peculiares que representavam esta etnia, como a construção de um novo corpo, a relação com o choro da criança e os sonhos, as pinturas corporais, entre outros aspectos referentes ao significado de ser criança para um Xikrin.

No entanto, paralelamente aos primeiros estudos da Antropologia da Infância, iniciou o movimento na área da Sociologia. As primeiras referências à sociologia emergem do francês Émile Durkheim (1858-1917) com estudos sobre socialização infantil e a necessidade de integração social do indivíduo. Neste período, o autor foi criticado por possuir conceitos diferentes dos preconizados por Piaget.

Dessa maneira, a Sociologia da infância pode ser compreendida por meio do estudo da criança considerada como ator social e histórico, capaz de agir e modificar o meio ao seu redor. As crianças, nesta perspectiva teórica, são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão. Esta sociologia ganhou destaque no campo das pesquisas científicas na segunda metade do século XX e contribuiu para o ingresso de uma abordagem sociológica que focaliza a temática sobre as crianças no âmbito das discussões e políticas públicas. “Tratar-se-á de uma pesquisa voltada para “aqueles que não têm a palavra”, segundo a origem etimológica – “infans”, aquele que não fala - que citam Durkheim e Buisson já nas primeiras linhas do artigo “Infância” do dicionário” (SIROTA, 2001).

Marcel Mauss, por sua vez, foi o responsável pelo surgimento da Sociologia da Infância nos estudos das Ciências Sociais, no ano de 1930. Logo após este período, o estudo sociológico da infância passou por mudanças no campo das pesquisas acadêmicas. Após o ano de 1980, os acadêmicos do continente europeu

e da América do Norte reconhecem a infância como um estágio fundamental da existência.

As primeiras tentativas de implantação da abordagem sociológica da infância ocorreram na década de 30, do século XX. De acordo com Sirota (2001), a sociologia em geral, especificamente a sociologia da educação, permaneceu durante muito tempo implícita à definição durkheimiana, sendo desenvolvida em perspectivas autônomas de pesquisa, com diferentes olhares sobre a infância, voltados para os modos de apreensão institucional do objeto social.

Neste enfoque, a infância foi reformulada como objeto sociológico por meio dos dispositivos institucionais, como exemplo, a escola, a família, a igreja, surgindo assim, os primeiros conceitos de uma sociologia da infância. Porém, mesmo dentro dos estudos da sociologia, a criança era compreendida a partir das instituições: família e escola. O lar era considerado como “o ambiente de socialização primária e a escola como o espaço para inculcação de saberes, ordenamento social, ação dos adultos sobre os mais jovens” (DURKHEIM, 1973). Nessa perspectiva durkheimiana, é possível definir a educação com uma força de coerção e imposição dos saberes importantes para a vida em sociedade.

A Sociologia da Infância se desenvolveu de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada pela realidade contemporânea que enfatiza o reconhecimento da criança enquanto um ser social ativo que precisa ser compreendido a partir de si mesmo e do seu próprio contexto, que faz história e produz cultura; estes são uns dos pressupostos básicos dos estudos da Sociologia da Infância.

O professor e pesquisador William Corsaro é um dos estudiosos da infância numa perspectiva sociológica e um dos mais importantes representantes da Sociologia da Infância contemporânea que surgiu nos anos 1980 até 1990. Uma de suas obras intitulada “Sociologia da Infância” (2005) é referência teórica sobre questões relacionadas à infância e à criança no âmbito das ciências sociais. Foi um importante passo com relação aos estudos sobre a infância, em virtude das concepções anteriores em que as crianças eram concebidas como invisíveis, não sendo consideradas como seres sociais de direitos; suas ações eram interpretadas simplesmente como reprodução do mundo adulto. Dessa maneira, na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças não simplesmente reproduzem as culturas e as ações dos adultos.

Outro importante aspecto desse período foi a substituição do conceito de socialização pelo conceito de “reprodução interpretativa” definida por Corsaro (2005). Ele admite que esse termo contrapõe-se à visão de reprodução passiva, ao afirmar que as crianças expressam interpretações e atitudes que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais. Pois,

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2000, p.152).

Corsaro (2005) ainda menciona que as crianças se apropriam criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas. Esta reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica, sendo o foco da Sociologia da Infância.

Conforme este entendimento sobre o modo como as crianças produzem suas culturas, Sarmiento (2004) aponta quatro eixos estruturadores que contribuem com o esforço científico de identificar os princípios geradores e as regras das culturas da infância que são: a interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reinteração.

Segundo o autor, o primeiro eixo é a interatividade representada nas interações que as crianças estabelecem, especialmente, entre os pares; o segundo eixo é a ludicidade (o brincar) presente nas culturas infantis, que é condição de aprendizagem e de sociabilidade; o terceiro eixo trata-se da fantasia do real (faz de conta) que é a percepção particular que a criança compreende e atribui significado ao mundo; o quarto eixo refere-se à reiteração presente no tempo recursivo da criança, com novas possibilidades e diferente do tempo adulto.

Para Sarmiento (2007), os esforços dos estudos neste campo têm por referência apresentar as crianças como atores no processo de socialização, compreendendo-as como seres sociais plenos. No entanto, o autor afirma que o estatuto de criança como objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social se desenvolveram apenas no último quarto do século XX.

Na tentativa de compreender a criança e seu papel na sociedade, Lima, Moreira e Lima (2014) ressaltam que há um constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa que exemplifica o quanto precisa ser avançado na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva acima descrita. Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança.

A Sociologia da Infância consiste no “olhar” através da análise da produção mediante uma breve retrospectiva histórica das disciplinas e dos principais trabalhos sobre a infância nas Ciências Sociais. Assim, muitas reflexões são frutos de pesquisas da antropologia e sociologia na área da infância, numa perspectiva que considere o lugar das crianças nesse contexto, os direitos e vozes, as culturas infantis, os desafios com relação à escuta, registro e observação.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO

As inovações ocorridas na sociedade com respeito ao reconhecimento das crianças como atores sociais trouxeram a produção de leis e políticas públicas, dando centralidade e garantindo os direitos à criança e ao adolescente em pesquisas. Sabe-se que, até muito recentemente, não havia na legislação brasileira, instrumentos jurídicos que apresentassem os deveres do Estado em relação à infância e à adolescência. Em alguns documentos para se referir a eles eram chamados de “menores”.

É importante lembrar que o Código de Menores foi criado em outubro de 1979, cujo texto se orientava, fundamentalmente, para a integração sociofamiliar do “menor”, modificando a percepção do problema. Este Código recebeu algumas críticas pelos documentos que fundamentaram a criação do atual Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, referente ao seu caráter arbitrário e na adoção das noções de menor em situação irregular e de periculosidade.

No Brasil, a ideia de proteção integral de crianças e adolescentes tem uma história recente. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal (CF), garantindo às crianças e aos adolescentes os direitos relativos às dimensões do desenvolvimento humano: física, intelectual, emocional, moral, espiritual e social.

Em 1990, posteriormente, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, considerado um marco histórico e legal na construção das políticas públicas no que diz respeito aos direitos sociais dos protagonistas infantis e juvenis, estabelecendo uma nova concepção de infância e adolescência.

O Estatuto representou um avanço nas legislações brasileiras e uma conquista da sociedade referente à proteção integral da criança e do adolescente. Para Siqueira (2012), o ECA também assim chamado, apresenta a visão da criança e do adolescente, não como “objetos de tutela”, defendida pelo Código de Menores, mas como “sujeitos de direitos e deveres” (art. 6, ECA).

Portanto, de acordo com a denominação do art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90, há as seguintes definições sobre a criança e adolescente:

- Criança é pessoa até 12 anos;
- Adolescente é a pessoa entre 12 e os 18 anos de idade.

A decisão de incluir na esfera da ação do Estatuto o menor de 18 anos está de acordo com a Convenção sobre os direitos da Criança que prevê em seu primeiro disposto que “se entende por criança todo o ser humano menor de 18 anos”. O art. 2º há uma exceção, quando disposto na lei, prevendo que o Estatuto é aplicável aos que se encontram entre os 18 e os 21 anos, por exemplo, situações como prolongamento da medida de internação até os 21 anos e assistência judicial – não representação – para os maiores de 16 anos e menores de 21 anos, previstos nos arts. 121 e 142. Portanto, a promulgação do estatuto representa significativas mudanças na maneira como o Estado e a sociedade valorizam as crianças e os adolescentes, principalmente àqueles expostos e vítimas à vulnerabilidade, como o abandono, a violência e o trabalho infanto-juvenil; buscando garantir a proteção dos mesmos na condição de indivíduos em desenvolvimento e passando a serem concebidos como sujeitos de direito e não mais como objetos de medidas judiciais.

No ano de 1994, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de “Política Nacional de Educação Infantil”, definindo a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento nas instâncias competentes sobre a concepção de educação e cuidado, que devem ser propostos nas ações dirigidas às crianças, bem como, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Nesse período, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que discutia a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Partindo desta ideia, no ano de 1995, o Ministério da Educação definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional nas creches e pré-escolas como seu principal objetivo e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação:

- a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas;
- c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Outros avanços foram acontecendo no cenário histórico brasileiro, no ano de 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Esta lei foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, sendo que a primeira LDB foi criada em 1961- LDB nº 4024/61, seguida por uma versão em 1971, vigorando até a promulgação da mais recente em 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9394/96.

A LDB nº 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (CF/1988). Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB nº 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, como se mostra no quadro a seguir:



Quadro 1 - Níveis da Educação Brasileira

| <b>EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>   |   |
|--|---|
| <b>Educação Básica:</b>  | <b>Ensino Superior:</b>   |
| <b>Educação Infantil</b> – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios.   | É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. |
| <b>Ensino Fundamental</b> – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática, os municípios estão atendendo aos anos iniciais, e os Estados os anos finais. |   |
| <b>Ensino Médio</b> – O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.  |   |

Fonte: LDB – Nº 9394/96 – art. 21

Em seu cap. II, art. 29, a LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que propõe a elaboração uma proposta pedagógica que priorize o ato de cuidar e educar as crianças, possibilitando a formação de indivíduos ativos, reflexivos, críticos e sujeito de direitos. **As crianças ganharam o reconhecimento de seu lugar como cidadãs na sociedade**, pois, se antigamente eram indivíduos que precisavam de um ambiente para ficar enquanto seus pais trabalhavam, atualmente, começaram a ter um amparo legal especificado e respeitado. Assistências à saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças (KRAMER *et al.*, 2011).

Em se tratando da Educação Infantil, a LDB vem embasar e respaldar o trabalho pedagógico de todos os envolvidos nesta área de atuação, tendo como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, de acordo com o descrito no art. 29, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Contudo, emerge-se uma nova concepção de criança e as formas de vê-las vão aos poucos se modificando no contexto histórico brasileiro. De acordo com

Gomes e Costa Filho (2013) há uma forte influência legislativa amparada por um conjunto de leis articuladas entre si que regulamentam a assistência às crianças e adolescentes, que consistem na qualidade nos serviços prestados não somente à saúde, mas também à educação, garantindo os direitos fundamentais como alimentação, dignidade, liberdade, convívio familiar e social.

Corroborando com esta ideia Silva e Perez (2010) destacam que a LDB nº 9394/96 é resultado de uma reorganização nas estruturas políticas e econômicas do país atrelada a um processo democrático na educação. Este processo desencadeou o reconhecimento e valorização da educação infantil, não somente como a primeira etapa da educação e sim a mais importante para o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor de crianças, principalmente a partir dos 3 (três) anos de idade.

Em 1998, o MEC publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil”, organizado pelos conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal. Essa publicação contou a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas e consistia na formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Neste mesmo ano, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), tem como objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Busca soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial pode servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da educação, estabelecendo uma integração curricular cujos objetivos gerais norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, com intuito de orientar, sobretudo, as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas de cada

estabelecimento. Tais Diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a), instituindo novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica.

No ano de 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes I e II, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001. Este documento tratava sobre o estabelecimento de parâmetros de qualidade nos serviços de educação infantil e expresso nas diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

No ano de 2009 foram publicados os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil servindo como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil no país. No final do ano de 2009 foram criadas também, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil segundo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009 e Resolução CNE/CEB Nº 05/09. As Diretrizes têm como objetivo: (...) reunir princípios, fundamentos e procedimentos (...), para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.11).

A Educação Infantil possui funções que revelam o caráter educativo e o compromisso com os direitos da criança, previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009), principalmente quanto ao direito de ser respeitado como ser humano, desenvolver a sua potencialidade e capacidade de relacionar-se com os outros, ou seja, ser considerado como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada por sua condição de classe, etnia, gênero e idade. Para Mello *apud* Leontiev (1978), a luta pela infância e contra sua abreviação e sua exploração é parte da luta histórica dos homens e mulheres para melhorar a vida em sociedade e vencer a luta contra a sobrevivência.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) estabelece algumas concepções sobre as crianças que frequentam as escolas de educação infantil, sobre as formas de ver e compreender a criança desde antigamente, até os dias atuais, em que novas concepções emergem sobre elas (p. 08). O documento conceitua a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, p. 08).

Este recorte sobre os marcos legais serviu de base teórica para o entendimento de ser criança enquanto sujeito de direitos. E que direitos seriam esses, segundo os documentos oficiais? Para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), a criança é concebida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir das interações e relações que vivencia como brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar; bem como também, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essa visão contribuiu para a definição de uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças: a função de educar e cuidar, que devem ser inseparáveis, tendo em vista suas necessidades especificadas em cada faixa etária.

Assim tanto a Política Nacional como as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) possuem um enfoque da criança na centralidade do processo educativo, como produtora de cultura, possuidora de direitos, um sujeito histórico-social e que é capaz de lidar com as situações do mundo ativamente e contribuir para o planejamento curricular e institucional.

### 2.3 ESTADO DA ARTE NA PESQUISA SOBRE SER CRIANÇA COM CRIANÇAS

Neste item, buscou-se pesquisar algumas produções científicas de acordo com a temática desta pesquisa. Procurou-se investigar contributos teóricos que colocaram a criança como foco em suas pesquisas, mais especificamente estudos sobre crianças em abrigos. Para cumprir-se tal objetivo, buscou-se enumerar, coletar, organizar e analisar artigos, dissertações e teses sobre a infância na percepção de crianças que vivem em situação de acolhimento institucional.

Inicialmente, pesquisaram-se produções científicas em consonância ao objeto deste Estado da Arte, por meio eletrônico no site *Google Acadêmico*. Realizou-se o levantamento do maior número de pesquisas entre artigos, dissertações e teses publicadas no Brasil durante o período compreendido entre 2000 a 2017.

Verificou-se a necessidade de uma busca mais ampla a partir do título desta produção acadêmica, utilizando as palavras-chave *ser criança e criança e o contexto de desenvolvimento humano*. O período utilizado para o início das buscas foi o ano 2000. Dentre os resultados, notou-se que as palavras escolhidas foram

muito abrangentes, obtendo-se aproximadamente cerca de 12.000 (doze mil) trabalhos, distribuídos entre as áreas da educação e saúde.

Portanto, a fim de localizar as produções específicas ao segmento “criança institucionalizada” optou-se pela necessidade de adequação das palavras chave por *Crianças em abrigos*. Como resultado obteve-se 1210 (um mil, duzentos e dez) trabalhos, entre resumos, artigos e dissertações no *Google acadêmico*. Detectaram-se também dificuldades nas buscas por trabalhos sobre a infância de crianças que vivem em abrigos.

Assim, foram encontrados artigos e resumos que tratavam sobre a criança em diferentes contextos como unidade de educação infantil (creche), ambientes hospitalares, escolares ou mesmo crianças que viviam em comunidades ribeirinhas, assentamento do Movimento Sem Terra (MST) entre outros. Devido à dificuldade de encontrar estudos sobre a visão de ser criança para infantes do ambiente institucional – abrigo, optou-se por considerar as contribuições de produções acadêmicas que abordassem a criança e a vivência de sua infância.

Para ampliar ainda mais o número de trabalhos que abordavam a temática deste estudo, optou-se pela definição de palavras-chave complementares a fim de variar os termos utilizados nas buscas anteriores, como por exemplo: Criança institucionalizada e o contexto de desenvolvimento humano; Abrigo: contexto de desenvolvimento humano; Acolhimento institucional; Concepção de criança; Desenvolvimento humano; Concepção de ser criança e abrigos; Concepção de ser criança para crianças que vivem em abrigos; Criança, desenvolvimento, abrigo; Olhar da criança sobre a vivência no abrigo; O que é ser criança na percepção de crianças abrigadas; Universo infantil e instituição de acolhimento. Os resultados encontrados estão descritos na tabela a seguir.

**Tabela 1** - pesquisa científica conforme palavras chave no período compreendido entre 2000 a 2017

| <b>PALAVRAS CHAVE</b>   | <b>QUANTIDADE<br/>PRODUÇÕES</b> | <b>QUANTIDADE<br/>APÓS SELEÇÃO<br/>INICIAL</b> |
|---|---------------------------------|--|
| Ser criança e criança e o contexto de desenvolvimento humano            | 12.000                          | -  |
| Crianças em abrigos   | 1.210                           | -  |
| Criança institucionalizada e o contexto de desenvolvimento humano       | 3.420                           | 28   |
| Abrigo: contexto de desenvolvimento humano                              | 3.360                           | 16   |
| Acolhimento institucional; Concepção de criança; Desenvolvimento humano | 2.390                           | 12   |
| Criança, desenvolvimento, abrigo  | 2.210                           | 8  |
| Concepção de ser criança e abrigos                                      | 1.760                           | 2  |
| Olhar da criança sobre a vivência no abrigo                             | 998                             | 4  |
| Concepção de ser criança para crianças que vivem em abrigos             | 810                             | 1  |
| O que é ser criança na percepção de crianças abrigadas                  | 234                             | 4  |
| <b>Total</b>  | <b>15.182</b>                   | <b>75</b>                                      |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2017).

Ao término das buscas foi identificado um total de 15.182 trabalhos, nos quais foram selecionados alguns mais específicos ao tema para a leitura dos resumos. Foram desconsideradas diversas produções que não se atentavam à proposta deste estudo, como a percepção dos cuidadores sobre a infância de crianças acolhidas em abrigos, permanecendo as produções voltadas para a percepção das crianças. Entre os textos encontrados também foram descartados os que abordavam sobre a família e sua interação no ambiente do abrigo, a concepção de ser criança a partir da visão dos profissionais da instituição. Foram mantidos estudos que priorizavam a voz da criança e sua percepção sobre a infância, além de pesquisas que consideravam também as concepções de crianças sobre a infância em diferentes contextos que não seja o abrigo. Após esta seleção inicial permaneceram 75 estudos.

Desse universo, realizou-se a leitura dos resumos das produções científicas selecionadas, separando-se 24 (vinte e quatro) para leitura completa, sendo 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses de doutorado. Estas produções originaram-se de diversas pesquisas nos endereços eletrônicos: *Scielo*, *Google Acadêmico*, o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca virtual em Saúde (BVS), as bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Bases de Dados de Enfermagem (BDENF), conforme mostra o quadro 2.

**Quadro 2** - distribuição dos artigos sobre crianças, infância e abrigos conforme título, autoria, periódicos, bases de dados e ano de publicação.

| <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTORIA</b>  | <b>PERIÓDICOS</b>                         | <b>BASE DE DADOS</b> | <b>ANO</b> |
|---|---|---|----------------------|------------|
| O silêncio de grupos específicos em pesquisas   | Renata Lopes Costa Prado  | Educar em revista                         | LILACS               | 2017       |
| Crianças e adolescentes abrigados vítimas de violência: dilemas e perspectivas da enfermagem                | Paloma Reschke Salomão, Wiliam Wegner, Simone Travi Canabarro   | Revista da rede de Enfermagem do Nordeste | BDENF                | 2014       |
| Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos  | Moneda Oliveira Ribeiro; Maria Helena Trench Ciampone           | Revista da escola de enfermagem da USP    | LILACS               | 2002       |
| Significados de cuidado para crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica                         | Alcione Leite da Silva; Cristina Vogel; Mirela Schmidt Virgílio | Revista Brasileira em enfermagem          | BDENF                | 2001       |
| As tecnologias inter-relacionais na assistência à criança na atenção básica: Análise de documentos oficiais | Andresa Braun Novaczyk, Maria Aparecida Munhoz Gaíva            | Ciência, Cuidado e Saúde                  | BDENF                | 2010       |
| Abrigo como medida de proteção para crianças e adolescentes: um levantamento bibliográfico PÓS-ECA          | Ana Paula Serrata Malfitano, Tatiana Viana da Silva             | Revista de terapia ocupacional da USP     | LILACS               | 2014       |
| A Psicologia nos serviços de acolhimento  | Christie Dinon Lourenço da                                      | Pesquisas e práticas                      | LILACS               | 2015       |

|  |  |                                  |               |      |
|--|--|----------------------------------|---------------|------|
| institucional e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários                         | Silva; Raquel Cristina Denardi; Ana Paula Sesti Becker; Josiane da Silva Delvan                          | Psicossociais                    |               |      |
| Linguagem receptiva e expressiva de crianças institucionalizadas                               | Elen Caroline Franco, Andréa Cintra Lopes, Simone Aparecida Lopes-Herrera                                | Revista CEFAC                    | LILACS SCIELO | 2014 |
| Crianças e adolescentes em abrigos: uma regionalização para Minas Gerais                       | Frederico Poley Martins Ferreira   | Serviço Social & Sociedade       | LILACS SCIELO | 2014 |
| Análise comparativa do perfil de crianças em acolhimento institucional nos anos de 2004 e 2009 | Lília Iêda Chaves Cavalcante; Celina Maria Colino Magalhães; Daniela Castro dos Reis                     | PSICO                            | LILACS        | 2014 |
| Crianças e adolescentes abrigados: perspectiva de futuro após situação de rua                  | Vanda Valle de Figueiredo Ferreira; Patrícia Mattos Caldeira Brant Littig; Renata Goltara Liboni Vescovi | Psicologia & Sociedade           | LILACS SCIELO | 2014 |
| Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão                    | Carina Ferreira Guedes; Ianni Regia Scarcelli  | Psicologia & Sociedade           | LILACS SCIELO | 2014 |
| Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil                     | Aline Jacob Trivellato; Cíntia Carvalho; Celia Vectore   | Psicologia Escolar & Educacional | LILACS SCIELO | 2013 |
| Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças institucionalizadas                     | Caroline Magna Pessoa Chaves; Francisca Elisângela Teixeira Lima; Larissa Bento de Araújo Mendonça; Ires | Revista Brasileira de Enfermagem | LILACS SCIELO | 2013 |



|   |   |                                     |                  |      |
|---|---|-------------------------------------|------------------|------|
|   | Lopes Custódio;<br>Érica Oliveira<br>Matias   |                                     |                  |      |
| Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas | Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Ivy Gonçalves de Almeida; Nina Rosa do Amaral Costa; Lilian de Almeida Guimarães; Fernanda Neísa Mariano; Sueli Cristina de Pauli Teixeira; Solange Aparecida Serrano | Psicologia<br>Reflexão e<br>Crítica | LILACS<br>SCIELO | 2012 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

**Quadro 3** - Dissertações e teses selecionadas para a leitura analítica sobre criança, infância e abrigos conforme título, autoria, instituição, natureza e ano de publicação

| TÍTULO  | AUTORIA                            | INSTITUIÇÃO  | NATUREZA    | ANO  |
|---|------------------------------------|--|-------------|------|
| Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no espaço da creche   | Alessandra Mara Rotta de Oliveira  | Universidade Federal de Santa Catarina             | Dissertação | 2001 |
| A infância pelo o olhar das crianças do MST: Ser criança, culturas infantis e educação  | Elisângela Marques Moraes          | Universidade Federal do Pará                       | Dissertação | 2010 |
| Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança / Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar | Teresa Cristina Fernandes Teixeira | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | Dissertação | 2008 |
| A constituição da infância: o que dizem os alunos de uma escola Pública Catarinense sobre a   | Rosana Becker                      | Universidade do Estado de Santa Catarina           | Dissertação | 2006 |

|   |                                     |   |             |      |
|---|-------------------------------------|---|-------------|------|
| experiência de ser criança e ser aluno  |                                     |   |             |      |
| Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? | Elaine de Paula                     | Universidade do Estado de Santa Catarina                          | Dissertação | 2007 |
| As vozes das crianças às margens do Rio Amazonas: A infância na Comunidade Tapará Grande – Santarém/Pa.             | Priscila Tavares Priante            | Universidade Federal do Oeste do Pará                             | Dissertação | 2015 |
| A Infância abrigada: Impressões das crianças na casa abrigo   | Antônio Genivaldo Silva Feitosa     | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                         | Dissertação | 2011 |
| Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência          | Aline Cardoso Siqueira              | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                         | Dissertação | 2006 |
| A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural  | Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza | Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista | Tese        | 2007 |
| A criança de/na rua em idade escolar: um olhar sobre sua trajetória de vida   | Moneda Oliveira Ribeiro             | Universidade de São Paulo   | Tese        | 1999 |

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2017.

Entre as produções que mais se relacionam a esta pesquisa pode-se citar a dissertação de mestrado intitulada “A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação” de Moraes (2010) que investigou sobre os

sentidos e significados da infância para as crianças do Assentamento Mártires de Abril do Movimento Sem Terra (MST) localizado em Mosqueiro, um distrito da cidade de Belém- Pará. Foram realizadas oficinas e entrevistas em grupo com as crianças do assentamento com faixa etária entre 06 a 11 anos de idade. Participaram das oficinas 23 crianças, e das entrevistas 13 crianças. O objetivo das oficinas foi possibilitar a aproximação da pesquisadora com as crianças, bem como estabelecer um clima de confiança entre ambos. As entrevistas foram divididas em quatro sessões. As falas das entrevistas foram transcritas e organizadas em sete categorias.

A pesquisa baseou-se na noção de sentido e significado que se expressam por meio da linguagem e estão relacionados à formação do “eu” numa perspectiva sócio-histórica, fundamentado em Bakhtin. Os resultados descreveram os diversos tipos de olhares que as crianças têm sobre a infância, compreendendo essa fase da vida como tempo do brincar, vivenciar uma experiência lúdica de participação em um movimento que luta pelos direitos dos excluídos. Segundo os entrevistados e com relação ao espaço da cidadania, a escola está distante de ser um lugar onde o direito a brincar é respeitado.

Ressalta-se, ainda, a pesquisa de Becker (2006), que objetivou identificar o que significa ser criança e ser aluno para as crianças de uma escola pública do município de Joinville, no Estado de Santa Catarina. A autora ouviu as crianças investigando as suas concepções sobre a experiência e a vivência nesta escola. Segundo ela, a aproximação com a realidade dessa escola possibilitou conhecer e interpretar o “ponto de vista” [grifo da autora] das crianças sobre a experiência de ser criança e ser aluno.

Em sua pesquisa, foram realizadas observações, registros e análises de desenhos das crianças, bem como de conversas informais e fotografias. Como resultados, foram constatadas nas crianças as possíveis “pistas” [grifo da autora] que indicam como elas vivenciam essa experiência do “entre-lugar” [grifo da autora] a que estão submetidas como produto da concepção hegemônica de infância, nas instituições educativas, construída pela modernidade. Reconhece-se a criança como ator social, sujeito histórico de direitos que se apropria e produz cultura.

Souza (2007) trouxe elementos importantes em sua tese de doutorado sobre a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural. Partiu do enfoque do significado dessa concepção, buscando identificar as políticas e os programas

educacionais para atender à criança no Brasil, desde o final do século XIX. Neste período a educação estava voltada às concepções da assistência e do protecionismo. Na primeira parte desta tese, identificaram-se práticas e políticas educativas atreladas à criança pequena no Brasil, visando identificar a concepção de criança que as subsidia. Num segundo momento, abordou-se sobre os princípios do Enfoque Histórico-Cultural na concepção de criança.

E como resultado obteve-se a compreensão da criança como um ser histórico e cultural que apreende sua humanidade através de sua atividade no mundo, apropriando das qualidades humanas histórica e socialmente construídas por meio das inter-relações com as pessoas e os objetos da cultura, constituindo por essa via, novas formações psíquicas. Surge então uma nova concepção de criança a partir do Enfoque Histórico-Cultural, o que permite entender que a escola infantil possui uma postura intencional na apropriação de saberes e o professor possui a função marcada pela intencionalidade objetivando despertar na criança os motivos para a apropriação das suas qualidades humanas.

Nesta perspectiva, na pesquisa de Teixeira (2008) as crianças foram ouvidas para saber os sentidos e os significados da transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em duas escolas públicas de São Paulo com 20 crianças. Os depoimentos foram obtidos através das entrevistas individuais e grupos focais e também foram coletados desenhos das crianças sobre a escola. Nesse processo, foi possível constatar a tendências das crianças em perceber suas escolas como um lugar para brincar com os colegas, apesar dos limites disciplinares e das práticas pedagógicas que desfavorecem a realização dessas atividades. Outro aspecto importante refere-se à forma como as crianças interagem com a professora, agindo de forma similar nas duas escolas pesquisadas, sendo considerada como um modelo educacional tradicional em que o professor é a pessoa que detém o saber e poder.

Portanto, a preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação é um desafio novo e não é uma tarefa fácil. A atitude de ouvir as crianças e considerá-las, seja nas práticas pedagógicas ou nas pesquisas, só é possível “à medida que superamos o conceito de criança que por longo tempo orientou nosso pensar e agir na educação das crianças, especialmente das crianças pequenas” (MELLO, 2010).

Corroborando com esta ideia, Oliveira (2001) investigou a infância sob o olhar da criança no espaço de uma creche pública do município de Florianópolis. O propósito desse trabalho foi revelar as representações das crianças sobre seu viver no interior da instituição de educação infantil através de diferentes linguagens (fotografias, filmagens, falas e desenhos de crianças); levando em consideração as recentes discussões no que se refere às possibilidades de pesquisa com crianças pequenas, como também às relações existentes entre a alteridade da infância, a produção cultural das crianças, em especial, seus desenhos, e a inteligibilidade das imagens: gráficas audiovisuais e visuais, a partir das falas de 26 crianças matriculadas na referida creche. O resultado da pesquisa indicou a existência de uma infância marcada por práticas disciplinares tradicionais do ensino fundamental. Outro aspecto importante nesta pesquisa é a necessidade de repensar a arquitetura e o paisagismo das Creches e Pré-escolas em função das necessidades das crianças pequenas, bem como a relação das crianças com a natureza circundante.

Outra pesquisa recente é a de Priante (2015), que investigou as concepções das crianças na comunidade de várzea conhecida como Tapará Grande, em Santarém-PA, com faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade, sobre o que é ser criança. Foram ouvidas 16 crianças, sendo 8 (oito) meninas e 6 (seis) meninos. Para a coleta dos dados foi utilizado o instrumento História pra completar (MARTINS, 2000), sendo que, para os dados relativos ao contexto bioecológico que compõem a realidade das crianças pesquisadas, foram utilizados os instrumentos: Roteiro de Grupo Focal, aplicado mediante grupo focal com as crianças, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF e Folha de Dados Sóciodemográficos, que foram preenchidos pelos pais das crianças e a visita guiada pelas crianças na comunidade. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991). Os resultados foram analisados por grupo etário, sendo que as crianças de 5 anos narraram de modo mais pessoal, enquanto que as crianças de 6 anos trouxeram o bebê e outras atividades sem se colocar nas afirmações. Segundo a autora, surgiram dúvidas sobre o que é a criança e curiosidades; percebeu-se que os conceitos das crianças representam elementos do contexto de desenvolvimento, as relações com a família, com os espaços e pessoas da comunidade.

Para Sarmiento (2004), as mudanças ocorridas com relação à nova forma de ver as crianças aconteceram nos últimos vinte ou trinta anos. Para o autor, talvez seja a mais importante, pois a criança começa não apenas a ser vista, mas também “ouvida”, sendo percebida como agente participativo da sociedade em que vive.

Acreditando nesta proposta, a pesquisa de Feitosa (2011) também trouxe elementos importantes sobre Crianças abrigadas e suas impressões na Casa Abrigo, discutindo os modos como as crianças são produzidas e constituídas a partir de suas histórias, lugares, tempos num espaço de abrigo. O autor problematiza acerca das “das guerras” [grifo do autor] diárias vividas pelas crianças na Casa Abrigo como: falta da família, vulnerabilidade social, privação da liberdade, dúvida sobre o tempo no abrigo. Participaram da pesquisa crianças de cinco a doze anos no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, sendo utilizados instrumentos metodológicos que instigassem o processo criativo e imaginativo das crianças, suas interpretações e impressões acerca do espaço da Casa Abrigo. O resultado possibilitou a compreensão de que a constituição das infâncias abrigadas é atravessada por discursos das mais diversas ordens, dentre elas, os discursos sobre controle, gênero, sexualidade, poder, valores, disciplinamento e normatização.

De acordo com Souza e Castro (2008, p. 53, grifos das autoras) “[...] em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente”. Esta ação abre caminhos promissores na definição da participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito, seja nas escolas ou no próprio campo de pesquisa na área dos estudos sobre a infância.

Bronfenbrenner (2011) mostrou a relevância da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados para o desenvolvimento humano, numa perspectiva em que a pessoa cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano, sendo que “suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento” (p.37).

Portanto, com base nos referenciais teóricos que compuseram esta revisão, pode-se concluir que as crianças ouvidas transcreveram os seus relatos como autoras das suas próprias falas, ações ou produções, possuindo opiniões, ideias, experiências e críticas sobre determinados assuntos. E a partir das análises desses estudos, identificou-se a necessidade de um olhar mais diferenciado dos

pesquisadores no que se refere ao sentido de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os pontos de vista da criança sobre determinados assuntos, objetivando entendê-las nas suas formas peculiares de estar e perceber o mundo em sua volta.

Dentre a composição teórica deste estudo, destaca-se a utilização do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011) como auxílio na compreensão do aspecto desenvolvimental da criança que vive em um contexto institucional, conforme mostra a sessão a seguir.

### **3 ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: BASE TEÓRICA PARA O ESTUDO**

Esta sessão objetiva apresentar as concepções sobre o desenvolvimento humano oriundas da Abordagem ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (2011). São expostos os principais conceitos desenvolvidos por esse autor, que explicam como acontecem os processos desenvolvimentais e quais os fatores influenciadores dos mesmos. Contudo, antes de adentrar na teoria, ressalta-se que essa pesquisa utilizou apenas a concepção mais ampla sobre Desenvolvimento da teoria Bioecológica e analisou alguns componentes presentes no microsistema dos participantes pesquisados.

#### **3.1 A ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Bronfenbrenner (2011) desenvolveu a perspectiva teórico-metodológica chamada de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo e a sua relação com o ambiente. Para ele, o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o meio e o indivíduo; compreende-se que o contexto sofre influências das ações, atividades e interações que estão sendo estabelecidas com o meio. Esse contexto ambiental é construído a partir da influência de inúmeros aspectos como o cultural, o social, o psicológico, o histórico dentre outros, indo além da situação imediata estabelecida (KOBARG; VIEIRA, 2008).

O modelo bioecológico do desenvolvimento é um fenômeno contínuo e de mudanças das características biopsicológicas no nível individual e de grupo e que ocorre ao longo do ciclo vital de várias gerações e ao longo do tempo histórico. Significa dizer que na perspectiva ecológica, o indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca e o desenvolvimento humano ocorre através de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Para o autor, este processo de reciprocidade pode ser chamado de processo proximal e deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo.

Bronfenbrenner e Morris (1998) desenvolvem estudos que consistem na compreensão da maneira como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Recentemente, Bronfenbrenner (2011) criou um novo modelo de pesquisa voltado para a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que frequenta. Esse



modelo entende que as crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova ou quando começam a estabelecer vínculos com outras pessoas e, em seguida, são influenciadas ao mesmo tempo pelas pessoas que estão ao seu redor. Dessa maneira, esse novo modelo enfatiza não somente a interação da pessoa em desenvolvimento com as outras pessoas, mas com objetos e símbolos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Nesta perspectiva, a abordagem ecológica considera as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e define o desenvolvimento como uma fase de acomodação progressiva, mútua, que ocorre entre o organismo humano em desenvolvimento e as mudanças do ambiente, sendo que o processo de desenvolvimento do indivíduo é afetado pelas suas relações formais e informais estabelecidas nos contextos imediatos e sociais mais amplos durante o curso de vida.

Nesta teoria, o desenvolvimento humano é compreendido a partir da interação entre os quatro importantes núcleos denominados como **Modelo PPCT (Pessoa, processo, contexto e tempo)**. É uma estratégia teórico-metodológica que considera os aspectos além das características individuais da pessoa e do contexto no qual está inserido, considera a influência de ambientes nos quais os indivíduos não estão fisicamente, ou seja, ambientes de interação não imediatos.

Portanto, o desenvolvimento psicossocial do indivíduo é influenciado por múltiplos sistemas ao longo do tempo, pois uma variedade de inter-relações ocorre entre os contextos mais imediatos e os contextos sociais mais amplos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). É importante conhecer o conceito do meio ambiente diante da visão sistêmica para a compreensão de que todos os elementos envolvidos no contexto do cotidiano da pessoa em desenvolvimento são relevantes.

Dentro da dinâmica do pessoa-processo-contexto-tempo, pode-se citar o primeiro núcleo que representa as características individuais, físicas e psicológicas da *pessoa* em desenvolvimento, as suas metas, convicções, temperamentos, motivações. A pessoa que possui características como timidez, baixa autoestima, pode responder aos processos proximais de maneira diferente de outra pessoa que é considerada comunicativa, extrovertida e que possui autoestima. Nesta lógica, consideram-se também as características pessoais como gênero, raça, valores e expectativas de se relacionar no meio social. Pois, “nenhuma característica da

pessoa pode existir ou sofrer influência sobre o desenvolvimento isoladamente” (BRONFENBRENNER, 2011).

O segundo núcleo denominado de *processo* diz respeito aos papéis e às atividades cotidianas da pessoa em desenvolvimento, que se dá através da interação com pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato. É considerado o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, sendo realizado através das interações recíprocas. Para que seja efetiva, a interação deve ocorrer por um período estendido de tempo.

Para tais formas duradouras de interação em um ambiente imediato dá-se o nome de *Processos Proximais*, considerados como máquinas ou motores do desenvolvimento, que “são entendidos como formas particulares de interações complexas e recíprocas, entre o organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento” humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Para Bronfenbrenner e Ceci (1994) podem-se citar, como exemplo, as relações entre os pais e a criança e atividades de criança com criança em grupos ou jogo solitário, como ler, aprender habilidades novas, resolver problemas, executar tarefas complexas e adquirir conhecimento e experiências novas.

O terceiro núcleo desse sistema refere-se ao *contexto* em que o desenvolvimento ocorre, ou seja, ao meio ambiente global no qual a pessoa está inserida, identificando como ocorrem os processos desenvolvimentais. Nesta proposta, o contexto pode ser analisado tanto com relação aos ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa, como também quanto aos ambientes mais remotos, referindo-se aos que a pessoa nunca esteve, mas que podem exercer influência no curso de desenvolvimento humano.

Partindo deste pressuposto, o contexto ocorre através da interação de quatro níveis ambientais que devem ser vistos como interdependentes e analisados integradamente que são: o microssistema, o mesosistema, o exossistema e o macrosistema que serão descritos mais adiante. O ambiente ecológico pode ser compreendido por Bronfenbrenner (1979/1996) como um sistema de estruturas agrupadas, interdependentes e dinâmicas; pode ser caracterizado desde o contato mais íntimo da criança com o responsável pelos cuidados até aos ambientes de contextos sociais mais amplos como a escola, o abrigo, a vizinhança e a cultura.

Para Tudge, Gray e Hogan (1997), uma abordagem com perspectiva ecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam. Parte da compreensão que considera o contexto como fator importante para o desenvolvimento da pessoa. Por exemplo, quando o assunto é educação, a escola é definida como um dos contextos primordiais.

Por fim, o último núcleo componente desse sistema é o *tempo*, definido através das mudanças no sentido histórico ocorridas no decorrer dos tempos pela pessoa em desenvolvimento. Esta fase é caracterizada por uma passagem de tempo durante períodos históricos na sociedade, como exemplo, fatos que podem influenciar o desenvolvimento da pessoa, como a educação de pais e filhos de alguns anos atrás para a atualidade, a mudança de trabalho dos pais, a chegada de um irmão para a criança, entrada na escola entre outros.

O dinamismo da abordagem bioecológica inclui primeiramente os contextos do desenvolvimento e o meio ambiente. Para Bronfenbrenner (1979/1996), o meio ambiente não se limita a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas que surgem de meios mais amplos.

Portanto, os sistemas que compõem e organizam esse meio ambiente são constituídos através de encaixe de estruturas concêntricas denominadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Estes sistemas podem ser definidos para além do comportamento do ser humano, às relações com outras pessoas, às criações dos vínculos e à influência direta ou indireta sobre a pessoa em desenvolvimento nos ambientes em que ela atua de forma ativa.

O primeiro nível do ambiente ecológico descrito por Bronfenbrenner (1979/1996) é o microssistema, o qual é concebido como o ambiente em que a pessoa vive mais diretamente, relação entre a pessoa e o ambiente imediato no qual está inserida. São os ambientes nos quais os processos desenvolvimentais ocorrem, como por exemplo, a família, a escola, a creche, a instituição de abrigo, ambiente de trabalho entre outros.

O segundo nível do ambiente ecológico, o mesossistema refere-se às inter-relações entre dois ou mais ambientes (microssistemas) em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, como exemplo, as relações entre família e escola. Para Bronfenbrenner (1996) este nível é formado pelo conjunto dos

microssistemas que uma pessoa frequenta e na inter-relação estabelecida entre os mesmos, ampliando-se cada vez que uma pessoa passa a frequentar e participar de um novo ambiente de forma ativa.

É importante ressaltar que estes dois níveis ambientais microssistemas e mesossistemas são considerados os mais importantes para o desenvolvimento da pessoa em virtude da proximidade das relações que são estabelecidas entre elas (SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006). Porém, Bronfenbrenner (1979/1996) aponta outros dois contextos não-imediatos que podem exercer também influência no curso do desenvolvimento da pessoa, podem ser diretos ou indiretos, sem estar necessariamente inserida nos contextos. São eles, o exossistema e o macrossistema.

O exossistema é representado por um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa como um participante ativo, mas que tem efeitos sobre as situações que acontecem no ambiente imediato em que a pessoa atua. Estes tipos de ambientes podem ser: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

O quarto nível refere-se ao macrossistema caracterizado pela composição geral de uma cultura e subcultura como os valores culturais, crenças, aspectos históricos, sociais, ideológicos que repercutem sobre os outros sistemas, sendo o núcleo mais amplo do ambiente ecológico. Como exemplo pode-se citar os sistemas políticos, sociais e econômicos do país. Sob a ótica institucional, o macrossistema permite analisar como a sociedade concebe a criança a partir de seus valores, crenças, políticas públicas e culturas.

Portanto, é preciso investigar integradamente os múltiplos subsistemas do indivíduo e pensar na relação existente entre eles, sendo necessário compreender os contextos do microssistema ao macrossistema e identificar os principais responsáveis pela construção dos indivíduos.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano compreende os vários sistemas de influência desde os mais distais até os mais próximos e com isso constituem o entorno ecológico de cada pessoa. Isto ocorre devido à interação recíproca do sujeito ativo e as pessoas que a rodeiam, ambientes e símbolos do seu ambiente cotidiano.

Bronfenbrenner (1979/1996) corrobora com esta compreensão ao mencionar que há três características essenciais para as interações entre os

indivíduos que são a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva estável. O processo de reciprocidade é o processo proximal citado anteriormente e ocorre de forma regular entre duas ou mais pessoas durante um período extenso de tempo, ocorrendo uma ligação mútua em que uma está atenta aos comportamentos ou respostas afetivas da outra e vice-versa.

“O reconhecimento dessa relação de reciprocidade proporciona mudanças no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização que são: os pais, avós, professores, etc.” (HADDAD, 1997, p.40). De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996) ocorre um “*feedback* mútuo”, a reciprocidade estabelecida, um momento único, motiva os participantes a permanecerem e a engajarem em padrões de interações subsequentemente mais complexos.

A outra característica das interações refere-se ao equilíbrio do poder que estabelece que nas interações, o equilíbrio, a concentração a distribuição de poder não é estável e fixa, ou seja, um indivíduo poderá ter mais poder que o outro, mas a distribuição deve ser equilibrada para facilitar o desenvolvimento dos indivíduos. Esta ação é importante, pois possibilita ao indivíduo a compreensão sobre as relações de poder divergentes e proporciona o desenvolvimento cognitivo e social ao caracterizar os fenômenos físicos e sociais vivenciados pelo indivíduo, nos mais diferentes ambientes ecológicos no decurso de sua vida.

Segundo Bronfenbrenner (1979/ 1996), o equilíbrio de poder possui também outro conceito de aprendizagem e desenvolvimento que é a situação que ele pode ser alterado em função do indivíduo em desenvolvimento, ou seja, uma crescente oportunidade de exercer controle sobre uma situação lhe é possibilitada. Em outras palavras, pode-se afirmar que, conforme a criança cresce até tornar-se adolescente, a distribuição de poder vai sendo alterada. Para uma melhor compreensão, em uma família, as pessoas que detêm o poder, poderão delegar responsabilidades ao adolescente, permitindo que tome algumas decisões e assumas as suas responsabilidades.

Por último, a relação afetiva estável é entendida quando os indivíduos se envolvem em uma interação mútua, surgindo o desenvolvimento de sentimentos de uns para os outros. “Esses sentimentos podem ser positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996)”. A aprendizagem e o desenvolvimento da família são incentivados quando ocorre a instabilidade de

sentimentos positivos entre os membros. Daí a importância de que a relação afetiva seja recíproca desde o início para que assim ocorram os processos desenvolvimentais do indivíduo.

Nesse sentido, refletir o papel da abordagem ecológica de Bronfenbrenner (2011) nesse contexto requer a compreensão de um estudo sobre o desenvolvimento humano representado através de uma reorganização contínua do tempo e espaço que proporciona o desempenho de ações, percepções, atividades e interações da pessoa em desenvolvimento com o seu mundo.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O ESTUDO DA INFÂNCIA

Pensar num mundo sob uma visão ecológica significa compreender as novas percepções de um mundo em constantes mudanças, dinâmico e complexo, buscando assim, o entendimento da relação entre o homem e a natureza. No modelo teórico metodológico de Urie Bronfenbrenner (2011), chamado de Modelo Bioecológico, o desenvolvimento é definido a partir da relação entre a pessoa e o contexto. Por isso a importância que o indivíduo perceba os ambientes e interaja dentro deles e com eles, refletindo sobre as possibilidades para um desenvolvimento saudável.

Estes estudos sobre o desenvolvimento humano servem de base teórica para a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Bronfenbrenner (1996) define o desenvolvimento humano, como uma:

Mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, [...] é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (p.5).

A construção social dos conhecimentos em ambientes socioculturais depende das pessoas que estão ao redor e dos ambientes de aprendizagem criados como recursos para a aprendizagem. Desde muito cedo, as crianças interagem inicialmente com troca de mensagens, por meio de estratégias não verbais.

Posteriormente, utilizam procedimentos de explicações ou exigências de precisão para esclarecer suas construções (OLIVEIRA, 2011).

Tanto a vivência em casa, quanto a experiência na instituição passam por modificações através da intervenção dos adultos envolvidos e responsáveis pela criança. Pois ambos participam de diferentes crenças, valores, hábitos, formas de se relacionar ou de se desenvolver, permitindo que as contribuições pessoais de cada uma, interajam com os novos ambientes criados pelas próprias crianças. Parte-se da compreensão de um estudo sobre o desenvolvimento humano representado através de uma reorganização contínua do tempo e espaço e que proporciona o desempenho de ações, percepções, atividades e interações da pessoa em desenvolvimento com o seu mundo.

Os contextos diários mais importantes frequentados pelas crianças é o familiar e o escolar, ambos com responsabilidades diferentes por um lado e em comuns, por outro. [...] Sabe-se que a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes que é o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso [...] (BRONFENBRENNER, 2011). Porém, ela pode ser afetada direta ou indiretamente pelos contextos da cultura da criança.

A ênfase na estrutura familiar reflete a concepção de que a criança deve permanecer no seio familiar ao qual pertence, necessitando de estabilidade para se desenvolver. Não havendo esse entendimento, a mudança do ambiente familiar pode possibilitar outras configurações no comportamento da criança. É o que este estudo propõe pesquisar em virtude do *lócus* da pesquisa.

Para Bronfenbrenner (2011), os processos de interação que ocorrem em diferentes ambientes são interdependentes e repercutem de forma recíproca. Sua abordagem teórica permite compreender que o contexto é de fato um dos elementos que influenciam o desenvolvimento humano. E é a família (microssistema) um dos núcleos mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos; é o espaço ideal e privilegiado para acontecer a humanização e a socialização do indivíduo. Por isso a necessidade de compreender as relações existentes entre as crianças e os adultos que estão ao seu redor no ambiente familiar.

De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária:

Crianças e adolescentes têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado. Nas situações de risco e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio socioeconômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar (BRASIL, 2006, p.16).

A família e a escola fazem parte dos contextos de desenvolvimento do ser humano. Esta abordagem promove estudos sobre o desenvolvimento humano de forma contextualizada e em ambientes naturais. A escola e a família são ambientes sociais completamente distintos em que a criança e o adolescente assumem papéis diversificados e fechados em cada contexto. Estes ambientes são caracterizados como os mesossistemas para a vida dos indivíduos e que são elementos essenciais para a formação das atitudes, opiniões, crenças e valores.

Conclui-se que as reflexões acerca de estudos sobre a infância possibilitam pensar na forma como a pessoa percebe e lida o seu ambiente. Na pesquisa em questão, a pessoa refere-se à criança. Pois todos os ambientes estão inter-relacionados e é importante que a pessoa interaja dentro deles e com eles.



## 4 ABRIGO COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Essa seção apresenta o abrigo como um contexto desenvolvimental para crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Para melhor compreensão dessa perspectiva, é apresentada primeiramente uma breve contextualização histórica do acolhimento institucional no Brasil, sendo definido o papel desse acolhimento e as situações nos quais o acolhimento deve ocorrer, de acordo com as legislações vigentes. Na sequência são discutidos os diversos elementos que compõem a situação de acolhimento percebida como parte do ambiente ecológico da criança e suas implicações para seu desenvolvimento.

### 4.1 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

Um dos grandes desafios a ser enfrentado hoje pela sociedade brasileira é a realidade da criança que vive em situação de risco e vulnerabilidade. Nessa condição, “a negligência, os maus-tratos, a exploração do trabalho infantil, a prostituição de crianças, o abandono delineiam um sombrio quadro, no qual uma parcela considerável da população mundial se insere” (VECTORE; CARVALHO, 2008, p. 01). Para Panúncio (2004), as condições de crianças brasileiras que vivenciam essas situações de riscos são resultados de um desenvolvimento nacional negligente.

A história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil começou desde o período colonial. Marcílio (2007) afirma que desde esse período, existia uma negligência do poder público ao acolhimento de crianças abandonadas, não havia entidades de proteção e acolhimento para estas crianças.

A implantação da política de atendimento foi mudando gradativamente do domínio da Igreja para as entidades filantrópicas até tornar-se responsabilidade do Estado. Segundo Faleiros (2004), os padres jesuítas eram as pessoas responsáveis pelos cuidados com as crianças, batizando-as e incorporando-as ao trabalho.

Nos meados do século XIX, houve a formulação de políticas para a infância, foram fundadas Casas de recolhimento ou Casas para meninos e meninas índias. No ano de 1854, o decreto imperial firmou que deveriam ser recolhidos todos os meninos que vagavam pelas ruas. Porém, somente no ano de 1871 foi criado o “Asilo de meninos desvalidos”, enquanto que as meninas desvalidas indigentes eram

acolhidas na Santa Casa. Assim, no final do século XIX havia 30 (trinta) asilos de órfãos, 07 (sete) escolas industriais e de artífices e 04 (quatro) escolas agrícolas que dedicavam atenção à criança para o trabalho subalterno.

Segundo Marcílio (1997), desde o período colonial existe a falta do reconhecimento do poder público para a questão do acolhimento de crianças abandonadas. Há falta de entidades especiais de proteção e acolhimento às crianças que eram abandonadas. Foi um período em que o acolhimento se dava por caridade ou por investimento futuro.

As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada ocorreram em 1726, conforme a tradição portuguesa e dentre as formas de institucionalização da criança e do adolescente no Brasil. Foi trazido para o Brasil um modelo de assistência religiosa, de origem italiana, conhecido como “**Rodas dos expostos**” ou “**Roda dos Enjeitados**” nas Santas Casas de Misericórdia e serviu como modelo por 224 anos.

O nome roda refere-se a “um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital em que a criança era depositada. Ao girar o artefato, a criança era levada para dentro das dependências do mesmo, sem revelar a identidade de quem colocou o bebê no local” (PEREIRA, 2004). No início do império, surgiram as rodas dos expostos em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825).

No sistema de recebimento e encaminhamento da roda dos expostos, os bebês institucionalizados eram cuidados pelas amas-de-leite externas e logo após, aos 07 (sete) anos de idade retornavam para a Casa dos Expostos, sendo procurados caminhos para colocar as crianças em casas de famílias ou em outras maneiras para serem criadas. Por conta de dificuldades financeiras e algumas denúncias de desvios de verbas, a responsabilidade da Casa de Expostos passou aos governos que implantaram mudanças em seu funcionamento.

Segundo Viegas (2007), a primeira medida tomada diz respeito às amas-de-leite que eram consideradas como as causadoras pela mortalidade infantil das crianças institucionalizadas, pelo motivo da falta de higiene e conhecimento. Houve uma maior preocupação dos médicos quanto à problemática da mortalidade infantil, situações referentes à amamentação, inspeção escolar e à creche como forma de substituir a Roda.

Como segunda medida, os governos deveriam anunciar o anonimato do expositor para facilitar o abandono do filho não desejado. A Roda de Expostos por mais de um século representou a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil; existiu desde o período colonial, passando pelo período do Império e ainda permanecendo em parte do período da República, sendo extinta no século XX, em 1950.

Durante o período da República no Brasil, o Estado transformou as instituições que recebiam os expostos em *Institutos de Menores ou Educandários*, sendo administrados por membros do clero da Igreja Católica, os quais seguiam os modelos da clausura e da vida religiosa. Os meninos recebiam instrução primária, musical, religiosa e profissional, enquanto que as meninas eram educadas para trabalhos domésticos e artesanais e com instrução estritamente básica (leitura e escrita) e que moravam em instituições distintas e com finalidades diferentes.

Em 1888 após a Abolição da Escravidão, com a Proclamação da República em 1889, devido ao rompimento das relações entre igreja e estado, os asilos expandiram por iniciativa privada e com subsídio público. No ano de 1903, foi criada a "*Escola Correccional 15 de Novembro*". De acordo com RIZZINI, I.; RIZZINI, I. (2004), no século XIX, por influência da Revolução Francesa, o governo questionou o fato de o domínio religioso ir de encontro aos ideais da pátria referente à problemática da falta de assistência às crianças que são abandonadas no Brasil, instalando as suas primeiras escolas de profissionalização denominadas "Companhias de Aprendizes Marinheiros e Escolas/ Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra". Estas companhias tinham sedes preparadas para receber crianças órfãs ou abandonadas do sexo masculino, recebendo treinamento para os serviços nos navios de guerra.

Na década de 1920, o governo federal criou patronatos agrícolas que seguiram uma política traçada pelo *Departamento Nacional de Povoamento e Formação do Trabalhador Nacional*. Essa política tinha a finalidade de enviar os menores que estavam sob a tutela do Estado para a vida no campo. Eram crianças comparadas aos imigrantes e deveriam inserir-se na sociedade produtiva através do ensino das atividades rurais. Suas ações eram regidas pelo Decreto nº 13.706 de 25 de julho de 1919 e seus serviços eram destinados exclusivamente à classe pobre e às crianças.

No ano de 1921 quando foi aprovada a Lei Orçamentária nº 4.242 de 5 de janeiro de 1921, criou-se o *Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente*, sendo considerada a primeira legislação que destinava verba para o atendimento às crianças e adolescentes.

No ano de 1923 foram criadas colônias correcionais para os menores e o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes com o objetivo de enviar os menores retirados das ruas. Posteriormente no ano de 1924, foram criados o *Conselho de Assistência e Proteção aos Menores* e o *Abrigo de Menores*. Em 1927 foi consolidado o *primeiro Código de Menores* que tinha o objetivo em cuidar das situações de higiene da infância e da delinquência e estabelecia a vigilância pública sobre a infância.

Este código consolidou um modelo de classificação e intervenção à situação do menor nos moldes das ações policiais. A polícia que intervia junto ao menor, legitimou a manutenção de várias colônias de correção para menores junto às dos adultos e escolas de reforma especiais para menores. São ações que legitimaram a concepção de que toda criança abandonada era um delinquente que precisava ser recuperado (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

Durante o período de 1940 a 1943, o governo Vargas criou a *Política de Proteção Materno-Infantil* para intervir junto à criança pobre e sua família, pretendendo, com esta política, a formação do trabalhador através do preparo profissional e o respeito à hierarquia. As crianças pobres eram operárias e as crianças ricas patrões.

De acordo com Rizzini e Pilotti, (2009) foi criado um órgão especificamente para coordenar as ações do *Departamento Nacional das Crianças (DNCR)* que tinha o objetivo de estudar e divulgar o “problema social da maternidade, da infância e da adolescência” e conceder auxílio federal aos Estados e apoio às instituições de caráter privado para a manutenção e desenvolvimento de serviços direcionados a esta população, bem como fiscalizar a execução dos mesmos.

A partir da Política de Proteção Materno-Infantil surgiu o *Serviço Social de Menores em 19 de novembro de 1938* através do decreto nº 9744, passando a subordinar-se ao órgão executor da política estadual de assistência ao menor no dia 6 de junho de 1947. “Em 1942 foi firmada a política assistencialista e repressiva para a infância e adolescência e foi criado o *Serviço de Assistência ao Menor (SAM)*

demonstrando o reconhecimento pelo Estado do “problema do menor” com um problema nacional” (RIZZINI, 2008).

O SAM, ligado ao Ministério da Justiça, refere-se a um Sistema Penitenciário para a população de menor de idade e tinha o objetivo de proporcionar a assistência aos menores carentes e infratores da lei penal em todo o país, com caráter correccional-repressivo. Segundo Rizzini, I. e Rizzini, I. (2004), seu funcionamento era desorganizado, era considerado mais um depósito em que as crianças recolhidas nas ruas ou órfãs eram mantidas, com elevados gastos para o governo. O SAM recebeu inúmeras críticas sobre o seu desenvolvimento, ficou conhecido como “fábrica de criminosos”, desviou verbas do governo.

Fatos estes que culminaram na sua extinção em 1964 e na criação da *Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM)* que tinha o objetivo de dar respostas ao Estado para o problema do menor, como por exemplo, realizar estudos, inquéritos e pesquisas para executar seus objetivos; promover a articulação das atividades de entidades públicas e privadas; proporcionar a formação e treinamento de técnicos para trabalhar em suas instituições; dar opinião junto ao governo nos assuntos relacionados ao menor; fiscalizar os convênios firmados entre ela e as entidades privadas; fiscalizar o cumprimento da política de assistência ao menor e prestar assistência técnica aos estados, municípios e entidades que a solicitarem, conforme afirma Rizzini e Pilotti, (2009).

No ano de 1964, foi instituída a Lei nº 4.513 da *Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM)* com o objetivo de dar um caráter nacional à política de bem estar de crianças e adolescentes, através do estudo do problema do menor e planejamento de soluções. Com ela foi criada a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), que foi definida como uma nova forma de atendimento as crianças e adolescentes pobres, moradores das periferias e com baixa escolaridade.

Segundo Rizzini e Pilloti, (2009), durante este momento histórico, o governo caracterizava a população juvenil como problema de segurança nacional e direcionava o atendimento para outra modalidade de assistência. Neste modelo, profissionais foram contratados para realizarem atendimento interdisciplinar, procurando sanar as deficiências de saúde, formação de personalidade e adaptação à sociedade das crianças e suas famílias.

No fim dos anos 1970, o advento da República no Brasil ocasionou a revalorização da infância, e a criança foi considerada como herdeira do novo regime.

Período este em que a criança também era vítima de violência e de abandono e que houve um aumento do número de denúncias para atender estas demandas.

O ano de 1979 foi considerado pela ONU como o Ano Internacional da Criança por chamar a atenção para os problemas que afetam as crianças em todo o mundo. O Código de Menores estabelecido neste ano foi criado durante um período de contestação política, em que ocorria a crise da ditadura e representava os ideais dos militares que estavam em decadência. A década de 1980 foi marcada pelo início da abertura democrática, sendo que em 1986 foi realizada a criação da *Comissão Nacional Criança e Constituinte*.

Em 1988, surge a nova Constituição Federal e que contempla a proteção integral a crianças e adolescentes, dedicando um artigo dentro do Capítulo VII (Da família, da criança, do adolescente e do idoso) à proteção das crianças e adolescentes. No ano de 1989, foram reconhecidos os direitos das crianças nos marcos de uma perspectiva inovadora, através da Convenção dos direitos da Criança, consagrando os direitos à provisão, à proteção e participação.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Código de Menores e a PNBEM, com o seu paradigma de “menores em situação irregular”, desaparecem do cenário nacional. Em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/1990, gradativamente foram introduzidas mudanças com relação aos direitos da criança e do adolescente, assegurando que:

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 a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227)

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Nº 8.069, criado no ano de 1990, as crianças e os adolescentes passaram de “objetos de tutela” a “sujeitos de direitos e deveres”. Os principais objetivos da lei são os seguintes: orientar a coordenação e a supervisão das instituições que executam a política de proteção aos direitos da criança e do adolescente, assegurar a prioridade aos programas visando a integração dos mesmos à comunidade, pela assistência a sua família e colocações em famílias substitutas; promover a criação de instituições para menores com características próximas àquelas em que medida de internação seja

realizada somente em casos extremos e por decisão judicial fundamentada; respeitar as necessidades de cada região do país e suas especificidades.

Portanto, promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o abrigo passa a ser uma medida excepcional que tem por objetivo cuidar e zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que precisam viver, temporariamente, afastados da convivência com suas famílias. No tópico a seguir, serão discutidas as perspectivas das instituições de acolhimento previstas pelo legislador a partir de 1990.

#### 4.2 PERSPECTIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A PARTIR DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O contexto histórico dos abrigos no Brasil faz referência à predominância da função assistencialista e garantia de um lugar para crianças e adolescentes abandonados, sem considerar o processo de desenvolvimento integral proposto para cada fase. No ano de 1990, surgiram novas concepções sobre a infância e adolescência através da criação do ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – LEI Nº 8.069/1990, fundamentando-se nos princípios da proteção integral e prioridade absoluta à criança e ao adolescente e propondo o fim da institucionalização arbitrária de crianças e adolescentes, como acontecia nas décadas anteriores.

A Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 possuem as bases legais voltadas para um novo olhar sobre a infância e a adolescência, ao incluir diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Brasil em 26 de janeiro de 1990.

Partindo da análise da legislação sobre a criança e o adolescente prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é possível conceber que os responsáveis por eles são: a família, a sociedade e o Estado e que a lei assegura os direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Em seu artigo 19, está previsto que:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada convivência familiar e comunitária, em ambiente livre de presença de pessoas dependentes de substância entorpecentes.

Desde o final do século XIX e durante parte do século XX, a institucionalização era considerada como uma das principais políticas postas em prática pelo Estado para lidar com o dito “menor” ou “menor em situação irregular”, em que o marco institucional durante a história brasileira era o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), citado anteriormente. Porém, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) entra em vigor a Doutrina da Proteção Especial em que crianças e adolescentes, sem distinção, passaram a ser considerados sujeitos de direitos, com prioridade absoluta; estabeleceu novas possibilidades de atendimento às suas necessidades biopsicossociais.

O ECA (1990) propôs uma mudança do olhar e do fazer, não somente no que se refere às políticas públicas voltadas para a infância e a juventude, mas aos outros atores sociais do Sistema de Garantia de Direitos. Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (BRASIL, 2009) o Brasil é um dos poucos países que prevê legalmente a constituição de conselhos paritários e deliberativos na área das políticas para crianças e adolescentes, assim como a estruturação de conselhos tutelares eleitos pelas próprias comunidades. O CONANDA (Brasil, 2009), órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da Lei Nº 8.069/90 do ECA, faz parte também da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). De acordo com Amaral e Silva (p. 37, 1994), este estatuto “consagra na ordem jurídica a doutrina da proteção integral; reúne, sistematiza e normatiza a proteção preconizada pelas Nações Unidas”.

Além disso, este estatuto define os programas de abrigo como uma medida de proteção de caráter provisório e excepcional, em situações que a criança ou adolescente encontram-se desprotegidas, em risco pessoal e social, em situações que podem ter sofrido algum tipo de violência ou até mesmo, “por diferentes razões os pais biológicos não puderam cumprir com as atribuições relacionadas ao cuidado parental, como sustento, criação e educação (NEGRÃO, 2002)”.

De acordo com Fuscaldi (2004), o referido estatuto contribuiu para mudanças efetivas no que diz respeito às instituições de assistência e à sua configuração com um todo, partindo não de uma visão assistencialista, mas concebendo-as como espaço de socialização e de desenvolvimento. O Estatuto da



Criança e do Adolescente (1990) resgata o reconhecimento da criança e do adolescente enquanto cidadãos que devem ser respeitados em sua condição de seres em desenvolvimento.

Sabe-se que, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o encaminhamento para o serviço de acolhimento passou a ser concebido como uma medida protetiva, de caráter excepcional e provisório (Art. 92, Art.101) atribuída ao superior interesse da criança e do adolescente que tiveram seus direitos básicos ameaçados ou violados, seja pela ação ou omissão do Estado, omissão ou abuso dos responsáveis ou mesmo por algum motivo de sua própria conduta, e instituiu novas concepções sobre a infância e a adolescência, a partir da compreensão de que as crianças e os adolescentes devem ser considerados como sujeitos que têm o direito de conviver e ser protegidos por suas famílias de origem, independentemente da situação financeira. Ao Estado compete a responsabilidade de protegê-los e assisti-los e a pobreza não deve acarretar na perda ou suspensão do poder familiar. Sabe-se que:

A família é o primeiro local de socialização das crianças, onde se constrói a referência psicológica, afetiva, material, e social. Porém, a família é uma das instituições mais afetadas pelo ritmo da modernidade, pelas transformações do mundo do trabalho, da cultura, das relações e de afirmação de identidade/individuação, bem como pelas mazelas da economia política neoliberal – em particular nos caso das classes médias e populares – a que afeta os processos de parentalidade, já elevados por ambiguidade nas definições dos papéis: ser adulto, ter autoridade, ser pai, ser mãe (ABRAMOVAY, 2006, p.64).

Segundo Abramovay (2006), a família é o primeiro “local”, é a base fundamental para o início do processo de socialização da criança e onde busca se refugiar e encontrar referências, identidades. Porém, a convivência com o pai, a mãe, os irmãos ou outros familiares e parentes, não vem sendo a realidade de muitas famílias brasileiras atualmente. Crianças e adolescentes estão expostos a diversos tipos de abuso, negligência, exploração, vulnerabilidade e outras formas de violência. E quando a família não assegura o cumprimento desses direitos, o Estado assume o compromisso de prover órgãos de apoio, como os serviços de acolhimento institucional.

Segundo Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007, p. 332), “o termo abrigo pode ser definido como asilo, esconderijo, recanto, albergue, refúgio, moradia, ninho ou acolhida”. Nesse contexto, os autores entendem o ambiente institucionalizado

como um lugar de confinamento, recolhimento e isolamento social. Dessa maneira, o abrigo é a instituição que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, ou mesmo em situação de rua.

O abrigo representa uma medida de proteção à criança ou ao adolescente que vivenciaram situações cotidianas de riscos com relação a sua integridade física, psicológica, moral. Esse processo de abrigamento é chamado de **institucionalização**. Durante este período devem ser respeitados os princípios de brevidade, excepcionalidade e provisoriedade, priorizando a reintegração ou reinserção familiar, conforme a legislação vigente, especificada no artigo 101, parágrafo único do ECA (1990).

Entre as atribuições da equipe técnica de uma instituição de acolhimento, é necessário destacar a realização constante do planejamento inicial, levando-se em consideração o envolvimento da família no processo, o acompanhamento psicossocial da equipe técnica, o atendimento aos encaminhamentos realizados e a resposta da criança e do adolescente à separação, ao acolhimento e à possibilidade de retomada do convívio. Segundo o Art. 150 do ECA (1990), a equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude tem a função de acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das ações, bem como a situação familiar de cada criança e adolescente.

No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em consonância com o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), elaboraram o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Este documento tinha por objetivo trazer discussões a respeito da garantia de direitos de crianças e adolescentes que estão sob a responsabilidade do estado. Entre as discussões abordadas neste documento, o termo “Acolhimento Institucional” foi utilizado para referir-se aos programas de abrigo, prevendo-se também três tipos de modalidades de acolhimentos institucionais que são: Abrigo institucional para pequenos grupos, Casa lar e Casa de Passagem.

Para o Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - CONANDA (2006), o termo acolhimento “formal”, corresponde à modalidade de atendimento de serviço de proteção especial de alta complexidade e que garante a proteção integral: moradia, alimentação, higienização, entre outros cuidados necessários para as

crianças e os adolescentes que não podem permanecer em seu núcleo familiar ou comunitário. De acordo com o referido Plano (2006) existem dois tipos de Acolhimento: Acolhimento Institucional e Acolhimento Familiar. Considerando os objetivos deste trabalho, será utilizado o termo “Acolhimento Institucional”.

#### 4.3 ABRIGAMENTO NO BRASIL: NÚMEROS E DILEMAS

Em 1990, houve a mudança de paradigma com a promulgação da Lei 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que se refere à garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes. Esta mudança representou um marco legal para redirecionar uma cultura da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil. Em 3 de agosto de 2009 foi instituída a Lei Nacional da Adoção - Lei Nº 12.010 , apresentando uma nova disposição sobre a adoção e alterando o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

De acordo com Gonzalez, Abaid e Dell’Aglia (2011) após 19 anos, este estatuto sofreu a primeira reforma, por intermédio da lei nº 12.010/2009, com o objetivo de incorporar mecanismos para assegurar sua efetiva implementação e composição de regras para “*fortalecer e preservar a integridade da família de origem*” (grifo dos autores, p.28), além de diminuir ao máximo o período de abrigamento de crianças e adolescentes (DIGIÁCOMO, s/d). Para os autores, a lei de adoção se constitui como uma verdadeira “Lei de Convivência Familiar”, trazendo novas perspectivas sobre a sistemática designada pelo ECA (Brasil, 1990).

Entre as alterações previstas na lei, o termo “abrigamento” foi substituído por “acolhimento institucional”, com o objetivo de apontar os programas de proteção referentes aos direitos da criança e do adolescente, em que devem ser fortalecidas a preservação dos vínculos familiares e reintegração familiar. O prazo estabelecido para o período de permanência da criança e do adolescente no serviço de acolhimento cumprirá o período de até 2 (dois) anos, garantindo o retorno para a família de origem ou, excepcionalmente, para uma família substituta, “salvo comprovada necessidade (...)” (Art. 19).

Sabe-se que a Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 227, assegura, “que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito [...] à convivência

familiar”. Ou mesmo, em outro amparo legal como a Convenção dos Direitos da Criança, que estabelece “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em ambiente de felicidade, amor e compreensão”.

Cieglinski (2012) comenta em seu artigo sobre o prazo máximo de dois anos para permanência de crianças em abrigos ainda ser descumprido, devendo-se ao fato da demora do Poder Judiciário ao analisar e decidir os casos de cada criança e adolescente acolhido em uma instituição. Vale ressaltar que na Lei 12.010/09 também está previsto que a cada seis meses a situação dos acolhidos precisa ser revisada. Para isso, a instituição confecciona um relatório sobre a condição das famílias e as tentativas de reintegração com os pais biológicos, avós ou tios. Este processo indica se a criança ou adolescente deverá ser encaminhado para adoção ou poderá retornar para a família de origem.

No ano de 2008, foi publicado o guia “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) com o objetivo de traçar as diretrizes para as modalidades de serviços de acolhimento destinados à medida de acolhimento institucional. O guia versa sobre os princípios, as orientações metodológicas e os parâmetros de funcionamento para as diversas modalidades de serviço de acolhimento que norteiam os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes.

Os serviços de Acolhimento de crianças e adolescentes devem estruturar seu atendimento de acordo com os seguintes princípios: Excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; Provisoriedade do afastamento do convívio familiar; Preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; Garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação, Oferta de atendimento personalizado e individualizado; Garantia de liberdade de crença e religião; Respeito à autonomia da criança; do adolescente e do jovem.

Entre eles, dar-se ênfase ao princípio da “Provisoriedade do afastamento do convívio familiar”, quando, na situação, for a medida mais adequada para se garantir a proteção da criança e do adolescente em determinado momento, a fim de viabilizar, no menor tempo possível, o retorno ao convívio familiar, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta. Nesse documento considera-se:

- I. Acolhimento emergencial: até um mês;
- II. Acolhimento de curta permanência: até seis meses;
- III. Acolhimento de média permanência: até dois anos;
- IV. Acolhimento de longa permanência: superior a dois anos (2008, p.7)

Quanto à permanência de crianças e adolescentes durante um período extenso em uma instituição de acolhimento, o Poder Judiciário deve viabilizar a reintegração familiar, ou, na sua impossibilidade, deve ser realizado o encaminhamento para família substituta. De acordo com Gonzalez, Abaid, Dell' Aglio (p. 39, 2011) é importante atentar que este retorno para a família de origem ou substituta “necessita ser acompanhado por técnicos especializados, que atuem junto ao Poder Judiciário, à instituição de acolhimento e à família, de forma que ocorra de modo adequado e positivo”.

Sabe-se que o período inferior a dois anos é considerado acolhimento de média permanência, como citado anteriormente, porém estendendo por período superior a dois anos, a permanência de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento deverá ocorrer em caráter extremamente excepcional, seguindo algumas situações específicas, conforme o guia “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2008)”:

Crianças e adolescentes que não podem voltar a morar com seus pais ou família extensa, porém mantêm fortes vínculos com os mesmos (casos de pais/mães/responsáveis em cumprimento de pena privativa de liberdade, em longos períodos de hospitalização ou com transtorno mental severo, que inviabilize a prestação de cuidados regulares, dentre outras situações), devendo ser assegurado o contato periódico com sua família de origem, para manutenção dos vínculos. Crianças ou adolescentes órfãos ou destituídos do poder familiar, com perfil de difícil colocação em adoção, que necessitam permanecer em serviços de acolhimento por mais tempo, até que seja viabilizada sua colocação familiar ou a conquista da autonomia (p.7).

Dentro desta perspectiva legal, é necessário encontrar alternativas para que nenhuma criança ou adolescente cresça, tornando-se um adulto sem a experiência de convivência familiar. Sabe-se que a reintegração familiar é um processo gradativo e deve ser acompanhada pela equipe técnica do serviço de acolhimento, consistindo em fortalecer as relações familiares e as redes sociais de apoio da família. Para que isso ocorra são necessárias: visitas domiciliares e entrevistas; grupos de mães, pais, famílias; encontros entre a família com as crianças e adolescente, estudos de caso, entre outros.

Segundo o guia das “Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento às Crianças e aos Adolescentes”, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social de 2008 e a Lei Nacional de Adoção nº 12.010/2009, deve ser realizada uma reavaliação periódica no máximo a cada 6 (seis) meses a respeito das crianças e adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional.

Quanto à questão da permanência e a relação disto com o contexto desenvolvimental do acolhido, há também visões opostas. Carvalho (2002) destaca que a instituição de acolhimento não constitui como o melhor ambiente de desenvolvimento, devido ao grande número de crianças sob a responsabilidade de um único educador, a escassez de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetiva. Outras perspectivas teóricas com as de Yunes, Miranda e Cuello (2004) comentam que há um despreparo dos educadores para lidar com crianças e adolescentes com histórico de privação material e emocional e também com a falta do convívio familiar.

No que se refere à estrutura física da instituição de acolhimento deve-se pensar em um espaço de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais que contribua para o processo de desenvolvimento humano; um ambiente em que seja primeiramente realizada a elaboração de um plano de atendimento, e posteriormente, um estudo psicossocial que consista à promoção da reintegração familiar. Dentro desse planejamento deve estar presente a participação da família de origem e, ou mesmo, medidas que contribuam para o fortalecimento da família para o desempenho do papel de cuidado e proteção.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) foi instituído no ano de 2004 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em virtude da necessidade de uma política de Estado. De acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes (2013), este plano reconhece a necessidade do conhecimento da proteção específica na Constituição Federal (1988) e pelo ECA (1990), porém descreve a importância em compreender também *a “complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários que podem ser mobilizados nas diversas frentes de defesa dos direitos das crianças e adolescentes (p.42)”*. Assim, o Plano foi apresentado ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

(CONANDA) para a submissão ao processo de Consulta Pública, incorporando contribuições dos atores institucionais das regiões do país.

Este documento também reforça que o acolhimento institucional deve ter caráter provisório, do modo a evitar “o isolamento social das crianças e dos adolescentes e a segregação por deficiência, idade ou sexo, além de demonstrar a preocupação com o processo de retorno ao convívio da família de origem/extensa ou, no caso de sua impossibilidade, o encaminhamento à família substituta” (p.45).

Um dos dilemas destacados no levantamento nacional (2013) consiste no processo de desligamento dos serviços de acolhimento, após atingir a maioridade. Com relação aos adolescentes acolhidos, há maiores dificuldades para a colocação em família substituta. O documento propõe o estabelecimento de relações dos abrigos com a modalidade de Repúblicas a fim de facilitar esta transição, de forma responsável.

Para Siqueira e Dell’Aglio (2007), a institucionalização pode representar um fator de risco ou proteção para as crianças e adolescentes. Considera-se situação de risco à criança e ao adolescente, toda e qualquer condição ou contexto de vida, que coloque em evidência a satisfação das suas necessidades básicas atuais e do desenvolvimento de suas respectivas potencialidades. Segundo estes autores, são exemplos de fatores de risco: os resultados não almejavéis para seu desenvolvimento como acolhimento inadequado, a hostilidade entre crianças, desorganização das atividades propostas, ausência de vínculos afetivos, entre outros.

Por outro lado, no ambiente institucionalizado existem **fatores de proteção** que produzem efeitos positivos quanto à morada nas instituições de acolhimento como, por exemplo, a atitude acolhedora da equipe técnica no momento da chegada das crianças, os vínculos afetivos estabelecidos entre os acolhidos e os membros, o relacionamento entre ambos, dentre outros. Além disso, Rizzini (2007) destaca que a criança ou adolescente, quando é acolhido numa instituição de abrigo, deve continuar a frequentar a escola, espaços de lazer, cultura e esporte, entre outras atividades.

Com relação aos cuidados oferecidos a crianças de algumas instituições, destaca-se uma pesquisa realizada por Diamond *et al.* (2003) que considera a atraso verbal como uma característica predominante mais afetada pela institucionalização de crianças menores. Isto se deve ao fato dos cuidadores não interagirem

verbalmente com as crianças mais jovens, concentrando-se em atender as necessidades físicas destas, conforme afirmam Dias, Pedroso e Magalhães (2011).

De acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes realizado em 2013, foram registradas aproximadamente 20 mil crianças e adolescentes moradores em 589 abrigos, sendo 58,5% meninos, 63% afrodescendentes e 61,3% acolhidos com idade entre 7 e 15 anos. Dentre os infantes, os dados mostraram que 86,7% têm família e 58,2% mantêm vínculos com ela. Apenas 5,8% estão impedidos judicialmente de manter esse contato e somente 5% são órfãos. Esta constatação foi importante para a compreensão dos motivos de estarem em uma instituição de acolhimento sendo: 24,2% - pobreza das famílias, 18,9% - abandono, 11,7% - violência doméstica, 11,4% - dependência química dos pais ou dos responsáveis, incluindo o alcoolismo, 7,0% - vivência de rua e 5,2% - orfandade.

Segundo o levantamento, a maioria das instituições pesquisadas surgiram durante o período de vigência do ECA (1990) em consonância com as diretrizes legais e com os princípios da proteção integral e do atendimento individualizado. Apesar das mudanças ocorridas no campo da Assistência Social, estas pesquisas buscaram transformar e implementar o reordenamento do acolhimento institucional para crianças e adolescentes do país.

Outro ponto destacado trata sobre o número de crianças atendidas nos serviços de acolhimento. De acordo com guia “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2008)”, o número máximo de crianças e adolescentes acolhidos em um mesmo serviço de acolhimento institucional deve ser de 20 crianças e adolescentes. Segundo esta atual pesquisa constata-se que mais de 78% das instituições encontram-se de acordo com as normativas.

Por fim, conforme a proposta definida pelo PNCFC, pode-se destacar a necessidade um reordenamento institucional, devendo-se estabelecer parâmetros que orientem as formas de financiamento, os serviços, a qualificação das equipes, a adequação do espaço físico, a articulação em rede, entre outras ações. Como exemplo, as Resoluções aprovadas em 2009 que são: as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009a), Resolução conjunta nº 1 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). É importante destacar que o CNAS aprovou a Resolução 109 que trata da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais,



tem como objetivo classificar e tipificar os serviços em âmbito nacional, organizados por níveis de complexidade no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas).

A partir da síntese dos inúmeros dilemas presentes no atendimento a crianças e adolescentes em serviço de acolhimento, bem como aos marcos legais discutidos, reafirma-se a importância pelo direito de crianças e adolescentes estabelecerem a construção e vínculos com suas famílias de origem e extensa. Numa perspectiva que garanta a convivência com as suas famílias e em que, somente esgotados os recursos, sejam colocados em família substituta. Reafirma-se ainda que a aplicação de medida protetiva às crianças e aos adolescentes em serviço de acolhimento institucional é provisória e excepcional, devendo primar por atendimento personalizado e individualizado, garantir acesso e respeito à diversidade e à não discriminação, à liberdade de crença religiosa e à autonomia.

#### 4.4 O CUIDADOR E SUA FUNÇÃO NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

No cotidiano de uma casa de acolhimento existem inúmeros profissionais que são responsáveis pela educação, saúde, segurança, desenvolvimento, acolhimento das crianças e dos adolescentes e que possuem atribuições específicas para o funcionamento da instituição. Entre eles pode-se destacar: Coordenador (a), Pedagogo (a), Assistente Social, Psicólogo (a), Cuidador (a), Vigias, Serventes entre outros funcionários que atuam em equipe para garantir o desempenho das atividades no dia a dia e promover o desenvolvimento integral dos acolhidos.

Dessa maneira, o papel desempenhado por cada um dos participantes da rotina de uma Instituição de acolhimento é importante para o estabelecimento de vínculos e das relações entre as crianças e adolescentes. Estes profissionais devem ser responsáveis pela garantia das necessidades básicas dos acolhidos, devendo oferecer condições de alimentação, saúde, educação, higiene e afeto para os mesmos. Entre eles, este trabalho dará ênfase à função do cuidador, também chamado de educador social; destaca-se, em razão da presença deste no cotidiano das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

O educador/ cuidador deve fortalecer para motivações internas para o comportamento e sua relação com o outro. Para Cavalcante e Costa (2011) ele deve

promover na criança a capacidade de se imaginar no lugar do outro. Esta ação possibilita “1) desenvolvimento de um padrão de apego seguro; 2) cuidado atencioso e responsivo as suas demandas básicas; 3) atitudes de generosidade e empatia que possam servir como exemplo” (p. 87). Portanto, é importante que o educador/cuidador incentive as crianças e os adolescentes à aceitação e entendimento das regras e os limites necessários para o exercício da cidadania. Além de estimulá-los também:

[...] à (re)construção da identidade, da autoestima positivas, da capacitação em lidar com limites, regras e deveres da vida em sociedade, ou seja, organizando as condições educativas favoráveis às manifestações das potencialidades criativas, afetivas, intelectuais e morais [...] (GRACIANI, p. 196, 2001)

O educador social recebe outra nomenclatura em determinadas instituições de acolhimento, são chamados de cuidadores, nome atribuído à função desenvolvida no espaço institucional. É a pessoa responsável pelo cuidado, zelo, proteção da criança e do adolescente acolhido, partilha suas experiências e participa diretamente na vida dos infantes durante este período de estadia na casa. Portanto, neste estudo, optou-se pelo uso da expressão “educador/ cuidador”, pois as funções e atribuições de cada um se convergem para o ato de educar e cuidar.

A ênfase na estrutura familiar reflete a concepção de que a criança deve permanecer no seio familiar ao qual pertence, necessitando de estabilidade para se desenvolver. Não havendo esse entendimento, a mudança do ambiente familiar possibilitará outras configurações no comportamento dos infantes. Quando a base familiar não é estruturada e crianças e adolescentes tem seus direitos desatendidos ou violados, quer seja pela situação de abandono social ou quer seja pelo risco pessoal causado pela negligência de seus responsáveis, conforme menciona Silva e Aquino (2004), são encaminhados para uma instituição de acolhimento.

Vale ressaltar que a educação não formal cresceu por toda a Europa, logo após a Segunda Guerra Mundial. Foi o período marcado pela necessidade de atender crianças e adolescentes que haviam se perdido de suas famílias e a educação precisava ser ofertada de forma diferente da escola regular daquela época. A expressão “educador social” surgiu nesse momento histórico.

Para Costa (2011, p.187), dentro do contexto da política pública social, a educação não formal é considerada pela atividade socioeducativa e visa à melhoria da vida da população através de implementação de ações direcionadas para as necessidades básicas e ao desenvolvimento de competências de um determinado grupo. Portanto, esta proposta de educação é inserida no contexto da política social desenvolvida nos abrigos e o educador tem como responsabilidade promover ações socioeducativas com as crianças e adolescentes acolhidos.

Segundo orientações técnicas do CONANDA (Brasil, 2008) para o programa de acolhimento institucional, a escolaridade exigida para o exercício da função do educador/cuidador é o nível médio e o nível fundamental para os outros profissionais que atuam nos abrigos. A equipe técnica deve ser composta pelos seguintes profissionais: 1 (um) coordenador de nível superior, 01 (um) psicólogo(a), 01 (um) Assistente Social, 01 (um) cuidadores/educadores para cada grupo de 10 (dez) crianças/adolescentes e 10 (dez) auxiliares de cuidadores para cada 10 (dez) crianças/adolescentes, sendo que a capacidade máxima para essa modalidade de acolhimento deve ser de 20 crianças/adolescentes. Com relação ao perfil do educador/ cuidador, o CONANDA (BRASIL, 2009, p.66) prevê que:

- Formação Mínima: Nível médio e capacitação específica. Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida fortalecimento da auto-estima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um Profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;
- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.

Para os auxiliares de educador, as funções são as seguintes:

- Auxiliar de Educador/cuidador;
- Formação mínima: Nível fundamental e capacitação específica;
- Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. (p. 66).

Para a Política da Infância e adolescente (Brasil, 2009), o educador/cuidador, ao assumir sua função, precisa conhecer primeiramente a realidade de vida de cada infante acolhido, o seu contexto familiar. Não é somente este profissional, mas todos os funcionários da instituição, independentemente de suas funções: educador/cuidador, auxiliar de educador, Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo, Coordenador, estarão mantendo um nível de relacionamento com a criança e o adolescente.

Corroborando com esta ideia, Bowlby (1988) menciona que as crianças que estão privadas da relação afetiva com uma figura de apego ficam mais susceptíveis a apresentarem distúrbios orgânicos, depressões, ausência de sentimentos, apatia, falta de controle emocional, isolamento afetivo, dificuldade para estabelecer laços de amizade, dentre outras características. Por esta razão que os vínculos existentes entre o educador/cuidador e a criança não devem ser superficiais, ao contrário, deve haver uma relação saudável entre estes.

Para Gulassa (2010) o educador, do abrigo deve usar de afetividade sem esquecer-se do aspecto profissional, numa perspectiva que promova a autonomia da criança e do adolescente e não alimentar uma dependência. A autora afirma que uma das discussões comuns nos abrigos é comparar os cuidados da instituição com os cuidados da família, destaca que essa dicotomia pode ser possível, mas é desafiante se aproximar da família referente ao sentimento da afetividade e ao mesmo tempo se afastar dela pelo profissionalismo que possibilita manter o foco no educacional.

Por isso, é importante que o educador/ cuidador se aproprie das leis que amparam as suas práticas na instituição. Estas, por sua vez, estão previstas no ECA - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 e atuam numa perspectiva que considere como meta de trabalho dos abrigos a reintegração familiar, conforme afirma Guará (2010). Atualmente, os educadores/ cuidadores que atuam em acolhimentos institucionais estão cada vez mais submetidos às ações que confundem os papéis da assistência, educação e proteção judicial. Partindo do princípio de uma gestão democrática e participativa de uma instituição, é necessário que educadores/ cuidadores reflitam sobre a construção histórica do abrigo, relacionando com o seu papel dentro da instituição, numa perspectiva que compreenda a criança e o contexto do desenvolvimento humano e refletir sobre as diferentes condições de vida em que podem nascer e se desenvolver.

Nesse sentido também o pesquisador, ao adentrar no mundo infantil, precisa estar munido das concepções necessárias para, mediante sua pesquisa, dar voz às crianças que são ouvidas. No tópico seguinte e final dessa seção, trata-se das questões implicadas nas pesquisas com crianças.

#### 4.5 PESQUISAS COM CRIANÇAS: ASPECTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

O propósito deste tópico é apresentar algumas questões éticas e metodológicas relacionadas a pesquisas que enfocam a criança como ser participante de seu próprio processo desenvolvimental, tendo capacidade para falar de si.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergentes e precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas que vise o acolhimento da voz das crianças. Isto permite compreender que além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa, não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. Os autores ainda afirmam que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse sentido, Kramer (2002) afirma que o pesquisador deve utilizar um referencial teórico que conceba a infância como categoria social e entenda as crianças como cidadãos, sujeitos da história, ou seja, pessoas que produzem cultura. É importante compreender que as crianças precisam de cuidado e atenção, bem como, também, conhecer e desvelar o que constitui a criança não somente como um produto da cultura, mas criadora de culturas e que possui uma alteridade com relação ao mundo do adulto. Segundo a autora, questiona-se: é correto expor as crianças? A pesquisa pode colocá-las em risco? Ou se já estão diante de situações de risco ou vulnerabilidade, o pesquisador deve denunciar ou se omitir?

Cada vez mais se acredita que as crianças podem dizer, à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fossem as suas experiências em cada fase da vida. Para isto, o pesquisador precisa enfrentar as polêmicas referentes à participação das crianças em estudos, visando dar ênfase nas metodologias de pesquisas que possibilitem diretamente as vozes das crianças.

Ferreira (2008) destaca que o primeiro passo para a realização de pesquisas com crianças é o processo de busca e reconhecimento das mesmas como atores sociais. Nessa perspectiva, procura-se:

[...] adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora (FERREIRA, 2008, p. 149).

Para que isso ocorra, Silva, Barbosa e Kramer (2005) enfatizam a importância de uma reeducação do olhar e do ouvir, quando na ocasião da realização da pesquisa de campo. Para elas, o conceito do olhar é atribuído pelo contexto teórico do pesquisador que deve desenvolver sua pesquisa não somente na perspectiva do olhar, muitas vezes, é preciso associar ao ouvir para que se compreendam as ideias que sustentam as ações e interações.

Esta é uma forma de construir uma prática alternativa que procure problematizar e contextualizar metodologias desenvolvidas por pesquisadores que consideram as crianças como sujeitos informantes na coleta dos dados. A motivação principal é captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades sobre as suas infâncias, o que têm a dizer sobre o mundo e assim perceber o que pensam e fazem. As crianças como sujeitos potenciais são competentes para falar e informar sobre si mesmas.

Dessa maneira, surgem as seguintes indagações: “Como enfrentar o etnocentrismo nas pesquisas com crianças? Como se pode considerar os princípios da alteridade, da diversidade e da ética nas pesquisas com crianças? Sabe-se que não há respostas ou soluções para tantos desafios” (DELGADO; MULLER, 2005).

As autoras propõem, como ponto de partida, a distinção sobre as infâncias como um conjunto de aspectos para diferenciar as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo.

Para Soares (2003), a validade e a qualidade ética serão mais sucedidas quanto maior for o controle da criança sobre o processo de investigação e seus métodos. O pesquisador deve seguir um roteiro ético através de um projeto que

considere o conhecimento válido acerca dos significados das crianças; ele deve considerar os custos de tempo, medo, coerção e ansiedade, bem como, respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças.

A autora cita ainda outros aspectos importantes que devem ser levados em consideração na pesquisa com crianças, como considerar as informações que os pais ou responsáveis legais têm sobre o processo de investigação e observar como as crianças serão selecionadas para compor a equipe de investigação; obter o consentimento das crianças e garantir que possam recusar participar do processo ou desistir a qualquer momento.

Por fim, propõe discutir com as crianças sobre as técnicas de pesquisa que as elas consideram mais adequadas ou com as quais se sentem mais confortáveis. Em outras palavras, isto leva os pesquisadores, que pretendem analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças, a refletir sobre quais procedimentos metodológicos serão definidos e utilizados para direcionar o material empírico necessário às suas análises.

Uma das autoras mais citadas em pesquisas analisadas que versam sobre a criança e a infância é Kramer (2002). A autora analisa questões éticas enfrentadas na pesquisa com crianças de diferentes idades, grupos e contextos. Entre as concepções abordadas, discute três questões principais que o pesquisador deve estar atento: a primeira cita a utilização dos nomes (verdadeiros ou fictícios) das crianças e analisa se devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa; a segunda aponta a necessidade da autorização do uso de imagens (em fotografias, vídeos ou filmes); a terceira trata das implicações ou do impacto social sobre resultados de trabalhos científicos, a devolução dos dados às crianças, à escola e a outras instâncias da vida política e social, para que seja evitado que as crianças sofram com as repercussões de sua participação na pesquisa.

Faria, De Martini e Prado (2009) levantam ainda outras questões, que são: “Primeiramente, se estão sendo considerados os relatos das crianças, devem-se reconhecer os conceitos de infância: quem é a criança pesquisada? Como é a experiência de infância vivenciada por ela? É preciso levar em conta os diferentes tipos de crianças e de infância”.

Partindo desse pressuposto, o pesquisador precisa dispor de um referencial teórico que questiona a prática da pesquisa e a forma de olhar a infância, a partir das indicações das crianças, falar e ouvir sobre as experiências da infância e

interpretá-las com a participação das mesmas. “Trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições (escola, Estado e família) inventam para ela” (SIROTA, 2001).

Para tal, com o intuito de detectar até que ponto os adultos pesquisadores compartilham da participação das crianças nas pesquisas, Martins Filho, Barbosa (2010) apontam quatro eixos essenciais a serem considerados nos estudos sobre os contextos e sobre os desafios teórico-metodológicos que são:

- 1º. A comunicação estabelecida entre adultos e crianças;
- 2º. As negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos;
- 3º. As relações e interações travadas com os sujeitos-crianças;
- 4º. A forma de participação infantil proporcionada a partir das relações estabelecidas (2010, p.15).

Estes eixos servem de análises para questões que ocultam algumas informações no decorrer da pesquisa com crianças. Ou mesmo, dentro das técnicas metodológicas, observar as pesquisas que podem superestimar as crianças de maneira a isolá-las do contexto real ao qual estão inseridas. É importante ter cautela e equilíbrio no que se refere à participação de adultos e de crianças; e com relação às crianças, o pesquisador deve ter cuidado para não superestimá-las na escolha dos procedimentos metodológicos; as relações devem estar direcionadas dentro da possibilidade de reciprocidade, permitindo identificar a posição dos sujeitos nas investigações.

De modo geral, destaca-se que as indicações da pesquisa seguem estratégias de investigação, optando por aspectos metodológicos que possuem caráter qualitativo e de estudos de caso. Parte-se da compreensão da teoria ecológica cultural que tem como foco as atividades diárias que acontecem com o indivíduo em desenvolvimento e com quem ele comumente interage, de modo a ouvir as crianças acolhidas em instituição de acolhimento.



## 5 CAMINHO METODOLÓGICO

Essa sessão tem como objetivo delinear os procedimentos metodológicos que foram seguidos para realizar os objetivos dessa pesquisa. Realiza-se, ainda, uma breve discussão sobre os aspectos éticos e metodológicos em se tratando de pesquisas com crianças. Nesse sentido, é apresentada, primeiramente, uma discussão sobre as questões éticas nos trabalhos com crianças e, na sequência, é descrito o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa.

### 5.1 DESENHO DA PESQUISA

A concepção teórico-metodológica a ser abordada neste estudo, propõe a análise de dados segundo uma abordagem qualitativa, com objetivo de promover meios descritivos individuais e sondagem sobre o cotidiano de crianças acolhidas, bem como, as suas concepções sobre o que é ser criança, suas relações sociais, o contexto e as diferentes condições de vida.

Corroborando com a proposição da pesquisa, Gil (1991) afirma que as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo que uma de suas características mais significativas refere-se à utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Dentre as pesquisas descritivas, apontam-se as que objetivam estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, opiniões, atitudes, crenças, etc.

A pesquisa em questão propõe estudo de caso, de cunho descritivo, em uma Instituição de Acolhimento localizada na cidade de Santarém – Pará, interior da Amazônia e considerará as proposições do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011) para a compreensão do contexto de desenvolvimento humano da criança institucionalizada.

A abordagem serve de base para o entendimento sobre a concepção de ser criança para os infantes que possuem a experiência da vivência em uma instituição de acolhimento.

## 5.2 LÓCUS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em uma Instituição de Acolhimento localizada na área urbana do município de Santarém/PA, interior da Amazônia. As temáticas concernentes a esse tópico contemplam o percurso histórico da Instituição de Acolhimento, identificando os principais aspectos pedagógicos e sociais, os aspectos da vida cotidiana das crianças e dos adolescentes acolhidos.

A Instituição de Acolhimento pesquisada foi inaugurada no dia 22 de junho de 1999. Faz parte dos serviços da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS); é uma instituição sem fins lucrativos e funciona 24 horas, possuindo servidores de plantão.

É caracterizada como uma instituição de acolhimento de caráter provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos incompletos, que estão em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, conforme está previsto na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

A instituição deve atender até no máximo 20 (vinte) crianças e adolescentes que são encaminhadas pelo Conselho Tutelar através de uma determinação Judicial ou mesmo pelo judiciário através da Vara da Infância e Juventude.

A referida instituição acolhe também crianças e adolescentes com deficiência, garantindo a proteção integral a todos sem distinção socioeconômica, etnia, religião, gênero, orientação sexual ou ainda, por serem pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiência, físicas ou mentais ou outras necessidades específicas de saúde.

O público-alvo são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção pelos seguintes motivos: situação de risco, negligência, maus tratos, abandono de incapaz, violência física, abuso sexual, exploração sexual, conflitos familiares ou dificuldades de ordem socioeconômica.

A atribuição do poder judiciário é decidir pelo destino das crianças diante de situações como: retorno à família de origem, colocação em família substituta, adoção nacional ou adoção internacional ou família acolhedora. Quanto às funções

dos técnicos, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos da Vara da Infância e Juventude bem como equipe técnica da Instituição de Acolhimento, cabe instrumentalizar o juiz, oferecendo subsídios através de atendimentos e encaminhamentos, acompanhando o desenvolvimento das crianças e adolescentes no abrigo, bem como o de suas famílias.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014), o objetivo da instituição é zelar pelo desenvolvimento global das crianças, garantindo a alimentação, educação, saúde, bem como acompanhar o crescimento das crianças, garantindo sua singularidade. A casa de acolhimento procura estimular e garantir o vínculo com a família de origem e com a comunidade, bem como, possibilitar o acesso das crianças e adolescentes a sua história de vida. Busca também garantir na sua amplitude os direitos de seus usuários, segundo os princípios e premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

Atualmente, a Casa possui 33 profissionais subdivididos em: 9 educadoras/ cuidadoras; 7 cuidadores; 4 vigias; 2 motoristas; 4 serventes; 2 psicólogas; 3 assistentes sociais; 1 pedagoga; 1 coordenadora; 1 auxiliar administrativo que atuam para realização de um trabalho de acordo com a necessidade de cada criança e adolescente em sua individualidades, necessidades, habilidades, aptidões para a vida afetiva, familiar, comunitária e produtiva.

Dentre as metas estabelecidas pela instituição de acolhimento pode-se citar: Esgotar todas as possibilidades de inserção das crianças e adolescentes em seu núcleo familiar; melhoria na qualidade de vida das crianças e adolescentes; o desenvolvimento de sua autonomia, melhoria de sua autoestima; reconhecer-se como sujeitos de direitos e seres em pleno desenvolvimento; e prepará-los para boa convivência na sociedade.

### 5.3 PARTICIPANTES

Foram informantes 10 (dez) crianças moradoras em uma Instituição de Acolhimento do município de Santarém - Pará, com faixa etária entre 05 (cinco) a 12 (doze) anos de idade.

#### 5.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

a) Ser criança moradora de uma Instituição de Acolhimento localizada no município de Santarém-Pará e possuir a faixa etária entre 05 (cinco) a 12 (doze) anos de idade.

b) Assinar o Termo de Assentimento para menor (TA), conforme o apêndice A.

#### 5.5 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

a) Não querer participar da pesquisa.

#### 5.6 OS INSTRUMENTOS E OS MATERIAIS

Para a construção de dados foram selecionados instrumentos que se adequam a atender os objetivos propostos:

- Roteiro de grupo focal:

Foi utilizado para averiguar questões relativas à rotina vivida pelas crianças, a partir do olhar delas. Os acolhidos foram divididos em grupos com faixas etárias aproximadas, dialogando livremente a respeito do assunto. Sentiram-se a vontade para contar a rotina da instituição desde o momento quando acordam pela manhã até a hora de dormir ao anoitecer.

- Instrumento História pra completar:

Nesta pesquisa, utilizou-se uma história presente na pesquisa de Mestrado em Educação realizada por Martins (2000) sob o seguinte tema: “Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança”. Este instrumento foi criado por Madeleine Backes Thomas, psicanalista e psicóloga clínica suíça, baseado no “*Méthode des Histoires à Completer*” e publicado em 1937. Este método surgiu com o objetivo de trazer a história narrada à criança de modo a estimular a sua participação. A autora buscava um método útil na investigação da personalidade da criança. Trata-se de uma técnica projetiva que reflete a criança e o mundo ao seu redor. Para Pasquali (2006), as técnicas projetivas estão voltadas para a descrição do fenômeno, e para a particularidade dos indivíduos; tem o foco no processo de

testagem, no comportamento que os sujeitos manifestam durante a resolução de uma determinada tarefa ou item. O instrumento “História pra completar” pode ser aplicado em crianças e adolescentes com a faixa etária entre 4 (quatro) até 14 (quatorze) anos. De acordo com a autora, entre 8 (oito) a 10 (dez) anos de idade, os resultados poderão ser mais produtivos. É uma técnica aplicada individualmente e analisa as relações da criança com as pessoas, sonhos e outras temáticas, buscando com a subjetividade e a interpretação dos resultados. Nesta pesquisa foi utilizada esta técnica para compreender a concepção de ser criança para as crianças participantes do estudo, conforme o apêndice C.

- Notas de campo:

São registros coletados durante a observação com as crianças da instituição de acolhimento, representando um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Inicialmente foi realizado um planejamento prévio do que deveria ser anotado e observado durante este período, delimitando o foco da investigação. Dessa maneira, foram realizadas as anotações necessárias no momento da observação do grupo pesquisado, indicando-se o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração, bem como também, deixando-se uma margem para codificação do material e observações gerais.

- Folha de dados sociodemográficos:

São as questões que caracterizam os participantes através da descrição das informações pessoais de cada um. Neste estudo, a folha de dados foi construída pela pesquisadora com o objetivo de conhecer o contexto de vida das crianças em acolhimento institucional. Através deste instrumento, foi possível coletar informações sobre a composição familiar, renda familiar, o motivo de estar em uma instituição de acolhimento, o tempo que estavam acolhidos entre outros aspectos relevantes sobre o contexto de desenvolvimento das crianças.

### **5.6.1 As técnicas para coleta de dados**

Os dados foram coletados de três maneiras: em grupos, individuais e mediante análise documental, no delineamento inicial. Em se tratando das coletas em grupo, optou-se pelo grupo focal, para o qual são tecidas algumas considerações teóricas na sequência.

Nas duas últimas décadas surgiu um aumento significativo da utilização de grupos focais como instrumento para a construção de dados em pesquisas no campo da educação. A técnica de grupos focais vem sendo utilizada nas pesquisas desde a década de 80, nas mais diversas áreas de estudo. Em sua essência esta técnica consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretos. Para isso, o pesquisador ao exercer a função de mediador no momento do roteiro de perguntas da técnica do grupo focal deve ter muita flexibilidade e firmeza diante da condução dos tópicos abordados.

De acordo com Morgan (1997), os grupos focais são técnicas de pesquisas qualitativas definidas através das entrevistas grupais que colhem informações por meio das interações grupais. Pode ser definida como uma técnica de pesquisa qualitativa utilizada no entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. A socialização das experiências em grupo e a troca de informações poderão ser consideradas como uma vivência significativa para os participantes. A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão (GASKELL *apud* GASKELL; BAUER, 2002).

Para os autores acima citados, um dos desafios ao se decidir adotar ou não o grupo focal em uma pesquisa ou, mais precisamente, escolher entre esta técnica e a entrevista individual, é que não há consenso na literatura sobre as condições específicas em que um ou outro método é mais eficaz. Enquanto que Kitzinger (2000) afirma que o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, a partir de um grupo de participantes selecionados. Busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Sob a ótica da dinâmica da utilização desta técnica, surgem alguns questionamentos: Qual é a principal característica para a aplicação da técnica do grupo focal? Quantas pessoas podem participar? Esta técnica, em geral, obtém os dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. Sua principal característica se deve ao fato de ela proporcionar uma reflexão

através da “fala” dos participantes, permitindo que apresentem suas percepções, conceitos e impressões acerca de um determinado tema.

A compreensão da “fala” nos grupos focais representa as concepções dos participantes de maneira geral, proporcionada em debate. Isto significa dizer que durante a realização da técnica todos os participantes devem expressar e discutir todos os seus pontos de vista sobre o assunto, sem a formação de consensos; de modo que o pesquisador esteja sempre instigando o debate entre os participantes, pois é importante que todos tenham possibilidades de apresentar suas concepções para que sejam discutidas no grupo.

Por isso, a importância do grupo focal iniciar com a reunião de 4 (quatro) a 10 (dez) pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. O pesquisador precisa estar preparado para coordenar o trabalho em grupo e analisar o material colhido, como afirma Roso (1997), pois assume uma posição de moderador do processo de discussão e formação de opiniões, mesmo que as opiniões sejam individuais, únicas, serão consideradas do grupo.

Para Gondim (2002), o pesquisador ou moderador do grupo focal tem um importante papel, no qual deve estar consciente. Para facilitar o andamento das questões do grupo, ele deve estar atento nas intervenções, de modo que cada participante fale por vez e nenhum domine a conversa, assim como, ele deve evitar que ocorram discussões paralelas. Sabe-se que cada um possui um tempo individual e que o mesmo deve ser respeitado. É imprescindível que o pesquisador, durante a realização do grupo, tenha total domínio do tema em estudo. (MAZZA; MELO; CHIESA, 2009).

Em se tratando da coleta de dados individual, optou-se pela entrevista. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e torna-se importante por estar de acordo com os pressupostos de pesquisas qualitativas que estão sendo desenvolvidas neste estudo. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUCKE; ANDRÉ, 2014).

Dessa maneira, o pesquisador deve orientar os entrevistados sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo profissional e a interrupção da entrevista. E, ainda, que as entrevistas são iniciadas somente ao término destas

orientações e após o livre consentimento e autorização expressa (FALCÃO; TÉNIES, 2000). Sobre este tipo de entrevista, Rosa e Arnoldi (2006) corroboram no que diz respeito às questões que devem ser formuladas de modo a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos e reflexões sobre os temas apresentados. Para as autoras, o questionamento é mais profundo e subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade.

## 5.7 ETAPAS DA PESQUISA

- Etapa 1 - Visita prévia à Instituição de Acolhimento:

Esta etapa desenvolveu-se a partir da primeira visita da pesquisadora junto à instituição, propondo a realização da pesquisa. Esta ação permitiu conhecer a dinâmica do funcionamento das atividades, se a instituição possui a colaboração de parceiros para o atendimento das crianças e dos adolescentes, realizando assim um levantamento das informações mais gerais da instituição.

- Etapa 2 - Observância dos aspectos éticos da pesquisa:

Esta etapa referiu-se às obtenções das devidas autorizações para a realização da pesquisa na Instituição de Acolhimento. Primeiramente, foi encaminhado um ofício às autoridades jurídicas competentes - Dra. Josineide Gadelha Pamplona Medeiros - Juíza Titular de 5ª Vara Cível da Infância e Juventude, no fórum de Santarém- Pará, solicitando a autorização para a realização da pesquisa com crianças. Mediante o contato pessoal foi informado que a instituição de acolhimento era um órgão independente e que não precisaria do ofício ao fórum e sim à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS).

Dessa maneira, foi encaminhado um ofício da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA para a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social SEMTRAS – órgão responsável pelo direcionamento das atividades realizadas na Instituição de Acolhimento localizada no município de Santarém-PA. Este documento solicitou a autorização para a realização da pesquisa de campo, na qual se obteve um parecer favorável por meio da CARTA DE ACEITE entregue ao responsável legal da instituição, conforme o Anexo II.

Para a execução deste estudo foi confeccionado também o Projeto de Pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Este processo ocorreu por meio da realização do cadastro no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP) para o registro de pesquisas envolvendo seres



humanos, utilizando o site da Plataforma Brasil ([www.saude.gov.br/plataformabrasil](http://www.saude.gov.br/plataformabrasil)). O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Pará – (UEPA), autorizando o início da pesquisa no *lócus* em questão.

- Etapa 3 - Inserção ecológica:

A inserção ecológica teve por objetivo ambientar a pesquisadora e os pesquisados, estabelecendo um vínculo de confiança, imprescindível para realização da pesquisa. Esta etapa ocorreu durante o período em que a pesquisadora participou do Projeto de Leitura desenvolvido durante as quintas-feiras na Casa de acolhimento.

Durante 10 (dez) encontros semanais, os acolhidos realizavam atividades extraescolares para o incentivo à leitura. A pesquisadora levava livros que chamava a atenção deles e desenvolvia atividades com interpretação de textos. Para cada encontro eram desenvolvidas diferentes metodologias como a contação de histórias infantis, pinturas de desenhos com tinta guache, entre outras ações que os incentivassem ao prazer de ler.

A dinâmica desses encontros semanais possibilitou que as crianças conhecessem a pesquisadora e criassem um vínculo mais próximo e afetivo entre ambos. Segundo relatos de alguns profissionais da equipe técnica, os acolhidos esperavam ansiosos para chegar o dia de quinta-feira.

- Etapa 4: Coleta de dados:

- A coleta de dados ocorreu após a realização da inserção ecológica em que a pesquisadora participava do projeto de leitura e outras ações na instituição. Esta aproximação possibilitou que as crianças ficassem a vontade em participar das atividades propostas para a coleta de dados desta pesquisa.

## 5.8 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no mês de novembro do ano de 2016. Este período do desenvolvimento da coleta de dados foi considerado propício, pois a instituição de acolhimento possui a cada 6 (seis) meses uma audiência concentrada no fórum em que são enviados relatórios sobre a situação de cada criança ou adolescente ao judiciário para um melhor acompanhamento dos processos.

Assim, a pesquisa foi realizada com as crianças com as quais a pesquisadora esteve desenvolvendo atividades durante o período de inserção

ecológica na instituição, como o projeto de leitura e outras ações em que a mesma participava na casa de acolhimento.

Optou-se por iniciar as coletas utilizando as técnicas coletivas, com a participação de todas as crianças conjuntamente; na sequência foram realizados os grupos focais e, por último, as entrevistas individuais. Os dados sociodemográficos foram coletados mediante a análise de documentos, com auxílio de uma técnica da Casa de Acolhimento.

Para dar início às coletas, primeiramente foi solicitada a autorização das crianças de cinco até doze anos para participarem da pesquisa, com a assinatura do Termo de Assentimento para Menor (TA) que é designado às crianças. No decorrer da pesquisa, as adolescentes também quiseram participar das atividades, o que foi permitido. Todos os momentos de coleta de dados foram gravados, para posterior transcrição e análise dos dados obtidos. Na sequência são descritas as coletas.

### **5.8.1 A visita guiada**

A técnica de coleta de dados Visita Guiada teve como objetivo identificar como as crianças concebiam os espaços da Casa de Acolhimento, observando suas experiências e vivências nesse local. Essa coleta ocorreu no dia 09 de novembro de 2016 e contou com a participação da pesquisadora e alunos de graduação envolvidos em projetos de extensão e pesquisa da UFOPA. A técnica foi registrada por meio de gravações de áudio e diário de campo, por um período de 52 minutos.

A equipe foi composta por 4 (quatro) pesquisadores. Ao chegar ao local, a pesquisadora responsável por este trabalho, orientou as crianças que saíssem da Casa de Acolhimento e aguardassem no portão. A seguir, orientou-se que elas deveriam se reunir em grupos, ao redor dos pesquisadores auxiliares, escolhendo para qual pesquisador gostariam de apresentar a casa, foram formados 4 (quatro) grupos com 5 (cinco) crianças.

Todas as crianças da instituição participaram desta técnica. Cada criança escolheu o grupo que queria participar e direcionaram-se aos pesquisadores conhecidos por elas. É válido destacar que as crianças já os conheciam em decorrência da inserção ecológica desenvolvida nas atividades de leitura, durante as quintas e nas atividades de musicalização, às terças. Na sequência, as crianças foram orientadas a mostrar o espaço de acolhimento da maneira que elas

quisessem, seguindo a ordem de apresentação que achassem melhor, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 4** - Visita guiada nas dependências da instituição de acolhimento - roteiro dirigido pelas crianças

| <b>GRUPO 1</b>                       | <b>GRUPO 2</b>                  | <b>GRUPO 3</b>                  | <b>GRUPO 4</b>       |
|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| Jardim                               | Cozinha                         | Sala                            | Cozinha              |
| Sala                                 | Lavanderia                      | Cozinha                         | Quarto das meninas   |
| Refeitório                           | Banheiros dos meninos           | Sala de atendimento psicológico | Banheiro das meninas |
| Cozinha                              | Quarto dos meninos              | Quarto das meninas              | Quarto dos meninos   |
| Área de lavar                        | Quarto das meninas              | Quarto dos meninos              | Banheiro dos meninos |
| Quarto dos meninos                   | Sala de atendimento psicológico | Sala                            | Parquinho            |
| Banheiro dos meninos                 | -                               | Maloca                          | Sala                 |
| Quarto das meninas                   | -                               | Parquinho                       | -                    |
| Banheiros das meninas                | -                               | Sala dos brinquedos             | -                    |
| Sala da coordenação e equipe técnica | -                               | Jardim                          | -                    |
| Maloca                               | -                               | -                               | -                    |
| Parquinho                            | -                               | -                               | -                    |

Fonte: Elabora pela autora (2017)

Cada grupo possuía um pesquisador à frente para as crianças conduzi-los apresentando os espaços da casa. Esta técnica permitiu identificar suas preferências por ambientes que mais frequentavam ou mesmo conhecer ambientes que ainda não haviam visitado na casa. Estas descobertas foram realizadas a partir do

envolvimento de todos na atividade. Dentre as suas preferências, as crianças relataram também sobre momentos vivenciados na casa, expectativas e experiências.

Portanto, em decorrência da inserção ecológica realizada anteriormente, acredita-se que as crianças sentiram-se à vontade para apresentar cada ambiente da casa como quartos, banheiros, área de lavar, refeitório, cozinha, sala dos cuidadores, sala da equipe técnica, área do parquinho, maloca, entre outras, compartilhando suas experiências e vivências. A pesquisadora utilizou notas de campo para documentar essa etapa.

### **5.8.2 Realização do grupo focal para averiguar a rotina da criança**

Esta coleta foi desenvolvida no dia 10 de novembro de 2016, com as crianças de faixas etárias aproximadas, entre cinco a doze anos de idade e teve como objetivo realizar um levantamento sobre a rotina das crianças através do instrumento Roteiro de Grupo Focal. Assim, o uso da técnica possibilitou conhecer as atividades que as crianças acolhidas desenvolviam na instituição, como hábitos, fazeres, rotina de vida.

As crianças participantes foram divididas em 3 (três) grupos conforme proximidade de faixa etária, sendo coordenados por 3 (três) pesquisadores. Cada sessão de grupo focal durou cerca de 30 minutos, seguindo o protocolo: de boas vindas às crianças e explicação do objetivo do grupo focal.

A coleta dos dados aconteceu na sala dos cuidadores que é considerada oportuna para a realização de palestras, tarefas de casa e conversas com as crianças ou mesmo para a confecção dos relatórios dos cuidadores. Este momento permitiu estabelecer uma relação entre a fala dos participantes com a narrativa proposta para a análise da rotina de crianças acolhidas na instituição. O tempo de duração para a dinâmica dos grupos foi de aproximadamente 30 minutos.

Dessa maneira, realizou-se a primeira questão com base na rotina diária das crianças no abrigo. Para o início da técnica foram contextualizadas as perguntas sobre a rotina para que a criança imaginasse a situação: “--- Vamos imaginar que amanheceu e você acabou de acordar... Como será o seu dia?”.

Na sequência foram elencados outros questionamentos como: “--- O que você mais gosta de fazer durante a semana? Qual é a sua brincadeira preferida? E

nos dias em que você vai para a escola, como é? Você gosta de estudar? Gosta de ir para a escola? Quem vai lhe levar e buscar na escola todo o dia? E pra dormir, dorme onde? Com quem?”.

Por fim, a pergunta seguinte objetivou conhecer o que as crianças faziam no final de semana: “--- Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo e você acabou de acordar. O que você faz? O que gosta de fazer nesse dia? O que não gosta de fazer? Como é o final de semana aqui na Casa?”. Estas últimas indagações buscaram identificar se a rotina modificava com relação aos horários pré-estabelecidos pela instituição durante a semana ou até mesmo se as crianças realizavam atividades diferentes, já que não iam para a escola.

### **5.8.3 Entrevistas individuais com as crianças**

As entrevistas individuais foram realizadas nos dias 11 e 16 de novembro de 2016 e tiveram como objetivo obter dados relativos à concepção do que é ser criança para os infantes da instituição de acolhimento, sendo utilizado o instrumento História para completar. As crianças ouviram a história contada pela pesquisadora e comentavam suas percepções sobre o personagem “João”, que vivia em um país que não tinha criança e queria saber o que era uma criança para os participantes. Entre outros casos, as próprias crianças queriam ler a história para a pesquisadora, expondo da mesma maneira, as suas reflexões acerca do tema. Participaram 10 (dez) crianças dessa etapa.

Durante a realização dos procedimentos da coleta de dados verificou-se que as crianças falavam pouco, com respostas curtas, muitas sinalizavam suas opiniões com gestos ou mesmo expressões faciais. Há aquelas que preferiam o silêncio para representar a sua ideia a respeito do tema abordado.

### **5.8.4 Coleta de dados sociodemográficos**

Para a realização deste instrumento, a pesquisadora encontrou algumas dificuldades junto às regras da instituição, devido à preocupação com a exposição da vida das crianças. Assim que finalizaram as aplicações das técnicas de grupo focal e visita guiada, não foi possível realizar o preenchimento das folhas de dados

sociodemográficos, pois havia algumas restrições sobre as informações do histórico de vida dos acolhidos.

As aplicações das técnicas ocorreram no mês de novembro do ano de 2016, sendo que no mês de dezembro a pessoa responsável pela coordenação esteve em período de férias regulamentar. No mês de janeiro do ano de 2017, a pesquisadora retornou à instituição de acolhimento, desenvolvendo atividades com as crianças como palestras e gincanas educativas em parceria com o programa no qual atua nas escolas sobre prevenção às drogas. Concluindo estas atividades, solicitou novamente apoio com relação ao preenchimento das folhas de dados sociodemográficos sobre cada criança participante da pesquisa. A coordenação autorizou e pediu que a assistente social preenchesse as folhas mediante os dados contidos nos prontuários. A pesquisadora não teve acesso aos prontuários.

A aplicação da folha de dados ocorreu no mês de fevereiro do ano de 2017 e obteve a duração de aproximadamente 3 horas. O dia proposto para o preenchimento das fichas ocorreu conforme o contato com a coordenação da instituição. Após a visualização das informações solicitadas, a pessoa responsável autorizou o preenchimento dos dados, designando a assistente social para esta missão. A pesquisadora perguntou se poderia ajudar procurando nos prontuários, porém informaram que algumas das perguntas propostas estavam no computador e somente algumas outras estariam nas fichas de cada criança.

No momento do preenchimento, a pesquisadora anotava no diário de campo os comentários realizados pela funcionária da equipe técnica sobre o histórico de vida dos acolhidos. A cada dado dos prontuários, a pesquisadora começava a compreender o porquê de algumas respostas que as crianças deram no decorrer da coleta de dados. Este momento oportunizou uma melhor compreensão na percepção de ser criança de cada acolhido participante da pesquisa. As informações previam: a pessoa responsável pela criança (grau de parentesco), idade, estado civil, escolaridade e profissão/ocupação. Sobre a criança, foi perguntado alguns dados de identificação como: a idade, sexo, raça/ cor, naturalidade, escolaridade, data do ingresso e desligamento na instituição, situação jurídica, motivo do ingresso na instituição, participação de projetos em ambiente externo à instituição, quem visita e com que frequência, renda e composição familiar entre outras.

Para atingir o objetivo deste estudo, a pesquisadora considerou importante todos os dados informados nos prontuários das crianças, porém destacou que a principal pergunta diz respeito ao motivo do ingresso na instituição. Qual a situação familiar que levou àquela criança a estar morando em uma instituição de acolhimento? Qual a situação jurídica? O tempo de estadia na instituição?

A aplicação deste instrumento foi importante na compreensão do contexto da vida de cada criança: a composição familiar, renda familiar, o motivo de estar na instituição de acolhimento, o tempo de estadia na instituição, situação jurídica entre outros aspectos relevantes para o entendimento de suas respostas nas técnicas de coleta de dados desta pesquisa.

#### **5.8.5 Técnicas adicionais**

Para confirmação e possível coleta de dados complementares, foi realizado um teatro de fantoches utilizando a História para Completar. As crianças foram reunidas em uma sala e a história de João foi encenada mediante fantoches, pela equipe de coleta de dados. As crianças expressaram suas opiniões, participando e interagindo com os personagens e também compartilharam que já conheciam a história contada anteriormente pela pesquisadora.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

As informações recebidas pelos participantes da pesquisa foram analisadas de diferentes maneiras, de acordo com as especificidades de cada instrumento utilizado para a construção dos dados. O quadro a seguir descreve as etapas do caminho metodológico desta pesquisa.

**Quadro 5** - síntese da coleta e análise de dados

| <b>INSTRUMENTO</b>                    | <b>COLETA</b>                          | <b>ANÁLISE</b>         |
|---------------------------------------|--|------------------------|
| Folha de dados sociodemográficos      | Mediante informações Assistente social | Estatística descritiva |
| Roteiro de grupo focal sobre a rotina | Grupo Focal                            | Análise narrativa      |
| Notas de campo                        | Visita Guiada                          | Análise narrativa      |
|                                       | Teatro de Fantoches                    | Análise narrativa      |
| História pra completar                | Entrevistas individuais                | DSC                    |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

### 6.1 ANÁLISE DO INSTRUMENTO HISTÓRIA PRA COMPLETAR ATRAVÉS DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC utilizada para análises em pesquisas é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas que permite conhecer os pensamentos, as crenças e os valores de uma coletividade sobre uma determinada temática, utilizando-se de métodos científicos.

O DSC apresenta uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos, desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2012) no fim da década de 90. Tem os princípios baseados na Teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos são através da análise do material verbal coletado de cada um dos depoimentos dos participantes. O DSC pode ser um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular que permitem expressar o pensamento de uma coletividade, considerada como o emissor de um discurso.

As representações sociais podem ser definidas como um sistema de ideias que se comunicam e que as pessoas utilizam no seu dia a dia para emitirem



juízos ou opiniões. Conforme corrobora Lefèvre e Lefèvre (2012) são tipos de conhecimentos atribuídos às pessoas que permitem que as sociedades sejam sistemas simbólicos, sistemas de atribuição de sentidos. O homem é um atribuidor de sentidos, porque possui esse sistema compartilhado de ideias.

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2012), o DSC é uma técnica de obtenção das representações sociais e pode ser definida como uma estratégia, um modelo de obtenção e extração das representações sociais. O sujeito coletivo é uma técnica que propõe o resgate do pensamento coletivo, realizando a junção dos discursos semelhantes e separando os discursos diferentes sobre os pensamentos dos indivíduos.

Ao coletar o material verbal nas pesquisas, o pesquisador irá extrair dos depoimentos as **Ideias Centrais ou Ancoragens** e as suas correspondentes **Expressões Chave**; com as Ancoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo para a construção dos dados representativos em uma pesquisa. Estruturalmente, o DSC se organiza a partir da utilização de figuras metodológicas designadas como:

- **Expressões-Chaves (ECH)** são pedaços, trechos ou transcrições integrais mais significativos das respostas, que devem ser sublinhadas, coloridas, destacadas pelo pesquisador; revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente;

- **Ideias Centrais (IC)** são nomes ou expressões linguísticas que esclarecem de forma precisa o sentido das respostas analisadas; são descrições fiéis de cada um dos discursos manifestados nas Expressões Chaves;

- **Ancoragem (AC)** é a figura metodológica resultante de algumas ECH. É uma manifestação linguística de uma teoria, ideologia ou crença que o autor do discurso manifesta e que internaliza como uma afirmação qualquer. As ancoragens são afirmações genéricas usadas pelos depoentes para “enquadrar” situações particulares (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012);

- **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)** é um discurso-síntese redigido em primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma Ideia Central (IC) e Ancoragem (AC). É a principal figura metodológica que consiste na presença de algumas questões abertas, com o objetivo de aprofundar as razões subjacentes à escolha por uma das alternativas de resposta.

É importante ressaltar que com o DSC, os discursos dos depoimentos não se reduzem a uma categoria comum, pois o objetivo deste instrumento é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como um quebra-cabeça, os discursos-síntese necessários para expressar a representação social sobre o fenômeno a ser pesquisado. Para construir o DSC, é preciso considerar alguns princípios como:

- Coerência - relacionada às partes do DSC, que são como pedaços isolados de depoimentos, artigos de jornais ou revistas que devem ser coerentes entre as partes;
- Posicionamento próprio - expressa o posicionamento pessoal, distinto, singular sobre o tema pesquisado;
- Tipos de distinção entre os DSCs – quando uma resposta apresenta mais de um DSC, podendo ser dois tipos ou critérios de distinção - diferença/antagonismo, quando os discursos são diferentes, devem ser apresentados separados, obrigatoriamente, quando se trata de discursos complementares, serão separados mediante o pesquisador desejar resultados mais detalhados ou genéricos;
- Artificialidade natural – como se um discurso coletivo represente a fala de uma só pessoa, ou seja, uma pessoa fala pela coletividade. Estes discursos devem ser de maneira sequencial, clara e coerente.

A tabulação dos dados ocorre rigorosamente na ordem, após os dados coletados, gravados e transcritos, como é descrito nos seguintes passos:

- 1º passo: As questões são analisadas isoladamente, por exemplo, são analisadas primeiramente a questão 1 de todos os sujeitos entrevistados e posteriormente, a questão 2. Para compreender a estrutura do DSC é realizada a construção de uma tabela com 3 (três) colunas, cada uma com os títulos: expressões-chave, ideias centrais, ancoragem. Neste primeiro passo é copiado integralmente o conteúdo proposto na questão 1 na primeira coluna “Expressões-chave”, depois questão 2 e assim sucessivamente.
- 2º passo: Consiste em identificar e sublinhar nas respostas, as expressões-chaves das ideias centrais, cada uma possuindo uma cor determinada, e também identificar as expressões chaves das ancoragens quando existir nas respostas, marcando com recursos gráficos diferentes, por exemplo, ideias centrais representadas em itálico e as ancoragens em itálico sublinhado.

- 3º passo: Consiste em identificar e copiar as ideias centrais e as ancoragens para as suas respectivas colunas da tabela, reconhecendo quando houver mais de uma 1ª ideia, 2ª ideia, etc.
- 4º passo: Consiste em identificar e agrupar as ideias centrais e as ancoragens de mesmo sentido ou de sentido equivalente, ou de sentido complementar, sendo organizadas com as letras: A, B, C, etc.
- 5º passo: Consiste em denominar cada um dos grupamentos por A, B, C, etc., criando uma ideia central ou ancoragem que expresse todas as ideias centrais e ancoragens de um grupo, por exemplo, o “Grupo A” possui uma denominação que representa um todo.
- 6º passo: é a construção do DSC, utilizando o Instrumento de Análise de Discurso 2 – (IAD 2). Deve-se construir um DSC para cada grupamento, utilizando tanto os IAD 2 quanto surgirem os agrupamentos.

Por suas características técnicas e por seus instrumentos, compreende-se a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo como uma técnica de Pesquisa Qualitativa que pode contribuir na construção de instrumentos relevantes para resgatar as dimensões significativas das Representações Sociais presentes na sociedade, diante de um processo de apreensão de significados que surgem no conjunto das falas, do discurso verbal, a liberdade de falar, pensar livre e argumentar dos depoentes que devem ser valorizados. A técnica de análise do DSC utilizada nesta pesquisa permitiu conceber a opinião de crianças que vivem em uma instituição de acolhimento.

## 6.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA FOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A folha de dados sociodemográficos contribuiu significativamente para a compreensão do contexto de vida das crianças, tomadas conjuntamente. Os dados referentes ao histórico de vida das crianças descritos através dos gráficos possibilitaram uma visão ampla acerca do contexto familiar de cada criança, permitindo compreender a influência do contexto em suas respostas.

### 6.3 ANÁLISE NARRATIVA DA VISITA GUIADA E ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

As técnicas de investigação utilizadas nesta pesquisa como a Visita Guiada e o roteiro de grupo focal com as crianças moradoras em uma instituição de acolhimento foram propostas sob o enfoque da Análise narrativa, que detalha os ambientes, pessoas, objetos ou mesmo comentários dos participantes na sequência de como os fatos aconteceram.

A metodologia deste estudo se inspirou no modelo de Huberman e Miles (1991, p. 22) baseado em análises que "permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas". Os resultados foram analisados considerando o contexto de desenvolvimento dos infantes, a partir de uma questão desencadeadora sobre o "ser criança". Dadas essas informações, as sessões seguintes tratam dos resultados encontrados.

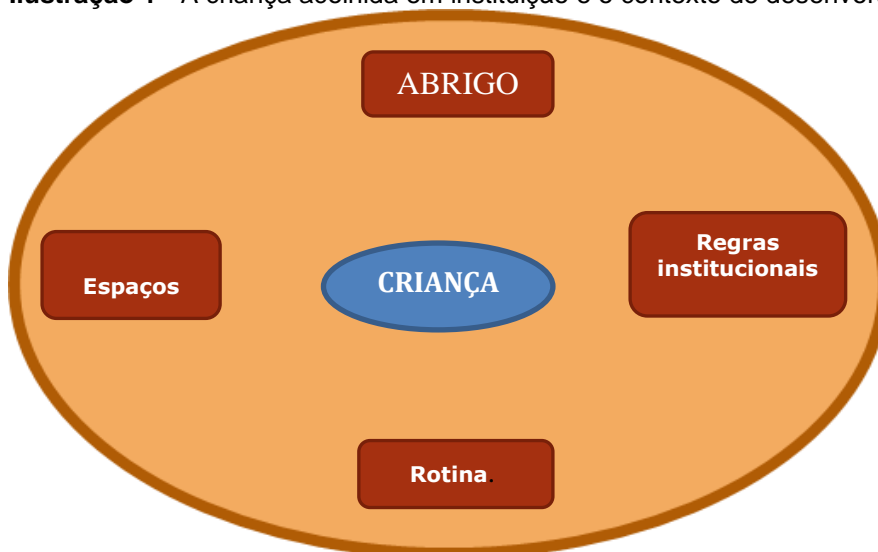
## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um novo olhar tem surgido no Brasil sobre as pesquisas com crianças, e mostra os modos como se desenvolvem a partir de suas vivências, experiências e interações. Escutar as crianças de uma instituição de acolhimento mostrou a multiplicidade de variáveis presentes nesse contexto, assim como a busca de possíveis intervenções direcionadas à rede de cuidado à infância. Sabe-se que são inúmeros os fatores para o encaminhamento dessas crianças à situação de acolhimento institucional, dentre eles pode-se citar: casos de maus tratos, negligência, abandono, violência doméstica, abuso sexual, dependência química dos pais ou responsáveis entre outros.

Sabe-se que a criança ganhou notoriedade quando se tornou valorizada pela sociedade. Com a mudança de pensamento em relação à concepção que se tinha de criança, os estudos que versam sobre a Educação de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos foram ganhando destaques, traçando um novo perfil de ser criança na atualidade.

Essa sessão apresenta e discute os resultados encontrados a partir das diferentes técnicas de coleta e análise dos dados que objetivaram averiguar as concepções das crianças acolhidas em uma instituição no município de Santarém-Pará, sobre o que é ser criança. E para discutir os resultados desta pesquisa são utilizados os estudos de Bronfenbrenner (2011), Conh (2009) e Sarmiento (1997, 2000, 2004, 2007), além das legislações advindas da Educação, bem como os resultados de outras pesquisas como: Moraes (2010), Becker (2006), Teixeira (2008), Oliveira (2001), Priante (2015), Feitosa (2011) entre a contribuição de outros trabalhos que consideraram as vozes de crianças em pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas.

Esses contributos delinearam caminhos para a compreensão da infância e de como ocorre o desenvolvimento de crianças nos mais diversificados ambientes como creches, escolas, assentamentos do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, reconhecendo-as como atores sociais, sujeitos históricos de direitos, que se apropriam e produzem cultura. Abaixo, segue a ilustração que representa os resultados sobre a concepção de ser crianças para os infantes acolhidos na instituição e também mostra os elementos que compõem o contexto de desenvolvimento deste grupo específico pesquisado.

**Ilustração 1** - A criança acolhida em instituição e o contexto de desenvolvimento

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

### 7.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ

Desde que nasce, a criança interage com pessoas e ambientes ao seu redor. Ao iniciar a vida estudantil, novos círculos de amizade são construídos. A partir disso, tanto a convivência com a família, quanto com a instituição escolar, trará modificações e contribuições para a formação de valores, hábitos, crenças, maneiras de se relacionar e se desenvolver. A ampliação dos contextos cotidianos das crianças poderá implicar no seu desenvolvimento.

Com base nos estudos de Bronfenbrenner (2011) é possível entender a interconexão entre o contexto e o indivíduo, e que o desenvolvimento não é determinado por um processo unidirecional. Nesse sentido, vários são os fatores envolvidos no desenvolvimento, inclusive os ambientes nos quais as crianças se encontram. Sendo o abrigo compreendido como um contexto de desenvolvimento, como apontam Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007), buscou-se apreender, na visão das crianças abrigadas, como elas veem alguns aspectos presentes nesse contexto.

Portanto, a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados, como o Roteiro de Grupo Focal, a Visita Guiada e a Folha de Dados Sociodemográficos, foi possível entender o contexto de desenvolvimento das crianças, através de suas impressões sobre os **ambientes, relações sociais, regras institucionais do abrigo e rotinas**. A seguir serão detalhados esses resultados.

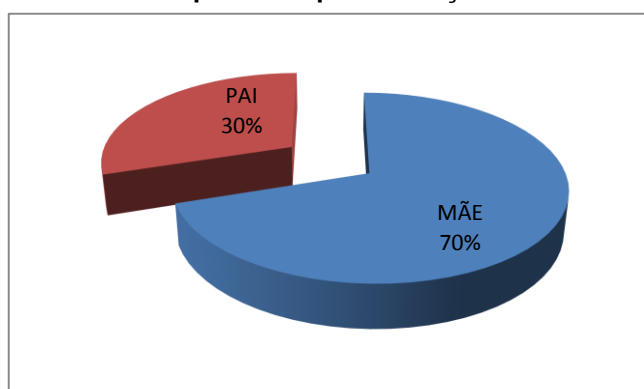
### 7.1.1 Caracterização dos participantes: Informações sobre o histórico de vida das crianças acolhidas em uma instituição

Os resultados encontrados a partir do preenchimento da folha de dados sociodemográficos trouxeram informações sobre a idade, sexo, raça/ cor, naturalidade, escolaridade, período de estadia na instituição, situação jurídica, motivo de ingresso, participação em projetos sociais, caracterização socioeconômica das famílias entre outras informações que compõem o contexto de desenvolvimento dos infantes institucionalizados na casa de acolhimento. A seguir o detalhamento desses resultados.

### 7.1.2. Dados estatísticos a partir da análise dos prontuários das crianças

A partir da folha de dados sociodemográficos foram analisados os históricos de vida de 10 (dez) crianças com a faixa etária entre 5 (cinco) e 12 (doze) anos de idade, sendo 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos, (40%) e (60%) respectivamente. Estes eram os acolhidos que estavam com a idade dentro da proposta do objetivo desta pesquisa. Quanto à faixa etária dos responsáveis pelas crianças, a idade variou entre 29 a 40 anos. Perguntou-se sobre o grau de parentesco da pessoa responsável pela criança e a equipe técnica informou que 70% são as mães e 30% os pais, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Responsável pela Criança**

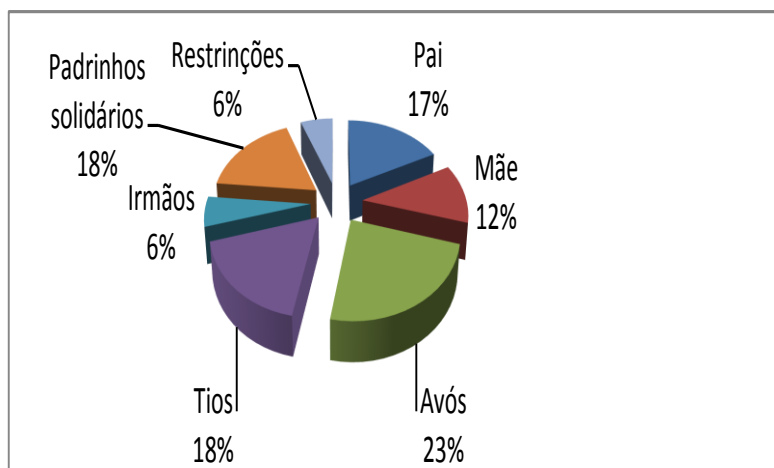


**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Porém, dentre as pessoas que vão visitar as crianças na instituição, a maioria são outros familiares como avós maternos e paternos, tias, irmãos e

padrinhos solidários. Há dois casos de mães e dois casos de pais que vão visitar seus filhos. Somente uma das crianças que é um menino (9 anos) não foi permitida a visitação da família devido a mãe querer assediá-lo e influenciá-lo a se envolver em situações erradas, mas foi informado que o menino recebia visitas de padrinhos solidários. Tais dados são demonstrados no gráfico a seguir.

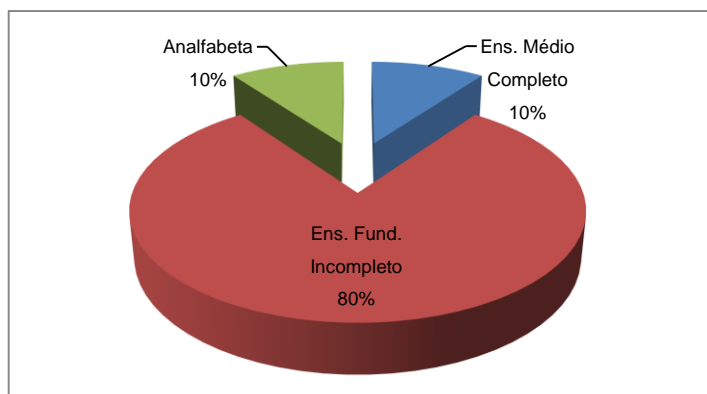
**Gráfico 2 - Visita na Instituição**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Quanto à escolaridade dos responsáveis pelas crianças foi constatado que 1 (uma) mãe possuía o ensino médio completo, 5 (cinco) mães e 3 (três) pais possuíam o ensino fundamental incompleto e somente 1 (uma) mãe não era alfabetizada, sendo considerada analfabeta, correspondendo a 10%, 80% e 10%, respectivamente, conforme mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Escolaridade dos pais ou responsáveis**

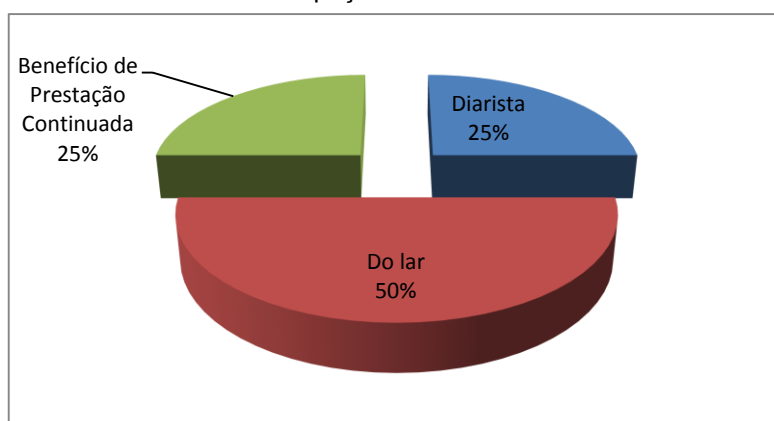


**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)



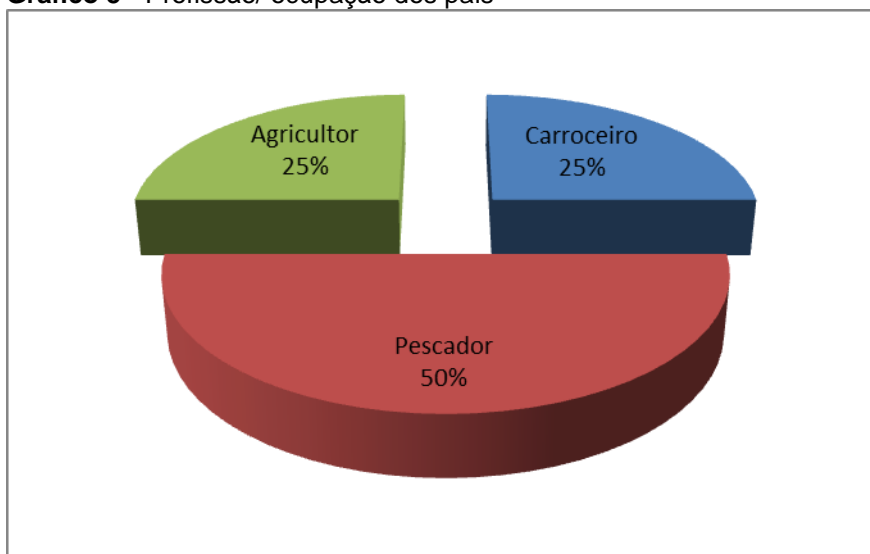
Quanto à profissão/ ocupação das mães responsáveis pelas crianças verificou-se que 2 (duas) possuem a função de diaristas e trabalham esporadicamente em casas de famílias, 4 (quatro) são do lar e não trabalham fora de casa, 2 (duas) são mães que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) que é um benefício individual, instituído pela Constituição Federal de 1988 e que garante a transferência de 1 (um) salário mínimo à pessoa idosa, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência de qualquer idade, que comprovem não possuir meios de se sustentar ou de ser sustentado pela família. Nos casos citados, uma das crianças estuda no 2º ano do ensino fundamental e possui AEE (Atendimento Educacional Especializado) por possuir déficit de aprendizagem; e, com relação ao outro caso, a mãe recebe o benefício por apresentar uma doença e não ter condições de sustentar o filho. Tais dados podem ser visualizados no gráfico a seguir.

**Gráfico 4** - Profissão/ ocupação das mães



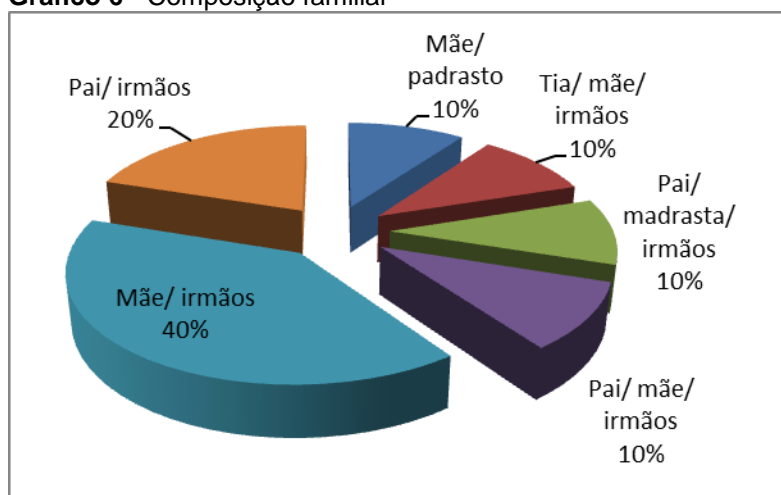
**Fonte:** A autora (2017)

Com relação à profissão/ ocupação dos pais responsáveis pelas crianças acolhidas detectou-se que dentre as 10 (dez) crianças participantes da pesquisa: 1 (um) pai trabalha como carroceiro, 2 (dois) são pescadores e 1 (um) é lavrador e trabalha na zona rural, correspondendo a 10%, 50% e 10%, conforme especifica o gráfico a seguir.

**Gráfico 5** - Profissão/ ocupação dos pais

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Com relação à composição familiar verificou-se que 1 (uma) família é composta pela mãe e o padrasto (10%), 1 (uma) família é constituída pela tia, mãe e irmãos (10%), 1 (uma) família é composta pelo pai, madrasta e irmãos (10%), 1 (uma) família corresponde ao pai, mãe e irmãos (10%), 4 (quatro) famílias pertencem somente a mãe e os irmãos (40%) e por último, identificou-se 2 (duas) famílias que são compostas pelo pai e irmãos (20%), como mostram os dados abaixo.

**Gráfico 6** - Composição familiar

Fonte: A autora (2017)

No item sobre o motivo que levou a criança a ser encaminhada para a instituição de acolhimento foram constatadas algumas problemáticas provenientes de desestrutura familiar como: abuso sexual, negligência, maus tratos, abandono e drogas na família. Dentre os dois casos referentes à situação de abuso sexual, um foi cometido pelo padrasto com uma menina (11 anos) e o outro pelo pai biológico com uma menina (12 anos). Durante o período dessa pesquisa, uma das crianças mencionadas estava grávida e durante a coleta de dados já estava com seu bebê, também acolhido na instituição. Não informaram sobre a paternidade do bebê.

Sobre os casos de negligência, em uma das situações, o pai era separado da mãe e não cuidava dos 4 (quatro) filhos. Eles não frequentavam a escola, assumiam os afazeres da casa e eram responsáveis uns pelos outros. No outro caso de negligência, a mãe não se responsabilizava pelo menino (10 anos) e o deixava juntamente com o irmão, sem condições de higiene e moradia, sendo concedida a guarda da criança provisoriamente para uma tia, mas ele fugia e voltava para ficar com a mãe.

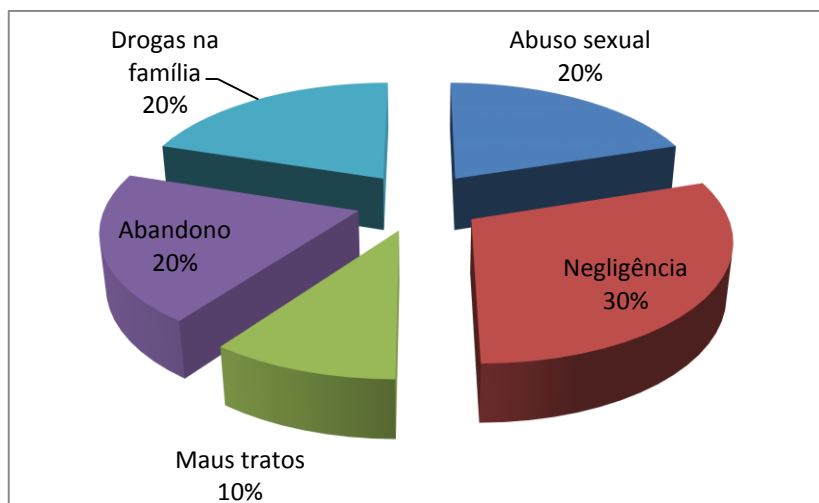
Outra problemática encontrada foi o caso de maus tratos causados por uma mãe que deixava seus dois filhos sozinhos em casa, permanecendo em situação de risco, sendo que uma das crianças possuía autismo e necessitava ter um acompanhamento de uma pessoa adulta. A mãe deixava o filho mais velho (8 anos) assumir esta responsabilidade, cuidando sempre do irmão.

Entre um dos motivos de ingresso na instituição identificou-se também o problema de consumo de drogas de pessoas nas famílias. Este era o caso de 3 (três) irmãos: o menino (12 anos), a menina (7 anos), e o menino (3 anos), que a mãe era usuária de drogas e incentivava os filhos a seguir o mesmo exemplo. Inclusive o filho mais velho havia sido encaminhado à FASEPA (Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará) no município de Santarém. Este histórico de vida se aproxima com a situação de uma criança na pesquisa “A infância abrigada: impressões das crianças na Casa abrigo” ao mencionar que “Meus pais estão na droga, viviam na rua e nos deixavam em casa, sem comida, sem escola” (FEITOSA, 2007, p.112).

Por último, entre os casos que levou uma das crianças a ser encaminhada à instituição de acolhimento detectou-se o caso de abandono familiar: o menino (10 anos) vivia com o pai e a madrasta que não se responsabilizaram por ele; era uma criança atrasada em idade escolar e ficava sempre na rua, até o momento que o

conselho tutelar foi acionado, encaminhando-o para a instituição. Tais dados sobre os motivos de levaram as crianças a serem acolhidas no abrigo podem ser observados através do gráfico abaixo.

**Gráfico 7 - Motivo de ingresso na instituição**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Estes dados também se aproximam dos motivos de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos abrigos de uma investigação realizada pelo IPEA (2004), descritos, na sequência, em que foram citados como: “a pobreza (24,2%), abandono (18,9%), violência doméstica (11,7%), dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo o álcool (11, 4%), vivência na rua (7,0%) e orfandade (5,2%)” (p.4).

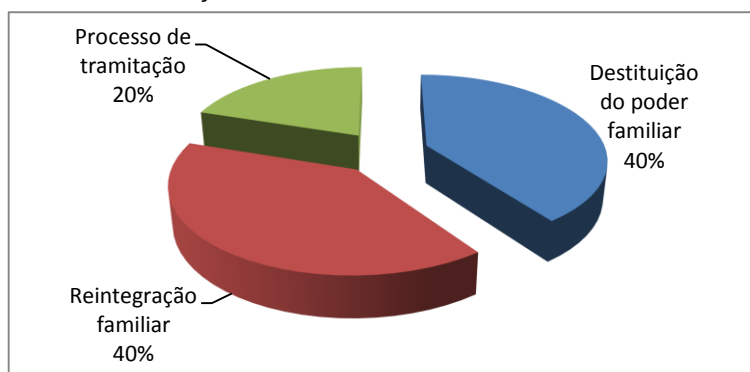
“Esses e outros indicadores de vulnerabilidade social expressam o nível de deterioração das condições gerais de vida da população infantil em um dado contexto” (CAVALCANTE; MAGALHÃES; REIS, 2014, p.92). Segundo as autoras, estes indicadores podem criar condições ecológicas que proporcionam o descumprimento pelos pais das funções parentais como a garantia de proteção à criança contra o abandono e violência.

Além dessas problemáticas investigou-se também sobre a situação jurídica das crianças pesquisadas e detectou-se que 2 (duas) meninas (11 e 12 anos) e 2 (dois) meninos (8 e 10 anos) pertenciam ao grupo de reintegração familiar (40%) que é o termo usado no aspecto jurídico referente ao processo de crianças e adolescentes que retornam às suas famílias de origem (natural ou extensa), após a estadia em uma instituição de acolhimento. Alguns processos jurídicos ainda

estavam tramitando (20%), como são os casos de 2 (dois) meninos (8 e 10 anos), e ainda não obtinham o retorno sobre como ficaria a situação deles.

A problemática da destituição do poder familiar (40%) trata sobre as situações em que o judiciário, por meio da ação de destituição do poder familiar, retira do pai ou da mãe, as prerrogativas que dizem respeito aos direitos e deveres que possuíam em relação aos filhos, em razão de terem cometido algum ato no exercício do poder familiar que violou os direitos dos filhos. Esta situação jurídica ficou definida para 4 (quatro) crianças: 2 (duas) meninas (7 e 11 anos) e 2 (dois) meninos (9 e 12 anos), conforme demonstra o gráfico a seguir.

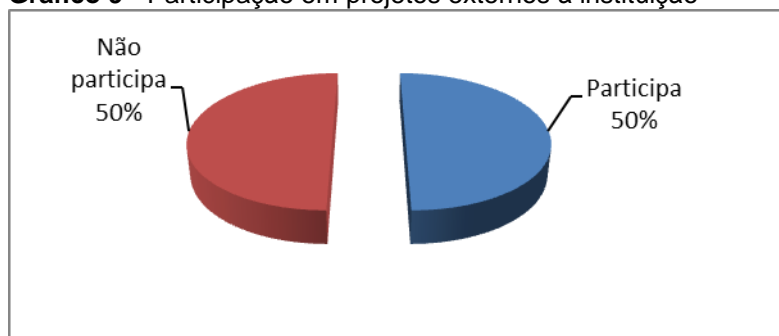
**Gráfico 8 - Situação Jurídica**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

É importante lembrar que, durante a realização da coleta de dados, algumas crianças estavam acolhidas e ainda residiam na instituição e durante o preenchimento da folha de dados sociodemográficos que ocorreu no ano seguinte, outras crianças já haviam retornado para suas famílias.

Para tanto, sob o enfoque do envolvimento da criança em atividades externas ao ambiente do abrigo, buscou-se saber se participavam de projetos externos à instituição e foi informado que 2 (dois) meninos (10 e 12 anos) e 3 (três) meninas (7, 11, 12 anos) participavam de atividades na Pastoral do Menor e do Projeto Escola da Vida - Corpo de Bombeiros de Santarém, correspondendo a 50% das crianças pesquisadas, enquanto que as demais: 4 (quatro) meninos (8, 8, 9 e 10 anos) e 1 (uma) menina (11 anos) não participavam de nenhum projeto externo, somente os que ocorriam no ambiente institucional, correspondendo aos outros 50% da população pesquisada.

**Gráfico 9** - Participação em projetos externos à instituição

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) compreendem o abrigo como um contexto de desenvolvimento e afirmam que, se a instituição de acolhimento possibilitar atividades externas em que as crianças frequentem outras instituições sociais, maiores serão os limites entre os diferentes contextos de desenvolvimento dos quais fazem parte como a família, a creche, a escola, a igreja, entre outros.

Sob esta perspectiva Yunes *et al* (2004) acrescentam que a criança acolhida pertence diretamente ao microsistema que é a instituição de acolhimento, contexto imediato no qual ela vive e está suscetível à interferência de contextos mais abrangentes, como o macrosistema, mesossistema e exossistema, descritos por Bronfenbrenner (2011). Para o autor, a transição ecológica entre os microsistemas poderá ser eficaz se as interações desenvolvidas nesses contextos forem saudáveis.

### 7.1.3 A rotina das crianças na instituição de acolhimento

A rotina das crianças foi analisada por meio da técnica de grupo focal. Por meio desta técnica, as crianças descreveram as atividades que desenvolviam durante a semana e no final de semana. Os dados foram analisados mediante a análise narrativa de Huberman e Miles (1991).

É importante destacar que o momento que antecedeu a aplicação do roteiro, as crianças estavam ansiosas em participar da atividade. As perguntas seguiram uma sequência em que, mesmo sem saberem como seria a dinâmica, elas respondiam de forma espontânea, sendo necessário por várias vezes retornar ao roteiro para não perder os dados já informados por elas.

Dessa maneira, seguiu-se um roteiro com dois temas para o diálogo sobre a rotina. Primeiro foi perguntado: “*Vamos imaginar que amanheceu e você acabou de acordar... Como será o seu dia?*” Logo em seguida, foi abordada outra reflexão:

“Agora vamos imaginar que chegou o final de semana... o que você faz no sábado e domingo aqui na casa de acolhimento?”. E as crianças respondiam como ocorria o dia a dia na casa. A seguir, os resultados são apresentados conforme as narrativas das crianças.

Percebeu-se que as respostas foram aleatórias e com interrupções. Como menciona uma menina (8 anos): “quando a gente acorda, escova o dente e toma banho”. A outra menina (7 anos) comenta: “e vai pra escola. O Tio deixa na escola”. A menina (8anos) diz que faltou dizer: “a gente pentia o cabelo e vai pra escola”. A pesquisadora investiga a situação de um menino que não ia para a escola. Uma funcionária informou que era autista. Um dos meninos (8 anos) mencionou: “tomar o banho, escovar os dentes, tomar café”, é o que ele faz todo dia quando acorda. O outro menino (9 anos) completou dizendo: “a gente merenda, almoça, merenda de novo, descansa, escova os dentes e merenda de novo e janta e depois vai dormir”.

Quanto à pergunta relativa sobre o que faziam ao final de semana responderam: O menino (8 anos): “Faz tarefa”; Menina (7 anos): “Não tem nada pra fazer”; Menino (8 anos): “Brincar na maloca”; Menina (7 anos): “Tia, não deixam não a gente ir pro parque”; O menino (8 anos) diz: “Deixam sim, quando tem o dia do parque.. dia de quarta”.

Percebe-se que para essas crianças que viviam uma rotina com sequência de atividades, a brincadeira era a melhor atividade realizada no espaço do abrigo. Por isso o descontentamento sobre uso do parquinho para somente um dia na semana.

A partir das narrativas, averiguou-se que as crianças percebem a rotina como associada às regras estabelecidas pela instituição. A partir dessa análise foi construída a tabela abaixo, que sintetiza a rotina diária relatada pelas crianças.

**Tabela 2** - atividades descritas pelas crianças durante a semana

| <b>ATIVIDADES</b>        | <b>FREQUÊNCIA</b> |
|--------------------------|-------------------|
| Acordar                  | 1                 |
| Escovar os dentes        | 4                 |
| Tomar o banho            | 3                 |
| Tomar café               | 1                 |
| Ir para escola           | 3                 |
| Cuidador deixa na escola | 1                 |

|  |   |
|--|---|
| Pentear o cabelo   | 1 |
| Almoçar  | 1 |
| Descansar  | 1 |
| Acordar à tarde  | 1 |
| Merendar   | 4 |
| Brincar (parquinho, pira-ajuda, polícia/ ladrão, cabo de guerra) | 4 |
| Estudar  | 1 |
| Motorista do abrigo busca na escola – Voltar para abrigo         | 1 |
| Fazer o dever de casa  | 3 |
| Assistir televisão   | 1 |
| Jantar   | 1 |
| Ouvir história   | 1 |
| Dormir   | 1 |

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

A tabela seguinte trata das atividades descritas pelas crianças que são realizadas no final de semana. Observe-se que elas relataram menos atividades e com menos detalhamento.

**Tabela 3** - Atividades descritas pelas crianças durante o final de semana

| <b>ATIVIDADES</b>  | <b>FREQUÊNCIA</b> |
|--------------------|-------------------|
| Fazer tarefa       | 1                 |
| Nada pra fazer     | 2                 |
| Brincar na maloca  | 1                 |
| Ir para o parque   | 1                 |
| Dormir cedo        | 1                 |
| Assistir televisão | 1                 |
| Merendar           | 1                 |

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Outro item averiguado na construção de como ocorre a rotina a partir da visão das crianças, diz respeito à frequência à escola e o dever de casa. Um menino



(8 anos) respondeu: “a gente brinca um pouco, estuda”. Um menino (12 anos) completou: “o dever de casa é depois da merenda”. O menino (9 anos) também mencionou: “quem estuda de tarde faz dever de manhã”. A pesquisadora pediu que levantassem a mão quem estudava de manhã? Os meninos de 8 e 12 anos levantaram a mão. O menino (9 anos) disse para menino (8 anos): “Tu não estuda” e ele responde: “eu estudo no ....” e disse o nome da escola. Esta criança havia chegado há poucos dias no abrigo e ainda não havia retornado à escola. O menino (9 anos) disse à pesquisadora que não estuda nem de manhã e nem a tarde. Ela pergunta se faz tarefa e ele diz que não. E ainda informa: “O menino (10 anos) tem aula na sexta, na quarta e na terça com uma professora”.

Esta situação preocupou a pesquisadora, pois 3 (três) meninos não estavam indo à escola. A coordenadora da instituição informou que um deles possuía déficit de aprendizagem e não acompanhava a série para sua idade e por isso tinha aulas três vezes na semana com uma professora voluntária que acompanhava seu caso. O outro menino (9 anos) estava sendo assediado por uma pessoa da família que o seguia por onde quer que ele estivesse, levando-o a realizar comportamentos errados. O último caso deles referiu-se ao menino (8 anos) que não estava estudando por ter acabado de chegar na instituição e ainda estava passando pelo processo de adaptação no local. Logo retornaria à escola.

Este fato está relacionado a um dos aspectos detectados nesta pesquisa: *percepção sobre o que vivenciam ao ir ou não à escola*. Sabe-se que a escola faz parte do contexto de desenvolvimento das crianças e é um dos ambientes que mais demonstraram que gostavam de participar. Uma das crianças (10 anos) possuía uma professora voluntária que a ensinava durante três dias na semana como foi citado anteriormente. Era perceptível em seu rosto que gostava e esperava ansiosa pela chegada desses dias.

Outro dado refere-se também à *rotina associada às regras institucionais do abrigo*, pois se perguntou o que gostavam de fazer durante a semana, um menino (8 anos) falou: “brincar, tomar banho”, um outro menino (9 anos) comentou: “pira ajuda, polícia ladrão”. O menino (8 anos): “cabo de guerra”, enquanto que o menino (12 anos) afirmou: “nós nem pode”. O menino (9 anos) respondeu ao outro: “mentira que a gente nem brinca”.

Os dois últimos discordaram do primeiro de (8 anos), pois estavam se referindo à brincadeira de cabo de guerra que não haviam brincado ainda no abrigo.

Esta criança (8 anos) estava há pouco tempo morando na instituição, ainda não tinha uma visão de como funcionava a rotina da casa, segundo os meninos que já moravam há mais tempo. De acordo com Malaguzzi (2007) existem inúmeras inadequações nos espaços de acolhimento, entre elas a inexistência ou a insuficiência de momentos propiciadores do afloramento da subjetividade infantil como a ludicidade, o contar e o recontar de histórias, entre outras.

Logo após refletiu-se a segunda pergunta geradora do grupo focal: “*Agora vamos imaginar que chegou o final de semana... o que você faz no sábado e domingo aqui na casa de acolhimento?*”. O menino (9 anos) afirmou: “é chato. Não fazemos nada”. O menino (10 anos) relata: “dorme cedo”; o menino (12 anos) diz: “fica assistindo até 9 h e depois merenda”. O menino (8 anos): “a gente brinca no parquinho”. O menino (9 anos): “mentira, só brinca dia de quarta feira”. Esta fala era muito repetida por eles e estava relacionada à programação das atividades semanais sugeridas pela instituição, ou seja, cada dia da semana possuía uma atividade específica e o dia de quarta-feira era reservado ao uso do parquinho.

Novamente, percebe-se, nessa tabela, a escassez de atividades relatadas e a falta do detalhamento que está presente nos relatos da rotina durante a semana. Dessa maneira, a partir do olhar das crianças, percebeu-se o final de semana visto por elas como um período com poucas atividades no abrigo, apesar de as rotinas e horários continuarem a ser cumpridos. Abre-se aí a possibilidade para intervenções que objetivem incrementar a rotina do final de semana, proporcionando experiências ricas para o processo desenvolvimental dos acolhidos.

Sintetizando, com base no roteiro de grupo focal, as crianças descreveram as atividades diárias, permitindo analisar como viviam e o que diziam sobre a rotina na instituição de acolhimento, contribuindo para o entendimento sobre o contexto de desenvolvimento de cada criança participante desta pesquisa.

Conclui-se que os aspectos do universo cultural no qual a criança nasce, cresce e se desenvolve, contribuem para a sua formação. Pensando por esta perspectiva, evidencia-se que durante o período de estadia na casa de acolhimento é possível que esta cultura sofra interferências, uma vez que é preciso se adequar às atividades e rotinas propostas pela instituição. Pois este é um ambiente novo e requer um período de adaptação da criança com relação às regras e horários estabelecidos, assim como a compreensão de que as crianças, também, terão que

se relacionar e conviver com pessoas que não fazem parte dos seus vínculos familiares.

## 7.2 OS ESPAÇOS E AS REGRAS DE USO DOS MESMOS

Para investigar e conhecer os ambientes ecológicos descritos pelas próprias crianças, para saber como eram as suas vivências e trocas de experiências na casa de acolhimento, realizou-se a visita guiada. Para análise dos dados utilizou-se a análise narrativa desenvolvida por Huberman e Miles (1991).

Inicialmente, a pesquisadora realizou a apresentação das pessoas que iriam participar da atividade, na sala da instituição. A proposta foi a composição de um círculo com as pessoas participantes entre acolhidos, pesquisadora, equipe técnica e acadêmicos da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) que foram voluntários nesta atividade.

Algumas crianças disseram que conheciam as pessoas presentes e outras balançavam as cabeças confirmando que também conheciam estas pessoas, mas não lembravam seus nomes. A pesquisadora iniciou a fala, ressaltando a importância da apresentação de cada um para o desenvolvimento da dinâmica.

Os acadêmicos foram os primeiros a iniciar este momento, as crianças conheciam os “tios”, assim chamados carinhosamente, pois faziam aulas de flautas ministradas por eles durante o projeto de musicalização desenvolvido às terças-feiras, bem como conheciam a pesquisadora, a qual era parceira da instituição e desenvolvia o projeto de leitura com as mesmas durante as quintas-feiras. Assim, ocorreu o processo de apresentação individual em que todos participaram.

Durante este momento, os acolhidos ficaram sabendo que a pesquisadora e os acadêmicos da UFOPA se conheciam e que eram amigos da universidade, deixando que os mesmos ficassem mais a vontade em participar da técnica. As crianças estavam ansiosas e perguntavam a todo o momento quando iria começar o passeio, perguntavam também se todos iriam sair na rua para poder entrar na casa. A resposta foi sim, os acolhidos saíram da casa e a partir do portão de entrada, apresentariam os seus olhares sobre cada compartimento e experiências vivenciadas no interior da instituição.

Explicou-se que a pesquisadora e seus colegas não conheciam a casa de acolhimento e gostariam de conhecer. Uma das meninas (5 anos) comentou:

“conhecer o abrigo? Meu quarto é ali, oh tia!” e aponta o local onde dorme. A pesquisadora menciona que podem passear por toda a casa e um dos meninos (9 anos) perguntou: “pode mostrar o parquinho?”. A pedagoga respondeu: “sim, até a cozinha”. Percebeu-se que a cozinha não é muito frequentada por eles, assim como os outros lugares da casa. A pesquisadora pediu que eles escolhessem com quem gostariam de fazer a visita e a partir daí deu-se início à técnica.

Os acolhidos estavam bem animados. Saíram para frente da casa com ajuda do vigia que ao abrir o portão foram logo apresentando o pátio da casa; ambiente que possuía muitas plantas. A pesquisadora perguntou se brincavam neste espaço, responderam que não, mas “dá para brincar de pira ajuda ou pira cola”, respondeu um dos meninos (9 anos).

Depois do pátio, os acolhidos foram até a cozinha, local pouco frequentado por eles por ser um ambiente com pouco espaço e por conter quase sempre panelas quentes, segundo a pedagoga. Perguntou-se às crianças quem cuidava da alimentação, responderam o nome da educadora alimentar e ainda mencionaram: “ela faz comida gostosa”, menino (9 anos). Ela agradeceu.

Duas adolescentes quiseram apresentar seu quarto, dialogando sobre a rotina de arrumação da casa, responsabilidades como lavar os banheiros e os quartos. Os meninos, ao adentrar neste ambiente, se assustaram com o tamanho do quarto delas e relataram: “É muito apertado o quarto de vocês, não dá pra nada”, diz o menino (9 anos). O outro menino (11 anos) complementa: “mas dá pra pular em cima”. Eles mencionavam que o quarto deles é mais espaçoso, conheceram o ambiente das meninas e comentaram que ainda não tinham visto também o quarto da filha de uma das acolhidas (12 anos) que havia nascido há poucos dias antes desta atividade.

As crianças passaram pela sala da coordenação e não pararam, por este motivo a pesquisadora perguntou que sala era aquela e responderam: “esta é a sala da coordenadora, pedagoga, assistente social”. Havia uma das profissionais na sala e foram questionados quanto ao serviço que ela realizava na instituição. Uma das meninas (10 anos) relatou que não sabia o que esta pessoa fazia no abrigo e depois disse: “ela conversa com a gente. Ela conversa de um por um, depois do descanso”.

Logo após, um dos meninos (11 anos) direcionou a pesquisadora para conhecer o quarto dos meninos. As meninas não sabiam se poderiam ir, pois geralmente não é permitida a entrada das meninas neste setor da casa. Um menino

(11 anos) apresenta o quarto, dizendo o nome de cada um e a cama onde dormem. Sua expressão mostra uma criança que não assume o lugar como sendo o seu lar, pois descreve desta maneira o quarto: “O quarto que eu durmo é esse aqui e a cama que eu durmo é esta, às vezes tô aqui e, às vezes, quando chega um novato, eu durmo em outro quarto”. Enquanto que um dos meninos (9 anos) apresentava o quarto como: “Este é o meu quarto, aquela é a minha cama”. Estes quartos possuem armários, sendo perguntado se ficava com eles a chave, disseram: “Não, a chave daqui, quem fica é o tio...”.

Os acolhidos mostraram também a sala dos cuidadores, que possui uma dispensa, brinquedos, materiais escolares, remédios, alimentos. É a sala em que os cuidadores confeccionam seus relatórios e cuidam também das crianças menores, dos bebês, pois é climatizada. As crianças apontaram a maloca como lugar do projeto de leitura, lugar para pintar desenhos com tinta guache, entre outras coisas. Um grupo menor foi com a pesquisadora até o parquinho, expressando que vão todas as quartas-feiras para lá e que brincavam bastante. Um ambiente não muito frequentado por eles é um espaço próximo à cozinha, onde geralmente ficam as roupas lavadas, principalmente as toalhas deles. A pesquisadora perguntou se brincavam neste espaço e responderam: “Só quando era um campinho que jogávamos bola. Hoje é o parquinho”, disse o menino (9 anos).

Depois as crianças retornaram para seus lugares para a finalização da atividade. Sentaram novamente em formação de um círculo no centro da sala da instituição. A pesquisadora perguntou se gostaram de passear na casa e um dos meninos (9 anos) respondeu “Nós gostamos de visitar o quarto das meninas” e os outros meninos concordaram. Eles comentaram que é o quarto mais arrumado da casa, porém com pouco espaço. A pesquisadora pediu para que os acolhidos falassem o que sentiram ao percorrer os ambientes da casa e cada um foi compartilhando a experiência. Um dos meninos (10 anos) comentou “Eu gosto quanto tem visita na casa”.

Esses dados evidenciaram a visão que as crianças têm sobre os espaços e as regras relativas aos usos desses espaços, pois existem algumas restrições que devem ser seguidas durante o período que as crianças permanecerem na casa, como, por exemplo, os meninos não poderem frequentar o quarto das meninas ou as meninas não poderem frequentar o quarto dos meninos; ou mesmo algumas dependências da casa como a cozinha por conter panelas quentes, o parquinho que

deve ser utilizado às quartas-feiras, por haver programações planejadas para cada dia da semana na instituição.

A institucionalização de crianças e adolescentes há algum tempo era pautada por políticas filantrópicas e conservadoras. “A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em consonância com a Constituição Federal de 1988 e Lei Orgânica de Assistência Social trouxe o paradigma dos direitos sociais, sendo considerado um marco na trajetória das políticas públicas brasileiras (GONÇALVES *et al.*, 2015, p. 10)”.

Por este motivo acredita-se que a cultura da institucionalização por longos períodos de permanência nos abrigos deve ser discutida e questionada com o objetivo de garantir uma das medidas protetivas previstas pela legislação que é o acolhimento institucional em ambientes em que as crianças possam crescer e desenvolver seus hábitos, valores culturais, históricos e sociais.

### 7.3 O QUE É UMA CRIANÇA PARA VOCÊ? RELATOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ

Neste estudo, foram ouvidas 10 crianças que possuíam idade entre cinco a doze anos. Os dados foram colhidos a partir do instrumento “História pra completar” de Thomas (1937) e analisados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2012). A técnica desenvolveu-se na sala dos cuidadores, local da casa mais utilizado quando ocorrem eventos como palestras, reuniões e conversas. Esta sala foi indicada pela equipe técnica.

Porém, ao iniciar a história, poucas vezes se tinha a privacidade e concentração necessária para o desempenho da história pra completar. A pesquisadora era interrompida por algumas vezes, quando os cuidadores ou alguém da equipe técnica precisavam buscar objetos na sala ou mesmo ir ao banheiro. Segundo eles este era o banheiro dos funcionários. Mesmo assim, deu-se sequência à história para posteriormente ouvir as crianças.

Sabe-se que o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC é composto pelas ideias individuais para a criação do discurso coletivo das pessoas pesquisadas. Sendo assim, os participantes desta pesquisa foram ouvidos e responderam à questão proposta, conforme suas particularidades. Estas respostas formaram um único discurso, resultante da opinião de todos. É importante destacar que se

respeitou o tempo para que as crianças pensassem nas respostas tranquilamente, mesmo assim, em alguns momentos permaneciam em silêncio. Por este motivo, a pesquisadora procurava recontar a história, incentivando-os à participação.

Como resultados, foram identificadas 9 (nove) Ideias Centrais (ICs) conforme mostra a tabela a seguir:

**Tabela 4 - Ser criança: o que dizem as crianças?**

| IDEIA CENTRAL                           | QUANTIDADE DE PARTICIPANTES |
|---|-----------------------------|
| A: Ser criança;                         | 03                          |
| B: Referência ao personagem João;       | 01                          |
| C: Característica física;               | 04                          |
| D: Não saber;                           | 04                          |
| E: Faz comparação com um adulto;        | 02                          |
| F: A criança é um “fruto”, uma “flor”;  | 01                          |
| G: Utiliza-se como referência;          | 02                          |
| H: Relaciona ao lar: moradia / família; | 01                          |
| I: Relaciona ao sentimento.             | 02                          |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

A seguir serão apresentados os discursos construídos a partir de cada ideia central, bem como, seus respectivos participantes.

A primeira Ideia Central “**A**” nomeada “**Ser criança**” foi elaborada por três crianças. A expressão chave que gerou este DSC foi utilizada como um todo, por considerar que a criança compreende que ser criança é uma pessoa, um ser, um indivíduo. Esta primeira categoria inicia referindo-se à personificação, crença e afirmação de que uma criança é um ser humano, uma pessoa, assim como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”.

Se comparado ao conceito especificado por Ariés (1978) sobre o processo de historicização nos séculos XVI e XVII, as idades se apresentavam em número de sete, referindo-se ao número de planetas, cada idade com duração de sete anos. Conforme Oliveira (1989), a fase era traduzida como: “infância, puerícia,

adolescência, juventude, senectude, velhice e senius”. Esta categoria também trouxe elementos relacionados ao gênero, resultando no seguinte DSC:

*“Uma pessoa. Uma criança. Menino é uma criança. Menina. Menino”.*

Participantes: P1. Menina 7 anos; P7. Menino 10 anos; P10. Menina 12 anos.

A segunda Ideia Central “**B**” faz “**Referência ao personagem João**” e expressa a opinião de uma criança que retomava a história pra completar para poder responder a pergunta. Neste DSC foi identificado que a criança trouxe elementos sobre a característica física do personagem João que era pequeno, comparando-o a uma criança. O DSC elaborado foi o seguinte:

*“O João é pequeno e é uma criança”.*

Participante: P1. Menina 7 anos.

A Ideia Central “**C**” identificada como “**Característica física**”, é resultante da participação de 4 (quatro) crianças que atribuíram o aspecto físico do ser humano como resposta para pergunta sobre o que é ser criança, mais especificamente, a estatura da criança, de ser pequena. Um dos meninos, para afirmar seu entendimento sobre o assunto, verbalizou com gestos o tamanho da criança como “gítnho e anão”. É importante destacar a finalização do DSC com a comparação de ser criança com o adolescente. Por se tratar de características físicas, tais opiniões foram reunidas em uma ideia central, conforme o DSC a seguir:

*“Criança é pequena. Um menino pequeno. Gítnho. Anão. Criança é que nem adolescente, só que pequeno”.*

Participantes: P2. Menino 10 anos; P3. Menino 12 anos; P6. Menino 8 anos; P9. Menina 11 anos.

Esta categoria traz elementos sobre a característica física da criança. Quando citado por uma criança, não deixou especificado corretamente o tamanho ou altura. Porém, esta ideia assemelha-se aos resultados da pesquisa de Priante (2015) em que as crianças da Comunidade do Tapará Grande, localizada às margens do Rio Tapará, mencionaram que ser criança representava a característica



física do sujeito criança, que é ser “pequeno” [grifo da autora]. Ela mencionou ainda que houve divergência quanto ao tamanho exato, pois algumas crianças demonstravam tamanhos menores, enquanto outras exemplificavam com o tamanho exato do seu corpo.

Para a Ideia Central “**D**”, 4 (quatro) crianças responderam “**Não saber**” sobre o que era ser criança para eles, como uma primeira resposta sobre o tema. E mesmo que a pesquisadora retomasse ao conteúdo da história para completar, eles permaneciam sem saber o que dizer, somente posteriormente participaram da atividade, relatando as suas opiniões. Este DSC compõe o seguinte discurso:

*“Não sei. Sei não”.*

Participantes: P3. Menino 12 anos, Menino 9 anos; P7. Menino 10 anos; P10. Menina 12 anos.

A Ideia Central “**E**” “**Faz comparação com um adulto**” é resultado do discurso de 2 (duas) crianças do sexo feminino com idades aproximadas. Verificou-se que se referiam ao ser criança rebuscando a lembrança sobre adulto e a sua infância. Para Becker (2006, p.38), “[...] uma das dificuldades que os pesquisadores da área costumam ter é a tendência a se centrar nas ações e na palavra dos adultos, quando se quer analisar o mundo e as relações das crianças”. A autora reflete a importância de ouvir as perspectivas das crianças em pesquisas. Acrescenta ainda que os adultos fazem parte desse contexto, mas que a sua investigação coloca no centro do processo as crianças, assim como o objetivo desta pesquisa. Portanto, o DSC elaborado descreve que:

*“Ser adulto. O adulto um dia já foi uma criança”.*

Participantes: P4. Menina 11 anos; P10. Menina 12 anos.

É válido destacar que toda a criança que chega à instituição traz uma história de vida diferente, as pessoas que compõem a equipe técnica também possuem sua história de vida. Essas pessoas devem ser mediadoras deste processo, acompanhando as crianças diariamente em suas ações, bem como, ajudando-as a refazerem os vínculos por muitas vezes fragilizados. Estes profissionais devem, primeiramente, procurar saber o histórico de vida da criança e o motivo pelo qual se encontra em situação de acolhimento, para então tentar

recuperar a confiança dela com o adulto. Ele também pode ser uma referência para a criança.

Por isso, um dos primeiros passos é haver a transformação da forma de compreender a criança acolhida, para além do cumprimento da prática do cuidado. É necessário reconhecê-la sob o enfoque do desenvolvimento de suas potencialidades, concebendo-as como capazes, escutá-las e dar voz as suas experiências. "São atitudes que podem contribuir para a manifestação de aspectos importantes da sua subjetividade e ser um ponto de partida para intervenções promotoras do desenvolvimento infantil" (TRIVELLATO; CARVALHO; VECTORE, 2013, p. 4).

Não há um único tipo de criança e nem uma única infância. Pois as crianças se encontram em processo de desenvolvimento das dimensões humanas: afetivas, sociais, cognitivas, psicológicas, motoras, lúdicas e expressivas, comunica seus conhecimentos, emoções, sentimentos de forma concreta. Elas precisam de um novo olhar que supere as práticas e as concepções que lhes negam a condição de sujeitos participativos.

A Ideia Central "**F**" classificada como **A criança é um "fruto", uma "flor"** é resultado de um discurso de uma criança do sexo feminino que espontaneamente expressou a sua opinião sobre ser criança através de uma metáfora para comparar as fases do desenvolvimento do ser humano mais especificamente com a natureza, meio ambiente, conforme o DSC formado abaixo:

*"A criança é um fruto de um adulto. A criança nasce da barriga de um adulto. Criança é uma flor que ainda não se abriu. Só vai se abrir quando estiver adulta. Criança é um pé de maçãzeira que ainda não cresceu. E quando crescer vai dar frutos".*

Participante: P4. Menina 11 anos.

Este discurso possui elementos que compõem a concepção da criança sobre a temática e a relação com o contexto de desenvolvimento. Sabe-se que as crianças ao serem ouvidas, descrevem a infância vivenciada ao seu redor e enfatizam os espaços geográficos, sociais, naturais e culturais. Nesta pesquisa foram utilizados alguns conceitos da abordagem ecológica de desenvolvimento

humano de Bronfenbrenner (2011) como base teórica para a compreensão do desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Portanto, os modos de ser e viver a cultura da Casa de Acolhimento pode expressar os seus sentimentos com relação ao ambiente.

Nesta categoria a concepção de ser criança foi compreendida a partir de uma relação do ser humano (adulto) com a natureza (meio ambiente). A criança utilizou a imaginação para traduzir a sua ideia acerca do assunto. De acordo com Vygotsky (1998), a imaginação depende da experiência da criança que se acumula e aumenta paulatinamente, com as particularidades que as diferenciam da experiência dos adultos. Para o autor, a experiência com o meio ambiente, sua complexidade, (con)tradições e influências estimulam o processo criativo do ser humano.

Quanto à Ideia Central “**G Utiliza-se como referência**”, 2 (duas) crianças do sexo feminino e com as mesmas idades consideram-se como crianças. Dessa maneira, ser criança para os acolhidos expressa seus conhecimentos, emoções, sentimentos e experiências de forma concreta. Essa ideia central também imergiu no estudo de Priante (2015) ao averiguar as concepções de ser criança para os grupos de crianças de 5 e 6 anos, moradoras na comunidade de Tapará Grande. Ao elaborar o discurso, obteve-se:

*“Eu sou uma criança. Sou criança.”*

Participantes: Menina 11 anos, P9. Menina 11 anos.

Há também, na pesquisa de Moraes (2010), algumas questões nos enunciados discursivos de crianças do Assentamento Mártires de Abril do Movimento Sem Terra (MST) localizado em Mosqueiro, um distrito da cidade de Belém-Pará. Entre as técnicas para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com as crianças. Para o grupo de crianças menores perguntou-se: “Quando é que vocês vão deixar de ser criança?”. Uma criança do sexo feminino respondeu: “Mas eu tenho oito anos e ainda sou criança”. Percebeu-se que esta menina caracteriza-se como criança, assim como as participantes desta pesquisa referente ao DSC citado acima.

A Ideia Central “**H**” traz elementos sobre a vivência da mesma criança do sexo masculino citada anteriormente. O menino (10 anos) esteve em fuga por um período e não estava frequentando a instituição. O discurso atribuído ao ser criança

**“Relaciona ao lar: moradia / família”**. Durante o período da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, o menino (10 anos) retornou à casa de acolhimento e participou desta técnica. O resultado foi o seguinte DSC:

*“Casa. Criança vive embaixo da casa. Homem, o adulto vive na casa. Criança vive com o pai e mãe. Aqui não é minha casa”.*

Participante: P7. Menino 10 anos.

É interessante que essa criança relaciona o que é ser criança com dados do contexto atual de seu histórico de vida. Pode-se considerar que o menino (10 anos) fez referência às suas experiências anteriores, antes do acolhimento na instituição. O mesmo ainda relatou a importância da vivência em família com o pai e a mãe. Sabe-se que “Para a criança e adolescente institucionalizado, o abrigo é muitas vezes o ambiente imediato de maior impacto das suas trajetórias [...]” (VASCONCELOS; YUNES; GARCIA, 2009, p.3). Por isso a necessidade que este período de estadia na instituição seja marcante como uma experiência de aprendizados.

Analisando esta contribuição em consonância com as narrativas das crianças citadas acima, pode-se perceber que por mais que comentem com as crianças que a instituição é seu lar mesmo que provisoriamente até que a sua situação resolva, há casos em que a criança demora em se acostumar na condição de acolhimento. Somente alguns familiares vão visitar as crianças, enquanto outros nem sequer aparecem na instituição. É importante mencionar que, das 10 (dez) crianças pesquisadas, somente 1 (uma) não podia receber visitas, devido a uma restrição da justiça. Por meio das informações coletadas nos dados sociodemográficos, observou-se que o caso o menino, a mãe queria assediar o filho e influenciá-lo negativamente. Segundo a coordenação, ele recebia visitas somente de padrinhos solidários.

A ideia central “I” **“Relaciona ao sentimento”** expressa a emoção de duas crianças, ao responder em poucas palavras as suas opiniões sobre a temática. A primeira criança era do sexo masculino sendo que pouco verbalizava e às vezes era necessário retornar a história pra completar para que ele falasse algo. A outra criança trouxe elementos sobre a sua vivência. Ela era uma menina com um histórico sobre o abuso sexual. Porém, em seus discursos expôs o contexto de vida

recente: a sua felicidade pelo nascimento da filha e que estava com um mês de vida, como mostra o discurso abaixo:

*“Ter amigos. Ser feliz”.*

Participante: P8. Menino 8 anos. P10. Menina 12 anos.

Dentre a classe de DSCs formados a partir das narrativas das crianças acolhidas, originaram-se estes citados acima. Porém, para compreender melhor os resultados na perspectiva das crianças participantes, realizou-se uma pergunta complementar: “O que criança gosta?”. Como resultados, foram identificadas 5 (cinco) Ideias Centrais (ICs): **A: Brincadeiras/ diversão; B: Ser criança; C: Faz referência às atividades da rotina; D: Faz referência aos animais; E: Não fazer nada**, conforme mostra a seguinte tabela:

**Tabela 5** - O que criança gosta: o que dizem as crianças?

| IDEIA CENTRAL                              | QUANTIDADE DE PARTICIPANTES |
|--|-----------------------------|
| A: Brincadeiras/ diversão;                 | 10                          |
| B: Ser criança;                            | 06                          |
| C: Faz referência às atividades da rotina; | 04                          |
| D: Faz referência aos animais;             | 01                          |
| E: Não fazer nada.                         | 02                          |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

A seguir serão apresentados os discursos construídos pelas crianças participantes da pesquisa que complementaram suas respostas sobre o ser criança com a formação de outros DSCs.

A primeira Ideia Central “A” classificada como **Brincadeiras/ diversão**, traz elementos das 10 (dez) crianças participantes da técnica, pois elas relacionaram o que a criança gosta de fazer ao “brincar”, expressão chave mais utilizada. Neste discurso também foram identificadas as atividades que propõem diversão, entre outras ações como datas comemorativas durante o ano como, por exemplo, o natal e festas de aniversários, conforme segue o DSC abaixo:

*“Criança faz muitas coisas. Brincar, andar de bicicleta. Ir no parquinho, jogar bola, carrinho, futebol. Brincar de raquete. Se divertir. Se diverte brincando de alguma coisa. Pira se esconde, amarelinha. Celular, televisão, desenho. Andar de carro, ficar em casa, pintar, jogar peteca, papagaio. Tomar banho, festa de aniversário, natal e brinquedo. Brincar de bala, de balador. Balar passarinho. Pira pega. Passear. Diversão. Ir ao circo, ir à piscina, assistir filme. Cantar musiquinhas. Brincar. Qualquer uma brincadeira”.*

Participantes: P1. Menina 7 anos; P2. Menino 10 anos; P3. Menino 12 anos; P4. Menina 11 anos; P5. Menino 9 anos; P6. Menino 8 anos; P7. Menino 10 anos; P8. Menino 8 anos; P9. Menina 11 anos; P10. Menina 12 anos.

Sabe-se que é no brincar que se forma a atenção, a memória, a imaginação e a capacidade de pensar e solucionar possíveis problemas. A brincadeira estimula o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, conforme foi constatado na pesquisa de Teixeira (2008). Este trabalho teve por objetivo saber os sentidos e os significados da transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Entre os resultados foi possível identificar as tendências das crianças em perceberem a escola como um lugar para brincar com os colegas, apesar dos limites disciplinares e das práticas pedagógicas que desfavoreciam a realização dessas atividades.

Não diferentemente das narrativas das crianças acolhidas, as brincadeiras são essenciais, principalmente no momento que a criança chega à instituição. É necessário propor brincadeiras para favorecer a construção de vínculos. “O brincar é a principal atividade da segunda infância, elas se envolvem em diversos tipos de brincadeiras em idades diferentes [...] Cada criança tem seu estilo de brincar e suas brincadeiras preferidas” (PAPALIA, 2010, p. 291).

É importante deixá-los à vontade para realizar brincadeiras livres, pois as brincadeiras exercitam a imaginação e permitem um aprimoramento das habilidades e capacidades da criança de se envolverem em um contexto social, mostrando-se, assim, integrada com o ambiente ao expressar suas vontades.

De acordo com Farias e Speller (2008), a criança, ao brincar, cria-se e constitui-se e, se apresentar dificuldades na expressão lúdica, é por que ainda não

encontrou o significado a sua realidade interna. Esta realidade associa-se a sua história de vida, ou seja, através dos brinquedos como fantoches, bonecas, casinhas, as crianças podem expressar as suas vivências familiares permitindo serem autores de suas próprias histórias.

Esta percepção também foi encontrada nos resultados da pesquisa de Moraes (2010) que investigou sobre os sentidos e significados da infância para as crianças do Assentamento Mártires de Abril do Movimento Sem Terra (MST) localizado em Mosqueiro, um distrito da cidade de Belém- Pará. A pesquisa baseou-se na noção de sentido e significado que se expressam por meio da linguagem e estão relacionados à formação do “eu” numa perspectiva sócio-histórica, fundamentada em Bakhtin.

Os resultados apontaram para os diversos tipos de olhares que as crianças têm sobre a infância, compreendendo esta fase da vida como tempo do brincar, vivenciar uma experiência lúdica de participação em um movimento que luta pelos direitos dos excluídos. Segundo os entrevistados e com relação ao espaço da cidadania, a escola está distante de ser um lugar onde o direito de brincar é respeitado.

Neste processo, então, o brincar possibilita à criança figurar, representar, esquecer e alhear-se no outro, conforme afirma Levin (2007). E o brinquedo pode ser considerado um objeto mediador da fala da criança. O brincar proporciona uma expressão livre de sentidos e imagens. Para esta relação de prazer pelo uso dos brinquedos, as crianças criam personagens, desenhos, formam objetos, cores, articulam as suas vontades e desejos e assim constituem-se como sujeitos.

A segunda ideia central “B” **“Ser criança”** resultou em um discurso que assegura e reforça a temática da pesquisa. O DSC foi elaborado por 6 (seis) crianças com faixa etária entre 8 (oito) a 12 (doze) anos de idade e possibilitou três considerações importantes: primeiramente a respeito da satisfação em ser criança, depois pela comparação a um bebê e logo após o reconhecimento de que são crianças também. Inclusive uma das meninas (12 anos) que era mãe, considerava-se criança também, assim como a sua filha de um mês de vida que estava na instituição.

Na pesquisa de Priante (2015), para as crianças de 6 (seis) anos que foram ouvidas, ser criança é ser bebê, sendo que havia relatos de crianças que não se identificaram como crianças porque não eram bebês. Outras, contudo, fizeram

gestos referindo-se ao tamanho da criança que era de um bebê. Neste discurso, considerou-se, também, as narrativas de crianças que se utilizaram como referência, construindo o seguinte DSC:

*“É bom ser criança. Criança é uma criança. Bebê é uma criança e eu também sou uma criança”.*

Participante: P1. Menina 7 anos; P2. Menino 10 anos; P3. Menino 12 anos; P6. Menino 8 anos; P8. Menino 8 anos; P10. Menina 12 anos.

A ideia Central “C”, **“Faz referência as atividades da rotina”** foi construída a partir do discurso de 5 (cinco) crianças, sendo 4 (quatro) meninos e 1 (uma) menina. Eles possuíam históricos de vida diferentes e ao se reportarem sobre o que a criança gostava, buscaram atividades importantes que faziam durante o dia a dia no abrigo, como mostra o discurso a seguir:

*Estudar. Eu gosto de estudar. De ler. Historinha de super-herói.  
Mas eu não sei ler. Eu quero ir pra aula. Eu gosto de comer.  
Lanchar.*

Participantes: P3. Menino 12 anos; P5. Menino 9 anos; P6. Menino 8 anos; P10. Menina 12 anos.

Nestes discursos, 3 (três) crianças não estavam frequentando a escola no momento da coleta de dados, sendo 2 (dois) meninos e 1 (uma) menina. Segundo dados verbais da assistente social, um deles era o caso de um menino (9 anos) que a mãe assediava e perseguia por onde ele estivesse. Quando estava em casa, ela o deixava na rua e não se preocupava com alimentação e os cuidados necessários. Ele não podia receber visitas de familiares. O outro menino (8 anos) ainda não havia retornado à escola por haver chegado recentemente na instituição e ainda estavam resolvendo se ele permaneceria na escola de origem ou seria transferido para próximo da casa de acolhimento. Por último, o caso da menina (12 anos) que durante a gravidez frequentava a escola e, como havia se tornado mãe recentemente, não estava frequentando a escola no momento.

Quanto ao discurso sobre o horário da alimentação é seguido à risca no abrigo, conforme foi observado durante a inserção ecológica da pesquisadora. Apesar de as crianças não poderem transitar por alguns ambientes da casa, elas não se esqueceram da cozinha e da cuidadora que “preparava comida gostosa”.



Sendo assim, pode ser que esse discurso tenha emergido em decorrência de situações anteriores à entrada no abrigo como escassez e negligência de suas necessidades básicas, dentre as quais, a alimentação.

Fato este encontrado nos resultados da pesquisa de Feitosa (2011) por meio do relato de um menino em uma entrevista sobre o espaço preferido na Casa Abrigo que era o “armário de roupas” [grifo do autor]. Entre a descrição do espaço, o menino rebuscou toda a sua trajetória de vida até chegar ali, relatando a sua vivência até a sua estadia no abrigo, e sobre sua família comentou: “[...] meus pais estão na droga, viviam na rua e nos deixavam em casa, sem comida, sem escola [...]”. Este resultado assemelha-se ao discurso formado acima, descrito pelas crianças participantes desta pesquisa.

Como Ideia central “D” identificou-se através do discurso de uma criança do sexo masculino (8 anos) “**Faz referência aos animais**” ao mencionar sobre o que criança gosta. O menino havia chegado há pouco na casa de acolhimento. Percebeu-se que estava se sentindo a vontade para falar, tanto que a pesquisadora o deixou expressar a sua opinião em seu tempo, ficava lembrando sobre o que gostava de fazer. Como resultado surgiu o seguinte DSC:

*Eu gosto de animais: macaco, leão, gaivota, pantera, arara, ave, gavião, periquito, jacaré, peixe, boto, foca, baleia, gato do mato, cachorro.*

Participante: P6. Menino 8 anos

Neste discurso pode-se compreender a presença das culturas infantis representadas através da imaginação do real. “As crianças desenvolvem as suas imaginações sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital [...]” (SARMENTO, 2003, p.66). O autor enfatiza que estas situações que imaginam acontecer, poderão facilitar a compreensão do que observam até incorporarem como experiência vivida e interpretada. Portanto, “[...] para se estudar o indivíduo em desenvolvimento é preciso apreender seu contexto, suas atividades cotidianas, e compreender suas percepções”. (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p.98).

Por fim, a última ideia central “E” estabeleceu um discurso que criança gosta de “**Não fazer nada**”, elencando narrativas de 2 (duas) crianças do sexo

feminino, sendo uma de 11 anos e a outra de 12 anos de idade. A primeira menina é uma criança que falava pouco e bem baixo, poucas vezes participava oralmente nas atividades, preferia fazer as atividades e pouco manifestava a sua opinião sobre algo. A segunda menina é a que se tornou mãe. Percebeu-se que queria vivenciar mais a infância. O DSC elaborado foi o seguinte:

*“É legal ser criança por que não faz nada e não tem muitas responsabilidades”.*

P9. Menina 11 anos; P10. Menina 12 anos.

Esses resultados trouxeram similaridades e diferenças de outros estudos já realizados sobre o tema. As ideias centrais relativas a ser uma pessoa, fazer referência ao João (personagem do instrumento de coleta de dados), comparar-se ao adulto e utilizar-se como referência, são similares aos encontrados por Priante (2015) em sua Pesquisa Intitulada “As vozes das Crianças às margens do Rio Tapará: Ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/Pa”. Outro aspecto de ser criança, relacionando-se à moradia, apresentou-se como específico desse estudo.

Nesse sentido, depreende-se que as crianças são protagonistas de seus processos de socialização e não devem ser compreendidas somente como um ser universal, mas como um ser cultural que vive uma experiência social e pessoal, construída e ressignificada cotidianamente. Foi importante ouvi-las para conhecer e entender que precisam de mais espaços e condições para constituir-se no direito que têm de “ser criança” e que devem viver a fase da infância de modo pleno.

Em suas narrativas, percebeu-se o reconhecimento do contexto do desenvolvimento humano presente através de suas impressões sobre os ambientes, relações sociais, regras institucionais do abrigo, rotinas e família, compreendendo como os elementos ecológicos podem se relacionar ou não às categorias que surgiram sobre a concepção de “ser criança” na instituição de acolhimento no município de Santarém - Pará.

Portanto, dentre os procedimentos para a coleta de dados desta pesquisa, desenvolveu-se também um Teatro de Fantoques com o tema da História pra completar contada individualmente para as crianças pesquisadas. O objetivo foi

averiguar se ainda havia contribuições e ideias voltadas à concepção de “ser criança”. A seguir os resultados oriundos dessa forma de coleta de dados.

#### 7.4 IMPRESSÕES COLETIVAS SOBRE O QUE É SER CRIANÇA

Dentre as técnicas desenvolvidas nesta pesquisa, optou-se por desenvolver um teatro de fantoches com todas as crianças e os adolescentes acolhidos na casa. Para esta dinâmica, utilizou-se a História pra completar aplicada individualmente com os mesmos. O objetivo desta atividade foi instigá-los à participação e ouvi-los na coletividade.

A composição dos personagens foi realizada pelos colaboradores da pesquisa, que já haviam participado da Visita guiada. As crianças estavam curiosas e aguardavam a organização da atividade, abrindo constantemente a porta. Ao iniciar, a pesquisadora fez uma apresentação de todas as pessoas presentes, bem como, apresentou os voluntários que iriam dramatizar a peça. A introdução da historinha iniciou com a apresentação do personagem João, que morava em um país em que não havia crianças e gostaria de saber o que era ser criança para eles.

No início da narrativa, as crianças mais velhas disseram: “já sei qual é”; “eu conheço essa história”. As crianças mais novas permaneceram atentas. Um dos fantoches possuía a cor negra, no decorrer da história uma das adolescentes dizia o boneco "queimou". Esta ação chamava atenção das crianças mais novas, que estavam próximas, com risadas. Além dos personagens, havia um telefone de brinquedo que despertava o interesse das crianças mais novas, até por ser um brinquedo. O toque foi feito pelo celular de uma das voluntárias.

As crianças mais velhas logo revelaram a origem do som. As crianças mais novas dispersavam-se algumas vezes, mudando de lugar, porque algumas das crianças, em especial dentre os meninos mais velhos, batiam com tapas, empurrões e cotoveladas, discretamente, incluindo ameaças do tipo: “quando tiver lá dentro tu vai ver”. Geralmente, quando eles estão juntos em um local específico, ficam agitados e poucas vezes deixam os outros falarem. Quando um fala, o outro fica sorrindo.

Para o contexto de análise sobre a interação com personagem João, durante o início da apresentação, as crianças não responderam as suas indagações, sendo necessária a intervenção da narradora. O personagem perguntou: “Tem

crianças aqui?”. Algumas responderam: “sim, tem crianças”, enquanto que o personagem João novamente perguntou: Vocês podem me ajudar a dizer o que é uma criança pra vocês?”. E concordavam que ajudariam o personagem João.

E como resposta ao que é ser criança, o menino (8 anos) respondeu “anão”; que apesar de poder ser um adulto, infere-se remeter a sua principal característica física: a estatura pequena. Ainda uma das crianças menores de 4 anos, dizia quase inaudível: “ser feliz”. Repetiu por duas outras vezes, incentivada por um dos voluntários, mas ainda difícil de ouvir, até que resolveu perguntar diretamente ao personagem João: você é feliz? Sugere-se que desejava verificar seu conceito sobre a criança, sendo a criança feliz, João também deveria ser. Ser criança também foi respondido com "brincar" sem descrever o tipo de brincadeiras ou outros detalhes.

Dando prosseguimento à atividade, responderam que não havia outras respostas, assim, iniciou a atividade seguinte. Ao final da história, as crianças ficaram dispersas e curiosas para ver atrás da bancada quem eram os fantoches.

Concluiu-se que a estratégia com a realização do teatro de fantoches foi mais adequada às crianças em idades mais novas, pois ainda não tinham ouvido a história. Enquanto que as crianças mais velhas, como conheciam o desfecho da história, ficavam sorrindo e interagiam com os fantoches.

Por optar-se pela perspectiva de uma investigação participativa das crianças, em um processo narrativo acerca do tema “ser criança”, considerou-se que as expectativas quanto aos objetivos do teatro de fantoches foram alcançadas. A ideia de ouvi-las no coletivo corroborou ainda mais com as perspectivas deste trabalho.

Portanto, por meio das próprias narrativas das crianças e da observação da pesquisadora durante o período de inserção ecológica e coleta de dados, foi possível identificar aspectos que compõem o contexto de desenvolvimento das crianças, ou seja, suas “impressões” que foram se constituindo a partir dos ambientes, relações sociais, regras institucionais do abrigo, rotinas, família.

Nesse sentido, e a título de finalização dessa sessão, são realizadas brevemente, algumas considerações gerais, que objetivam analisar os resultados tomados conjuntamente, buscando evidenciar as relações encontradas entre a análise do contexto e o objeto central dessa dissertação, que é a concepção de ser criança para crianças acolhidas.

Os resultados apresentados apontaram dois momentos: Primeiramente as respostas das crianças ao “o que é criança”, que é o objetivo principal deste estudo e, em seguida, a resposta à pergunta complementar “o que criança gosta” surgida durante os procedimentos de coleta de dados.

Sabe-se que há alguns anos atrás, até meados dos anos 1990, as crianças eram tratadas como seres incompletos, frágeis, incapazes de falarem por si mesmas e, comparando este com a situação do panorama atual sobre esta temática, percebeu-se que as crianças estão expressando cada vez mais seus conhecimentos, emoções, sentimentos de forma concreta e aos poucos estão buscando a desconstrução dessa invisibilidade nas investigações.

Com base nos instrumentos utilizados nesta pesquisa, as crianças descreveram a infância vivenciada no abrigo conforme as atividades que desenvolviam cotidianamente. Sobre o aspecto relacionado ao “**ambiente**” mencionaram que gostavam quando participavam de ações externas ao espaço da casa, como por exemplo, os projetos sociais: Projeto Escola da Vida do 4º Grupamento de Bombeiros Militares (4º GBM), Pastoral do Menor de Santarém entre outros.

Este resultado exemplifica a forma como a criança percebe e lida com seu ambiente, característica presente nos estudos de Bronfenbrenner (2011). O autor define que o meio ambiente ecológico é constituído por meio de estruturas encaixadas uma dentro da outra, atuando como sistemas de influência na construção das identidades dos indivíduos. Dentre esses sistemas que compõem e organizam o meio ambiente, esta pesquisa ancorou-se no microsistema que refere-se ao ambiente em que a criança convive mais diretamente, como a instituição de acolhimento, escola, família, pessoas ao seu redor.

Outro item citado pelas crianças refere-se às “**relações sociais**” estabelecidas com a equipe técnica, principalmente com os cuidadores. Eles são as pessoas mais próximas dos acolhidos. Na técnica de grupo focal, foi percebido que as crianças possuíam preferências com relação ao cuidador que mais gostavam de conversar e fazer as atividades diárias. Foi observado também que elas possuíam um bom relacionamento com a pedagoga da instituição, pois, além do planejamento das ações semanais, ela dava atenção e conversava sempre que necessário. Com relação aos outros funcionários, as crianças pareciam possuir pouco vínculo afetivo.

Com base nos dados encontrados foi possível perceber que a “rotina” dessas crianças estava associada às “**regras institucionais**”, pois elas descreviam perfeitamente o que podiam ou não fazer na instituição; as atividades eram desenvolvidas conforme o planejamento semanal. Nas falas das crianças foi identificado que havia espaços da casa que não podiam ser frequentados como o quarto das meninas e dos meninos, ou seja, os meninos não podiam estar presentes no quarto das meninas ou vice-versa. Este mesmo exemplo servia para o espaço da cozinha que também era um lugar não muito frequentado por elas. Segundo os funcionários, as crianças não podiam frequentar a cozinha por conter panelas quentes em que poderiam se machucar.

Outra situação era sobre a utilização do parquinho que devia ser utilizado uma vez por semana, em um dia específico, como a quarta-feira. Segundo o planejamento semanal, havia atividades propostas para cada dia da semana, sendo definido um dia para que frequentassem o parquinho. Entre outros relatos citados pelas crianças, destacaram também que não gostavam quando, por algum motivo, não iam para a escola, pois gostavam de participar de atividades em ambientes externos à instituição, e ir para escola era uma maneira de saírem da casa e interagirem com outras crianças.

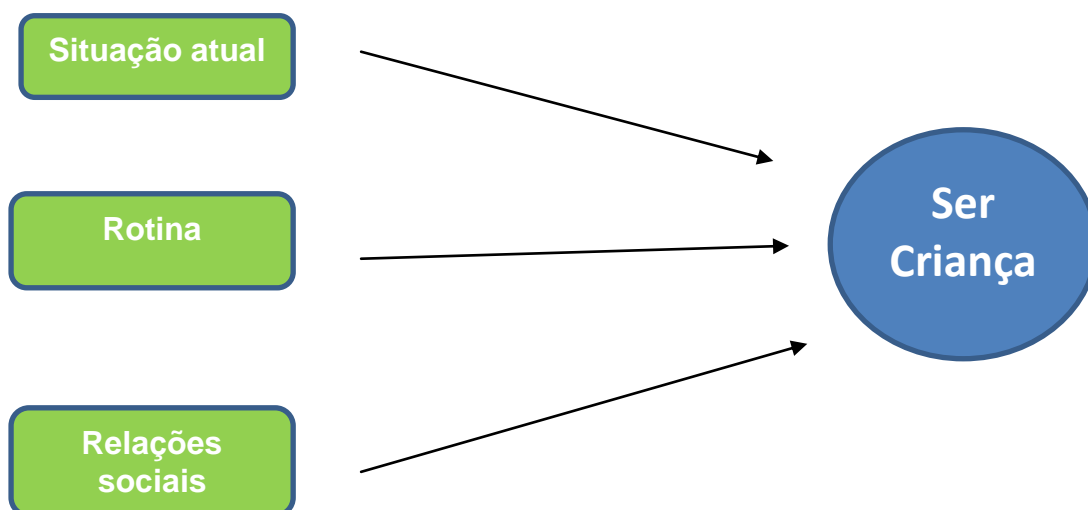
Por fim, sobre o item “**família**” destacaram a importância da visita dos pais ou responsáveis à instituição. Percebeu-se que as crianças tinham conhecimento que a permanência na casa era provisória e o que mais perguntavam para os funcionários era quando iriam voltar para casa. Sem saber sobre as situações judiciais, iam levando dia após dia na instituição. Por isso a necessidade de rever seus familiares. Ressalta-se que esta decisão sobre o retorno para casa ou para a constituição de novas famílias é de responsabilidade do Poder Judiciário.

Segundo Bronfenbrenner (2011), o microssistema é o ambiente mais próximo da pessoa. Quando se é criança pode ser compreendido pelas relações estabelecidas com seus pais ou outras pessoas. No caso de acolhimento institucional, a instituição será o microssistema central do ambiente ecológico dos infantes nela acolhidos (Siqueira; Dell’Aglío, 2006). Nos resultados desta pesquisa identificou-se através das narrativas das crianças a importância da família. Sabe-se que a família (microssistema) é um dos núcleos mais relevantes para o desenvolvimento humano, por isso deve-se atentar para as relações entre as crianças e os adultos que as rodeiam.

Averiguaram-se discursos que possivelmente sofreram influência de elementos contextuais, mas também aspectos hipoteticamente “universais”, encontrados em outros ambientes já pesquisados. Em se tratando dos discursos mediados pelo contexto, resgatam-se aqueles relacionados ao que criança gosta: “ir à escola” (principalmente falado por crianças que estavam temporariamente impedidas de frequentar a escola), “não tem muitas responsabilidades” (respondida pela criança de 12 anos que recentemente tornara-se mãe), “aqui não é minha casa” (falado pela criança que retornara recentemente de uma fuga do Abrigo); “vive com o pai e a mãe (algo contraditório ao momento no qual viviam, afastados da família). Observa-se uma certa relação inversa, pois as crianças afirmam o que é ser criança e do que criança gosta referenciando o que, no momento, não podem fazer ou vivenciar, como estar com a família e ir à escola. Outro aspecto interessante diz respeito à comparação da criança com uma flor, que se desenvolve e logo se torna em fruto, uma alusão ao processo de desenvolvimento do ser humano. A partir desses dados, pode-se compreender a influência do contexto sobre a seguinte ilustração:

**Ilustração 2** - Influência do contexto sobre o conceito de ser criança

**Variáveis de contexto/situacionais**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Quanto aos aspectos “universais”, que dizem respeito a características mais gerais do Ser Criança, encontrados em outros estudos, destacam-se aqueles

relativos a características físicas, como ser pequeno, menor que o adulto (MARTINS, 2000; PRIANTE, 2015), utilizar-se como referência (PRIANTE, 2015), atividades da rotina, como comer (PRIANTE, 2015), e atividades típicas da infância, como o brincar (MARTINS, 2000; BECKER, 2006; PRIANTE, 2015). Apesar de vivenciar um contexto específico, crianças abrigadas exibiram algumas concepções similares a crianças que moram com suas famílias e vivem outras realidades, conforme demonstra a ilustração abaixo.

**Ilustração 3** - Ser criança e o contexto de desenvolvimento

Respostas “universais”

Características físicas

Tomar-se como referência

Atividades da infância

Ser Criança

Respostas mediadas pelo contexto

Moradia

Família

Amizade

Estudar/ler

Referência ao abrigo

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

A partir disso, os resultados e as discussões deste estudo propõem uma revisão paradigmática das necessidades integrais das crianças e dos adolescentes acolhidos, assim como, dos funcionários que compõem a equipe técnica da casa de acolhimento do município de Santarém – Pará. Ressalta-se ainda, a importância de acolher todos que necessitem do serviço de acolhimento, respeitando-se o histórico familiar particular em sua singularidade, bem como, considerando-se o contexto socioeconômico e cultural dos mesmos.



Deve-se pensar na integração das pessoas que compõem o contexto ecológico da instituição de acolhimento, como a equipe técnica, crianças e adolescentes. De acordo com Gulassa (2010) e Sousa (2006), para as equipes dos serviços de acolhimento, ressalta-se a necessidade de formação, capacitação, acompanhamento do trabalho, pois algumas formas de "educar" [grifos dos autores] estão associadas às suas vivências socioafetivas e educacionais singulares e não podem ser desconsideradas.

Além da articulação com outros profissionais de serviços ao acompanhamento das famílias no que se refere ao planejamento de ações conjuntas. Cabe a estes profissionais a inclusão de reuniões periódicas, palestras entre a equipe técnica com os profissionais dos serviços de acolhimento e os profissionais dos demais serviços como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar I, II e III, Justiça da Infância e da Juventude, Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (COMDECA) entre outros órgãos e instituições do município de Santarém-Pa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o que é ser criança para crianças de 5 (cinco) à 12 (doze) anos de idade que vivem em uma Instituição de Acolhimento localizada no município de Santarém – Pará, interior da Amazônia. Para se cumprir o questionamento principal, foram investigadas as concepções de ser criança para as crianças que vivem em situação de acolhimento institucional, buscando a compreensão do desenvolvimento infantil por meio de estudos de Bronfenbrenner (2011). A pesquisa teve como ênfase a análise do contexto, pois “o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 14). A partir desta perspectiva, foram ouvidas 10 (dez) crianças de uma instituição de acolhimento, compreendendo sobre suas relações sociais, a experiência da vivência no abrigo e possíveis implicações para o desenvolvimento físico, psicológico e social. Percebeu-se que o ambiente era um espaço de promoção de diversas interações e vivências e que estas ações influenciavam nos aspectos do desenvolvimento das crianças. Sabe-se que as crianças estavam em condição de acolhimento institucional durante um período indeterminado. Estas influências associam-se à observação realizada pela pesquisadora durante o período de realização deste estudo no abrigo. Com base nas narrativas das crianças foi possível identificar que suas concepções estavam atreladas as suas histórias, ambientes, regras e rotinas vivenciadas dentro e fora na instituição, conforme o contexto de desenvolvimento de cada uma delas.

Para investigá-las, buscou-se utilizar procedimentos metodológicos de acordo com os pressupostos de pesquisas qualitativas que permitissem investigar “o olhar” de crianças acolhidas de uma instituição no município de Santarém-Pará sobre a temática em questão. Refletindo sobre outro contexto de vida, uma criança que mora com a família em casa, que frequenta a escola todos os dias ou participa de outros ambientes externos como curso de informática, inglês, aulas de natação, balé, jiu-jitsu, dentre outras atividades, a concepção de ser criança pode ser influenciada pelo contexto ao seu redor (relações sociais, afetividade, família, estudos), enquanto que para as crianças acolhidas em uma instituição-abrigo, a análise do contexto foi identificada através das narrativas.

Os dados encontrados no desenvolvimento deste trabalho dizem respeito a uma infância específica: crianças que vivem em acolhimento institucional no município de Santarém-Pará. Assim, realizar a pesquisa neste lócus oportunizou a compreensão de que os acolhidos são crianças que precisam ter mais espaços e condições de constituir-se no direito que tem de “ser criança” e de viver a sua infância de modo pleno, reconhecendo que estão em processo de desenvolvimento das dimensões humanas: afetivas, sociais, cognitivas, psicológicas, motoras, lúdicas e expressivas.

Nos tópicos seguintes são apresentadas algumas considerações acerca desta pesquisa, referente às limitações, contribuições teóricas, metodológicas, educacionais, aplicabilidade quanto aos resultados encontrados, bem como, possibilidades para pesquisas futuras sobre o assunto. A construção desta sessão contribuiu para o enriquecimento deste trabalho, acerca de algumas impressões da pesquisadora que poderão orientar futuros pesquisadores que objetivam pesquisar crianças e, mais especificamente, pretendem aprofundar seus estudos em crianças acolhidas em abrigos.

Com a realização desta pesquisa foi possível identificar os pensamentos, preferências, ideias, impressões que formaram o contexto de desenvolvimento de cada acolhido que vive nesta Instituição; para assim entender a relevância do contexto de desenvolvimento como um processo de crescimento, estabilizações, mudanças das características biopsicológicas do indivíduo. Concluiu-se que as crianças são protagonistas de seus processos de socialização, não devem ser compreendidas somente como um ser universal, mas como um ser cultural que vive uma experiência social e pessoal, construída e ressignificada cotidianamente.

## 8.1 UM POUCO SOBRE A PESQUISADORA E SUAS IMPRESSÕES

A motivação para a construção desse trabalho esteve relacionada às minhas experiências com crianças. Ao longo da trajetória acadêmica, tive a oportunidade de realizar duas pesquisas, a primeira em 2008, intitulada: “Família e a desagregação: possíveis consequências da desagregação familiar no ambiente escolar: Análise realizada em uma escola privada de Ensino Fundamental de Santarém” e a segunda, em 2011, intitulada “Avaliação Educacional: intencionalidade e novas perspectivas da prática educativa”.

Minha trajetória profissional na área da educação iniciou no ano de 2007 em uma instituição particular de Santarém. No ano de 2008, concluí o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Campus de Santarém e trabalhei em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) como monitora e coordenadora pedagógica.

Atualmente, atuo como pedagoga e instrutora do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, trabalho da Polícia Militar em parceria com a Escola e a Família há 12 (doze) anos na cidade de Santarém-Pará. O programa é desenvolvido nas escolas para crianças e adolescentes do currículo de 5º e 7º ano, educação infantil e pais, sendo aplicadas lições voltadas para a prevenção ao uso de drogas e à prática da violência.

Essas atividades que venho desenvolvendo, ora como docente, ora como educadora social da Polícia Militar do Pará, ajudaram-me a compreender a prioridade que acabei por atribuir ao investigar as crianças de um **contexto diferenciado**, que estão em um espaço que não seja o da sala de aula. No caso específico, escolhi investigar **crianças de uma Instituição de Acolhimento do município de Santarém-Pará**.

No ano de 2015, o ingresso no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) possibilitou-me momentos teórico-práticos importantes para a construção da visão de criança como um sujeito que se constitui em um contexto social, histórico e cultural. Estas constatações foram realizadas a partir dos estudos de uma nova forma de fazer pesquisas com crianças, que não somente as considerem como objetos e sim como sujeitos de pesquisas.

Compreendendo que a motivação para a investigação estava articulada com a minha trajetória profissional, considero necessário explicitar alguns aspectos para ajudar a delinear o contexto dos questionamentos que privilegio ao longo deste estudo. Por exemplo, as histórias, experiências, vivências, estágios, leituras realizadas sobre o assunto orientaram o meu “olhar” para as crianças. Por isso optei em investigar **crianças em situação de vulnerabilidade social**, que viviam em outro contexto, **em acolhimento institucional**, para conhecer como viviam e o que diziam sobre a experiência no abrigo.

As crianças participantes desta pesquisa permitiram conhecer não somente seus gostos, experiências, pensamentos, mas deram uma “aula” sobre

perspectivas de vida. Elas expressaram espontaneamente o que pensavam sobre suas condições de vida no abrigo, apresentaram as suas visões referente aos lugares da casa que mais gostavam de frequentar, mencionaram as pessoas com quem possuíam mais afinidades e consideravam mais próximas, assim como refletiram situações que vivenciaram desde o momento da chegada ao abrigo até os dias da realização da coleta de dados.

Portanto, é válido ressaltar que antes de iniciar a coleta de dados, considerei estudos sobre “ser criança” em diferentes contextos, priorizando principalmente pesquisas sobre a infância de crianças acolhidas, destacando três aspectos inter-relacionais como fundamentais para a construção deste trabalho: concepção de criança, acolhimento institucional e desenvolvimento humano. Estes, em consonância com as contribuições teóricas de Ariès (1978), Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (2002), Lefèvre e Lefèvre (2005), Feitosa (2011), Bronfenbrenner (2011) entre outros, delinearam percursos teórico-metodológicos e considerações desta pesquisa.

Logo nos primeiros contatos com a coordenação de abrigo sobre a pesquisa, a instituição passava por um período de reforma do prédio antigo. Durante este período que as crianças estavam neste endereço, iniciei a inserção ecológica no abrigo. Os acolhidos moravam em uma casa locada pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS) órgão responsável pelo direcionamento das atividades realizadas na Instituição de Acolhimento do município de Santarém-PA.

Era neste local que as crianças e os adolescentes permaneceram provisoriamente enquanto a outra casa estava em reforma. Observei que esta casa possuía uma estrutura não apropriada para crianças, não havia espaço para brincarem e ao mesmo tempo, possuía cômodos com espelhos, o que dificultava para realizarem atividades lúdicas. As crianças pouco podiam vivenciar a sua infância e não brincavam devido aos espaços. Neste período ainda não tinham muitas crianças acolhidas nesta instituição.

Pouco tempo depois, a reforma da antiga casa concluiu e as crianças retornaram para lá. Agora com a casa já reformada, as crianças perceberam as mudanças, ganhando um espaço maior para fazerem as atividades e brincarem

sempre que possível. A casa possui parquinho, maloca e área de lazer que são os espaços que as crianças mais gostam de ficar durante o dia.

No entanto, a partir desta pesquisa constatei que as crianças possuíam algumas “restrições” no que se referem às regras da instituição. Elas queriam participar de atividades em ambientes externos ao da casa como cursos, projetos, entre outras ações educativas; porém a equipe técnica procura sempre trazer as programações para acontecerem no espaço interno. Quando tinha atividades em outros ambientes, o transporte utilizado era uma Van que realizava o deslocamento até o local do evento. Inclusive, durante o período da pesquisa, este carro apresentou alguns problemas, sendo preciso encaminhá-lo para a manutenção.

Outra problemática observada refere-se ao uso do parquinho, que pelas crianças brincariam todos os dias, e na casa o dia específico para as brincadeiras no parquinho é a quarta-feira. Isto já está tão memorizado que durante o período da coleta de dados, eu estava ouvindo uma criança e de repente ela lembrou que era quarta-feira e que havia perdido de ter ido para lá, pelo fato de estar na sala comigo. Eu mencionei que depois de ouvi-la, iria brincar no parque. A equipe técnica informou que não teria problema os acolhidos brincarem em outro dia da semana e que este cronograma foi planejado dessa maneira pelo motivo de que cada dia os acolhidos possuíam atividades diferenciadas.

De acordo com Leontiev (1988), o lugar que a criança ocupa nas relações sociais das quais participa tem força motivadora em seu desenvolvimento. Refletindo este pensamento é possível compreender a necessidade de deixar a criança construir as suas próprias relações sociais no espaço do abrigo, principalmente no que se refere às pessoas com quem elas possuem mais proximidades ou aos lugares que elas mais frequentam ou querem frequentar.

As crianças possuem opiniões próprias sobre sua estadia na casa de acolhimento, assim como diagnosticam a forma de tratar de cada pessoa que compõe a equipe técnica da instituição. Isto foi possível perceber durante a realização da coleta de dados, pois, em um dos instrumentos, as crianças citaram o nome de um cuidador como a pessoa que consideravam mais próxima na casa e em quem poderiam confiar. A impressão que tive é que elas procuram sempre uma pessoa para ter como referência, em virtude de não estar com sua família por perto.

Outro item importante encontrado nas falas das crianças trata sobre a construção da subjetividade dos acolhidos. Por meio dos procedimentos de coleta

de dados, percebi que as crianças pesquisadas relataram que ora possuíam quartos identificados como delas, ora eram considerados de outras crianças. Não possuíam um lugar próprio na casa. Posso exemplificar em uma das narrativas das crianças, o relato de um menino ao mencionar que: “o quarto que eu durmo é esse aqui e a cama que eu durmo é esta, às vezes tô aqui e às vezes quando chega um novato, eu durmo em outro quarto”.

Com este comentário, o menino revelou a busca constante pela construção de sua identidade, pois não possuía um espaço que pudesse considerar como o dele para dormir. O que se difere de outras crianças que mencionaram sobre o mesmo quarto, tratando-o como o “meu quarto” e não o “quarto que eu durmo”. Essas observações evidenciaram conceitos que a criança forma sobre o lugar, sobre as pessoas, enfim, tudo ao seu redor.

São tantos conceitos que eles atribuíam de ser criança e viverem a experiência no abrigo, que posso citar o caso de um menino (10 anos) que relacionou a pergunta principal de ser criança ao que criança gosta. Por exemplo, não foi somente ele, outras crianças também complementaram sua resposta dessa maneira, chamando atenção ao fato de relacionar a pergunta ao ambiente (abrigo), à moradia e à família, ao relatar que: “Criança vive embaixo da casa. Homem o adulto, vive na casa. Vive com o pai e a mãe. Aqui é não é minha casa”.

Considerar a voz das crianças nesta pesquisa, fez com que eu, pesquisadora, olhasse de outra maneira para a condição da vivência de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional e assim conhecer melhor a multiplicidade de linguagens que elas possuem sobre diversos assuntos. Neste contexto, dei ênfase à concepção de ser criança para os acolhidos e, assim, percebi que eles buscavam vivenciar a infância conforme as suas maneiras, com os espaços que possuíam, com as pessoas que gostavam mais na casa, com as atividades que podiam participar ou não em ambientes externos e ao mesmo tempo, brincando com o tempo que lhe permitiam brincar na casa.

Dentre as várias dimensões obscuras que causaram o motivo de estarem na instituição como situações de riscos, negligências, maus tratos, abandonos, violências físicas, abusos e explorações sexuais, conflitos familiares ou dificuldades de ordem socioeconômica, este trabalho permitiu refletir o universo da criança institucionalizada frente aos direitos de falar e ser ouvida. Esses direitos, muitas vezes, são negados, principalmente nas relações com os cuidadores que são as

pessoas mais próximas e quem eles veem como referência. Em outras palavras, foi importante adentrar e imergir no cotidiano da instituição de acolhimento do município e assim mostrar como se constitui a rede de relações inseridas nesse contexto.

## 8.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Na presente pesquisa existiram algumas limitações, primeiramente no que se refere ao objeto de estudo – as crianças. Com relação aos procedimentos para a coleta de dados foi sugerido o uso de imagens ou filmagens nas atividades, porém não foi autorizado pela coordenação. Deve-se destacar que foi submetido um Projeto deste trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos - CEP do Campo de Santarém da UEPA, no qual foi proposta a utilização de imagens (fotografias ou vídeos) nas atividades desenvolvidas no abrigo.

Porém a equipe técnica não autorizou esta ação, somente poderia desenvolver os procedimentos para a coleta de dados com o objetivo de ouvir as crianças; mesmo a pesquisadora estando com a autorização da SEMTRAS (Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social) e Comitê de Ética para realização da pesquisa. Eles justificaram que era para a preservação da história de vida da criança. A pesquisadora poderia somente gravar áudios e anotar no diário de campo as suas observações.

Outra limitação importante do presente estudo diz respeito às folhas de dados sociodemográficos que foram preenchidas por uma funcionária da instituição (assistente social), que forneceu as informações que a pesquisadora estava precisando sobre o histórico de vida das crianças, porém sem acesso aos prontuários das crianças para saber mais um pouco sobre cada uma delas, somente foram fornecidas algumas informações com a servidora durante as indagações da pesquisadora. Vale ressaltar que as aplicações das técnicas ocorreram no mês de novembro do ano de 2016, e somente no mês de janeiro do ano de 2017 a pesquisadora conseguiu o apoio com relação ao preenchimento das folhas de dados sociodemográficos sobre cada criança participante da pesquisa. Considera-se que houve certa resistência no fornecimento dessas informações.

Outro fator importante a ser ressaltado diz respeito ao olhar privilegiado para a coleta de dados com as técnicas a serem utilizadas com crianças de um contexto diferenciado como o abrigo. Pois, antes de conhecer as crianças e realizar



a inserção ecológica, a pesquisadora não conhecia os motivos que as levaram para a instituição, como situação familiar, condições de risco, vulnerabilidade social dentre outros. E depois pesquisaria crianças que possuem privação da liberdade e estão em um determinado tempo de estadia de acolhimento institucional. Daí a importância em conhecer o contexto da criança institucionalizada e dar ênfase à necessidade da atenção e do cuidado na escolha dos procedimentos para a construção desses dados.

A definição da quantidade do público alvo também pode ser considerada um fator limitante, tendo em vista o fato de que o objeto da pesquisa ser considerado “flutuante”, pode-se nomear assim, pois é flexível o tempo de estadia da criança na instituição, que pode permanecer por um período longo ou curto, dependendo da determinação da justiça referente ao retorno à família de origem ou à constituição de novas famílias.

### 8.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

Ao cumprir-se com o objetivo da pesquisa em investigar as concepções de crianças que viviam em acolhimento institucional, pode-se fazer uma leitura subjetiva da composição deste trabalho e refletir as suas principais contribuições. Primeiramente, este estudo possibilitou que se pudesse colaborar com a produção de conhecimentos teóricos que permitissem colocar a criança como o centro nas investigações, mais especificamente, analisar como viviam e o que diziam sobre a vivência da infância.

Neste sentido, optou-se em ouvir quais as concepções de crianças que, por algum motivo, foram afastadas da família e/ou responsável, e se encontravam sob a tutela do Estado; estavam sob a responsabilidade de uma Instituição de acolhimento no município de Santarém-Pará. É importante mencionar que trabalhos que compõem este cenário ainda são muito recentes na Região Norte do Brasil.

A segunda contribuição refere-se à utilização de procedimentos metodológicos adequados com os objetivos propostos na pesquisa com crianças acolhidas na instituição. A realização da técnica de grupo focal desenvolvida em grupos de crianças com idades aproximadas identificou resultados positivos, assim como, a aplicação da técnica história pra completar, contada individualmente aos participantes, os quais descreveram as suas histórias, ambientes, experiências e

vivências dentro e fora na instituição. Os procedimentos para a coleta de dados foram aplicados mediante o processo de inserção ecológica da pesquisadora ao ambiente do abrigo. Assim, o desenvolvimento de projetos nesta instituição possibilitou uma maior aproximação entre pesquisados e pesquisadora.

É válido destacar também a terceira contribuição desta pesquisa atribuída ao campo da educação. Buscou-se estudos sobre a história da infância, discussões sobre os abrigos e suas implicações para o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança institucionalizada; contributos que delinearão caminhos para a compreensão à criança e ao seu contexto de desenvolvimento. Porém, é somente ouvir o que é ser criança para elas? O que fazer diante de suas narrativas?

As pesquisas investigativas que têm a compreensão da Psicologia do Desenvolvimento e sua contribuição para o estudo da criança e suas relações sociais, refletindo as diferentes condições de vida, como aprendem e se desenvolvem, permitem repensar no papel das pessoas que fazem parte deste contexto de vida da criança. Ou seja, é necessário que a prática educativa esteja permeada pelo conhecimento das atribuições de cada um neste processo. A atuação intencional de algum familiar da criança ou mesmo de um profissional da instituição pode influenciar positivamente ou negativamente na formação das competências, habilidades, atitudes, valores e personalidade da criança.

Por este motivo, a realização desta pesquisa objetivou contribuir para as discussões que versam a infância e que valorizam os aspectos e as dimensões individuais das crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social. E que o adulto responsável ao seu redor possa desenvolver a capacidade de investigar a sua própria atuação e, a partir dela, construir e transformar as suas ações.

#### 8.4 APLICABILIDADE

A aplicabilidade desta pesquisa consistiu na participação de crianças acolhidas em uma casa de acolhimento do município de Santarém, em suas interpretações e impressões acerca da concepção de ser criança. Para a constituição dos conceitos sobre suas infâncias, o estudo também contou com a participação dos cuidadores que são as pessoas mais próximas das crianças no ambiente institucional e também a equipe técnica que colaborou para a aplicação dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados.

Para as crianças participantes da pesquisa, os resultados foram importantes na perspectiva de valorização da escuta de suas vozes enquanto cidadãos de direitos e deveres que manifestaram seus anseios, pensamentos, preferências e ideias que descreveram o contexto de desenvolvimento de cada uma delas. Além da conscientização dos seus direitos, elas demonstraram estar contentes em participar das atividades, principalmente quando conduziram os pesquisadores para conhecerem as imediações da casa, momento no qual sorriram bastante. Estes vínculos afetivos foram construídos a cada dia no decorrer da inserção ecológica.

Para os cuidadores, os resultados revelaram importantes contribuições a respeito de suas atuações com as crianças e adolescentes acolhidos na casa. Em suas narrativas, as crianças expressaram as preferências com relação a um ou outro cuidador. Porém o que deve ser levada em consideração é a construção de vínculos afetivos entre cuidadores e acolhidos. Estes profissionais são as pessoas mais próximas que possuem na casa e, em alguns casos, os veem como referência paterna ou materna durante o período de estadia na instituição. Por isso a relevância do cultivo à amizade, ao amor, ao carinho e ao respeito entre ambos.

Com relação ao serviço de acolhimento, os dados encontrados possibilitaram a compreensão de que a equipe técnica tem um papel importante no desenvolvimento de cada criança e, por isso, deverá propiciar mudanças referentes aos espaços que eram privados da casa, incentivar a participação das crianças e adolescentes no planejamento pedagógico sobre as atividades diárias como organização da rotina diária, obtenção e cuidado com objetos pessoais, cumprimento das tarefas intra e extraescolares para o fortalecimento da formação da personalidade e construção da identidade dos acolhidos.

As ações desenvolvidas no abrigo podem estar articuladas com os órgãos que compõem os demais serviços voltados para as famílias dos acolhidos como o Conselho Tutelar, a Justiça da Infância e da Juventude entre outros, bem como, com os parceiros que desenvolvem projetos ou atividades constantes na casa. Deve-se incentivar a realização de ciclos de palestras, reuniões periódicas, cursos de capacitação para os profissionais que atuam na instituição, com o objetivo de reconhecer a importância de cada um neste processo.

## 8.5 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

As pesquisas que evidenciaram as crianças como protagonistas do processo ainda são recentes, porém, com base em diversas contribuições teóricas e, entre elas, a abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2011), foi possível compreender a importância do contexto onde a criança cresce e se desenvolve.

Conclui-se que há inúmeras vertentes de pesquisas que surgiram a partir das questões apontadas neste estudo. Com relação aos abrigos, propõem-se investigações sobre as concepções dos cuidadores e da equipe técnica sobre as práticas educativas e de cuidado desenvolvidas na instituição, com o objetivo de rever a função de cada profissional que trabalha com crianças em situação de acolhimento. Outra perspectiva de pesquisas é analisar a interação das famílias no ambiente da casa e que favoreçam a aproximação entre ambos. Pois através do diálogo, o período de adaptação pode ser menos marcante para a criança.

Na pesquisa em questão, os resultados podem contribuir para análises e discussões na área deste estudo, assim como, para diferentes áreas do conhecimento. O estudo se limitou em investigar crianças entre a faixa etária de 5 (cinco) à 12 (doze) anos de idade em virtude de, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ainda serem crianças e também por pertencerem há um contexto diferente.

Como proposição de pesquisas futuras, podem-se apontar estudos que se centrem no ponto de vista de crianças e as culturas as quais estão inseridas, valorizando as pluralidades de vozes de crianças advindas de outros contextos. Para Bronfenbrenner (2011), o contexto não se limita a um ambiente único e imediato, mas inclui interconexões entre diferentes ambientes.

Partindo dessa ideia, podem-se sugerir pesquisas que contemplem crianças de espaços educativos de diferentes classes sociais, estabelecer um comparativo entre instituições públicas e privadas, realizar pesquisas em ambientes não escolares como hospitais ou mesmo investigar crianças pertencentes às comunidades ou bairros distantes que possibilitem ao pesquisador a percepção das realidades divergentes.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

AMARAL E SILVA, A. F. O estatuto, o novo direito da criança e do adolescente e a justiça da infância e da juventude. In: Simonetti, C., Blecher, M. & Mendez, E. G. (orgs.). **Do avesso ao direito**. São Paulo: Malheiros-Unicef, 1994.

ANTONI, C.; KOLLER, S. H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 21 (1), 14-29, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARPINI, M. D. Pensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 23(1), 70-75, 2003.

AZANHA, José M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da; KRAMER, Sônia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, p. 41- 63, 2005.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância**: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e ser aluno. Dissertação de Mestrado em Educação – UFSC – Florianópolis, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, São Paulo: Atores Associados, 2009.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner**: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria historicocultural. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Nova Lei da Adoção**. Lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional De Convivência Familiar e Comunitária. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente** – CONANDA, Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome – MDS. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2006. Disponível em <[www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nac\\_convivencia\\_familiar.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf)>. Acessado em 24 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (n.10.172). Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei número 9396/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos: resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. **O Mundo da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 52-61, 1997.

\_\_\_\_\_. **PLATAFORMA**. Disponível em <<http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>>\_Acessado em 15 de fevereiro 2016.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. **The ecology of developmental processes.** In W. Damon (Org.), **Handbook of child psychology** (Vol.1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979)

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in **developmental perspective: a bioecological model.** *Psychological Review*, Washington, DC., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos / Urie Brofrenbrenner; tradução: André de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller.** – Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHÃES Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. **Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces.** *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. VII – Nº 2 – p. 329-352 – set/2007.*

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; REIS, Daniela Castro dos. **Análise Comparativa do Perfil de Crianças em Acolhimento Institucional nos Anos de 2004 e 2009.** Universidade Federal do Pará – Belém-PA, Brasil, *PSICO*, v. 45, n. 1, pp. 90-99, jan-mar. 2014.

CAVALCANTE, L. I. C.; COSTA, D. L. C., Comportamento do cuidado entre crianças institucionalizadas: aspectos conceituais e estudos empíricos. In: MAGALHÃES, CAVALCANTE, PONTES, SILVA, CORREA (ORG.) **Contextos ecológicos de desenvolvimento humano I/** Universidade Federal do Pará. Belém: Pakatatu, 2011.

CARVALHO, A. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. Lordelo, A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento** (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood.** 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005a.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

COSTA, Cássia Ribeiro da. A importância da educação não formal nas políticas públicas. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/Milca/Downloads/98-209-1-SM.pdf> Acesso em 01/07/2016.

DELGADO, Ana. Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas.** GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, E. **Sociologia, educação e moral**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FALCÃO, T. R.; TÉNIES, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FALEIROS, V. P. **Infância e Adolescência**: trabalhar, educar, assistir, proteger. Revista *Ágora*, ano 1, n.1 outubro de 2004 - ISSN -1807-698X

FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil**, primeira etapa da educação básica. Educação e sociedade, Campinas, vol. 26, p. 1013 – 1038, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ed. Campinas SP: Autores Associados - (Coleção Educação Contemporânea), 2009.

FARIAS, A. G.; SPELLER, M. A. R. **O brincar na psicanálise e na educação**. Cuiabá: EduUFMT, 2008.

FEITOSA, Antônio Genivaldo Silva. **A infância abrigada**: impressões das crianças na casa abrigo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/3%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Prote%C3%A7%C3%A3o/A%20Inf%C3%A2ncia%20Abrigada.pdf>> Acessado em 07 de fevereiro de 2017.

FERREIRA, M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria do Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com e sobre crianças**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul FAGED - Programa de Pós Graduação em Educação, 2010. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/METODOLOGIAS%20DE%20PESQUISAS%20COM%20E%20SOBRE%20CRIAN%C3%87AS.pdf>> Acessado em 01/09/2016.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

FUSCALDI, Solange Viegas. **Filhos Sob Medida de Proteção em Abrigo**: os significados construídos por suas famílias. Belo Horizonte: UFMG, 2004.



FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz** - ISSN 2236-5729, v.1, n.2, 2011.

FROTA, Ana Maria M. C. **Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para a sua construção.** v. 7, n.1. Ceará, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>. <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>. [www.revispsi.uerj.br](http://www.revispsi.uerj.br).

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Valéria Aroeira. O Papel da Questão Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais. **Revista de Ciências da Educação, Americana/ São Paulo: Unisal**, n.18, p.65-97, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDBERG L. G.; YUNES M. A. M.; FREITAS J.V. de. **O desenho infantil na ótica da Ecologia do Desenvolvimento Humano.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>>. Acessado em 12/03/2016.

GONZALEZ, A. C.; ABAID, J. L. W.; DELL' AGLIO, D. D.; Adolescência, acolhimento institucional e convivência familiar: um retrato sobre a garantia de direitos. In: MAGALHÃES, CAVALCANTE, PONTES, SILVA, CORREA (ORG.) **Contextos ecológicos de desenvolvimento humano I/** Universidade Federal do Pará. Belém: Pakatatu, 2011.

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. **Historicidade da infância no Brasil.** El Futuro del Pasado, nº 4, p. 255-276. ISSN: 1989-9289, 2013.

GONÇALVES, Alciene de Oliveira et al. **Políticas públicas à infância e adolescência: um olhar aos serviços de acolhimento.** Universidade Federal do Pará. 2015.

GULASSA, M. L. C. R. **Abrigos em movimento.** São Paulo: Instituto Fazendo História: NECA, 2010.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais com técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia: cadernos de psicologia e educação, 12(24), 149-161, 2002.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social: impasses, desafios e perspectivas em construção** - I Congresso Internacional de Pedagogia Social, - SciELO Brasil, 2006.

GULASSA, M.L.C.R. A fala dos abrigos. In; M. V. Baptista & I. M. F. R. Guará (Coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação** (2ª Ed., p.49-58). São Paulo: NECA, 2010.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** 327 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care.** 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KOBARG, A. P. R., & VIEIRA, M. L. Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a Psicologia Ambiental. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 18(1), 87-92., 2008.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisas** [online]. n.116, pp.41-59. ISSN 0100-1574, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>>. Acessado em 01 de agosto 2016.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. pp. 13-57

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito coletivo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?** A imagem corporal sem corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA; José M. de; MOREIRA, Tony A.; LIMA, Márcia R. C. de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Presidente Prudente – SP - **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr, 2014. Disponível em <[http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/5034/pdf\\_18](http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/5034/pdf_18)> Acessado em 17/08/16.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – [2. ed]. – [reimpr.]. – Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2014.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. Em A. L. G. de Faria & M. S. Palhares (Orgs.), Educação Infantil pós - LDB: **Rumos e desafios** (6a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada** (Coleção Criançaria, Vol. 2). São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950**. Em M. Freitas (Ed.), História Social da infância no Brasil (pp. 51-76). São Paulo. Cortez, 1997.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. MANZINI, E. J. Entrevista: definição e classificação. Marília: UNESP, 2004.

MARTINS, C. A. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MARTINS Edna; SZYMANSKI Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. v.2004 n.1 Rio de Janeiro - Junho, 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S18084281200400010006#end.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18084281200400010006#end.)> Acessado em 12/03/2016.

MAZZA,V. A.; MELO, N. S. F. & CHIESA, A. M. **O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência**. Cogitare Enfermagem,14 (1),183- 188, 2009.

MELLO, Suely Amaral. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade**: o que estamos fazendo com nossas crianças? Momento, Rio Grande, v. 19, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.furg.br/ojs/index.php/momento/article/view/1464/779>> Acesso em: 10/06/2016.

MELLO, Suely Amaral. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? 2010. In LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança para a Pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes RCN para a Educação Infantil**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>>. Acesso em: 22 de setembro, 2016.

MORAES, Elisangela Marques. **A infância pelo olhar das crianças o MST: ser criança, culturas infantis e educação**. Dissertação de Mestrado em Educação do Instituto da Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém – Pará.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

NEGRÃO, A. M. M. **Infância, educação e direitos sociais**: asilo de órfãos (1870-1960). Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade estadual de campinas, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **A infância sob o olhar das crianças no espaço da creche**. Dissertação de Mestrado do Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato, (Orgs.). **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. **Infância e Historicidade**. São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutorado em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

PANÚNCIO, M. **Infância Vitimizada e Vitimada**: As implicações da violência para o desenvolvimento infantil e para a educação. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2004.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally W. FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. Tradução: VERCESI, Carla F. L. M. P et al. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PASQUALI, L. **Técnicas de Exame Psicológico** - TEP. São Paulo: Casa do Psicólogo. (2001).

PEREIRA, Tânia da Silva. **Famílias possíveis: novos paradigmas na convivência familiar**. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha. (coord.) **Afeto, Ética, Família e o Novo Código Civil**. Belo Horizonte: Del Rey, p. 633- 656. 685, 2004.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos". In **Poemas de Alberto Caetano**. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez, 2002.

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, (mimeo), 1999.

RIZZINI, Irene (coord.); BAPTISTA, Rachel; NAIFF, Luciene; RIZZINI, Irma. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiência de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo, Ed. Cortez; Brasília, DF; UNICEF; CIESP; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2007.

RIZZINI, I., & RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco (orgs) **A arte de governar crianças**. A história da políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa editores, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSO, A. **Grupos focais em psicologia social: da teoria à prática.** Psico, 28 (2), 155-169, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de. (orgs.) **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007. p.25-49

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias.** Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13, p. 145-164, 2000. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, J. e CERISARA, A.(Orgs.) **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da Infância e da Educação.** Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância, Centro de Estudos da Criança.** Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

SILVA, E. R. A. (Org.) **O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília, DF: IPEA/ CONANDA, 2004.

SILVA, V. G. da, PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA.** Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez, 2010.

SIQUEIRA, Aline Cardoso. **A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco.** Estudos de Psicologia, Campinas. 29: 3, 437-444, 2012.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 18(1), 71-80, 2006.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Retornando para a família de origem: fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 17(3), 134-146, 2007.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**, 40(2), 149-158, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. 1 ed. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ Coordenação Selma Garrido Pimentel) São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária**. Disponível em <www.ipea.gov.br>. Acessado em 07 de outubro de 2015.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, pp.7-31, mar. 2001.

SIROTA, Regine. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.7-31/ março, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. IEC - Uminho - Mimeo. (texto digitado), 2003.

SOUSA, A. R. R. **Abrigar... brincar**: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 52-78, 2008.

TEIXEIRA, Tereza C. F. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação – Mestrado em Psicologia e Educação – FEUSP – São Paulo, 2008.

TEPERMAN, D. W. **A creche atravessada pela Psicanálise**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, n.5., 2004, São Paulo. Disponível: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100022&script=sci_arttext)> Acesso em: 23 de março de 2017.

TRIVELLATO Aline Jacob; CARVALHO Cíntia; VECTORE Célia. Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. **Psicol. Esc. Educ.** vol.17 no.2 Maringá July/Dec. 2013 Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200012)> Acessado em 17 Março 2017.

TUSSI, Dorcas; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **As crianças, as infâncias e a educação infantil: concepções atuais**. Santa Maria – RS, Brasil, 2010. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/pedagogia2010/Trabalhos/277.pdf>> Acessado em 06/09/2016.

TUDGE, J. GRAY, J. HOGAN, D. Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In.: TUDGE, J., SHANAHAN, M., VALSINER, J. (eds.). **Comparisons in human development: Understanding time and context**. New York: Cambridge University Press , p.72-105, 1997.

VASCONCELLOS, Vera Maria de. Infância e Crianças visíveis. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007. p.7-23

VASCONCELOS, Q. A., YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M. **Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo**. Vol. 19. Nº43,221-229. Paidea maio-agosto, 2009. Disponível em <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acessado em 15/03/2016.

VIEGAS, Simone Soares. **A Política de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Abrigos de Belo Horizonte: história, organização e atores envolvidos**. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2007.

YIGOTSKY, L, S. The Problem of the Environment. In: VEER, R.van der e VALSINER, J. (orgs.) **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

YIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WA, Corsaro. **Sociologia da infância**. Artmed, Porto Alegre: 2011.

XAVIER, Chico. **Frases de Chico Xavier**. Disponível em <<http://kdfrases.com/frase/141185>> Acessado em 21/07/2016.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 5ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2015.

YUNES, M. A. M., MIRANDA, A. T., & CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Org.), **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil** (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

YUNES, M. A. M., Miranda, A. T., & CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes



institucionalizados. IN: KOLLER, S. H. (Org.), **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

**APÊNDICES****APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR (TA)**

Nº TA: \_\_\_\_\_

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E  
TECNOLOGIAS**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A INFÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ”**. O objetivo da pesquisa é investigar o que é ser criança para as crianças entre 05 (cinco) a 12 (doze) anos de idade que são moradoras da em uma Instituição de Acolhimento do Município de Santarém-Pa. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) Roteiro de Grupo Focal aplicado em grupos com faixas etárias aproximadas; 2) Folha de Dados Sociodemográficos, 3) Visita guiada por vocês pelas dependências da instituição; 4) Entrevistas individuais; 5) Teatro de fantoches sobre a história pra completar e 6) Produção de desenhos sobre a história ouvida no teatro. Para que você possa participar deste estudo, já conversei com a Coordenadora que é a pessoa responsável pela Casa de Acolhimento e que autorizou sua participação assinando um documento que chamamos termo de consentimento livre esclarecido. Gostaria de informar que você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira por sua participação. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A coordenadora do abrigo ou você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, ficando claro que sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora. Em nenhum momento você será identificado (a), pois, seu nome não constará em nenhum registro da pesquisa. O risco para os participantes da pesquisa diz respeito ao possível constrangimento durante o

procedimento de coleta de dados. Para evitar esse risco, nós iremos procurar o lugar mais confortável para você, pode ser na Casa de Acolhimento ou em uma sala de aula em sua escola. Gostaria de informar que, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 05 anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, todas as folhas desse documento deverão ser rubricadas.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e a Coordenadora do abrigo poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento da Coordenadora já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Se as dúvidas ainda persistirem poderei consultar a pesquisadora responsável deste estudo é a Prof<sup>o</sup>. Esp. Milca Aline Colares Gualberto, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UFOPA, que pode ser encontrada na Rua 24 de Outubro, nº. 1165, bairro Aldeia, telefones (93) 3522-3313/99129-4808, e-mail: [milcaaline@hotmail.com](mailto:milcaaline@hotmail.com), ou às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 447 do Campus Amazônia da UFOPA, na Avenida Mendonça Furtado, nº. 2.946, bairro Fátima. A orientadora do estudo é o Prof<sup>a</sup> Dra. Iani Dias Lauer Leite (telefone 93-991946557 e e-mail: [janilauer@gmail.com](mailto:janilauer@gmail.com)), que pode também ser encontrada às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 447 do Campus Amazônia da UFOPA. Ou ainda dirigir-se ao CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Pará, no endereço Rua Plácido de Castro Nº 1399, Bairro de Aparecida, Santarém/PA, CEP: 68040-090, fone: (93) 3512-8013 e 3512-8000, email: [cepuepa@outlook.com](mailto:cepuepa@outlook.com).

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL****TEMA: A ROTINA NO ABRIGO**

Vamos imaginar que amanheceu e você acabou de acordar... Como será o seu dia?

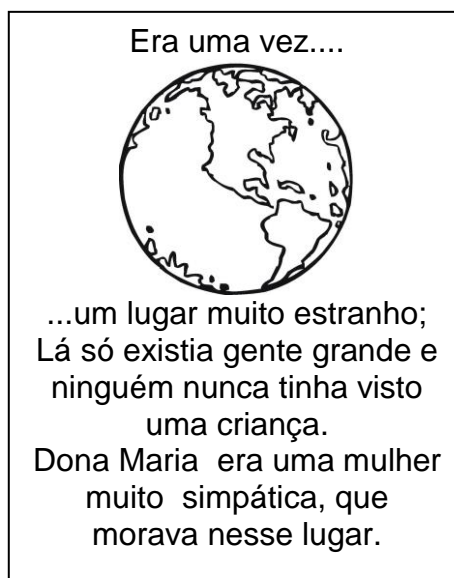
- 1) Você abriu os olhos. Qual a primeira coisa que faz?
- 2) E depois?
- 3) O que você mais gosta de fazer durante a semana?
- 4) Qual é a sua brincadeira preferida?
- 5) E nos dias em que você vai para a escola, como é?
- 6) Você gosta de estudar?
- 7) Gosta de ir para a escola?
- 8) Quem vai lhe levar e buscar na escola todo o dia?
- 9) E pra dormir, dorme onde? Com quem?
- 10) Quem é a pessoa mais próxima de você com quem mais conversa durante o dia?
- 11) Tem alguém especial que você pode contar algo?

Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo, e você acabou de acordar.

- 1) O que você faz?
- 2) O que gosta de fazer nesse dia?
- 3) O que não gosta de fazer?
- 4) Como é o final de semana aqui na Casa?

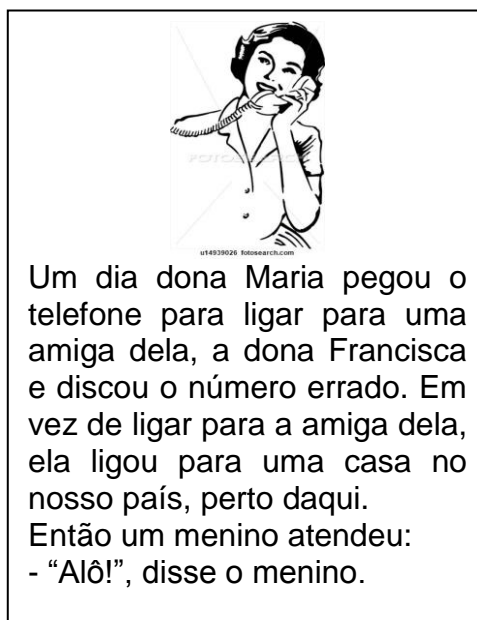
**APÊNDICE C - HISTÓRIA PRA COMPLETAR**

## Folha 1 da História pra Completar – Era uma vez...



Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Desenhos Wiki<sup>1</sup>

## Folha 2 da História pra Completar – Dona Maria



Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Foto Search<sup>2</sup>

## Folha 3 da História pra Completar - João



- “Alô” respondeu dona Maria, “eu quero falar com a Francisca”, disse ela.
- “Aqui não tem nenhuma Francisca não”, disse o menino, “eu acho que a senhora ligou errado”.
- Você é o dono da casa?”, perguntou dona Maria.
- “Não” disse João sorrindo, “eu sou uma criança”.

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Tumtum Kids<sup>3</sup>

## Folha 4 da História pra Completar - Adultos

- “Uma criança? O que é uma criança?” Perguntou dona Maria assustada.



Dona Maria mora num lugar estranho, onde não existem crianças. (Só adultos). Ela está falando com João ao telefone.

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Opetv Virtual<sup>4</sup>

## Folha 5 da História pra Completar – O que é uma criança?

João é uma criança, como vocês. Ele deve explicar para dona Maria o que é uma criança



Vamos ajudar ao João? O que é uma criança?

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Dreams Time<sup>5</sup>

**APÊNDICE D - FOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS****Dados de Identificação**

Responsável pela criança (Grau de parentesco):

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil:

\_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão/Ocupação: \_\_\_\_\_

Criança: \_\_\_\_\_ 1- Idade \_\_\_\_\_

2 - Sexo: \_\_\_\_\_

3 - Raça/ cor: \_\_\_\_\_

4- Naturalidade \_\_\_\_\_

5 - Escolaridade: \_\_\_\_\_

6- Data do ingresso na instituição: \_\_\_\_\_

7 - Data do desligamento na instituição: \_\_\_\_\_

8- Situação jurídica: \_\_\_\_\_

9- Motivo do ingresso na instituição: \_\_\_\_\_

10- Participa de projeto em ambiente externo à instituição: \_\_\_\_\_

11- Endereço: \_\_\_\_\_

12 - Visitas: (permissão, período, quem visita) \_\_\_\_\_

13 - Possui irmãos que estão na Instituição de acolhimento? Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

14 - Já passou por outras instituições de acolhimento? \_\_\_\_\_

15 - Renda da família ou responsáveis: Individual ( ) Outros: \_\_\_\_\_

16 - Composição e organização familiar:

16.1 - Nº Filhos: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

17 – De quem é a responsabilidade pela organização dos prontuários: (Múltipla escolha)

( ) Assistente social ( ) Pedagogo ( ) Psicólogo ( ) Coordenador da Instituição ( )

Outro: Especificar:

\_\_\_\_\_

*Suas respostas serão mantidas em sigilo. Saiba que contribuirão significativamente para esta pesquisa.**Obrigada por sua colaboração!*

Milca Aline Colares Gualberto  
Endereço para correspondência:  
Rua 24 de Outubro, Nº 1165, Aldeia  
CEP: 68.040-010 Santarém/PA  
E-mail: milcaaline@hotmail.com



**ANEXOS****ANEXO A - CARTA DE ACEITE DA ORIENTADORA**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

Santarém, 06 de maio de 2016.

**CARTA DE ACEITE DA ORIENTADORA**

Eu, Iani Dias Lauer Leite, Professora Dra. do Programa de Pós- Graduação em Educação - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), aceito orientar a discente Milca Aline Colares Gualberto pertencente ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (UFOPA) - turma de 2015, na execução de seu Projeto de Pesquisa, intitulado: “Ser Criança na Casa de Acolhimento Reviver do Município de Santarém/Pará: A infância na visão de crianças institucionalizadas.”.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, reading "Iani Dias Lauer Leite", written over a horizontal line.

**Profª. Dra. Iani Dias Lauer Leite**

**ANEXO B - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM/PA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE TRABALHO E ASSISTÊNCIA SOCIAL-SEMTRAS**

---

**CARTA DE ACEITE**

Declaramos em nome da Secretaria de Trabalho e Assistência Social, que autorizo a realização de pesquisa através da Mestranda em Educação/PPGE/UFOPA, **Milca Aline Colares Gualberto**, com o tema: **“Ser criança na Casa de Acolhimento Reviver do Município de Santarém/Pa: A Infância na visão de crianças Institucionalizadas”**, objetivando investigar as concepções de infância na visão de crianças de 06 a 12 anos de idade, nas dependências da Casa de Acolhimento Municipal – REVIVER (Abrigo Municipal), sob a orientação da Profª. Drª. Iani Dias Lauer Leite, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação.

Solicitamos o apoio desta instituição dando-lhe consentimento para a realização da pesquisa e coleta de dados, mediante aceite dos sujeitos a serem envolvidos, durante o período preestabelecido pelo cronograma, ressaltando a garantia de que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

**Santarém – Pa., 22 de Março de 2016.**

**Zuila de Nazaré Oliveira Lobato Wanghon**  
**Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social-SEMTRAS**

## ANEXO C- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS

Mílca Aline Colares Gualberto - Pesquisador | V3.2  
Sua sessão expira em: 39min 30

Cadastros

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** SER CRIANÇA NA CASA DE ACOLHIMENTO REVIVER DO MUNICÍPIO DE SANTARÊM/PA: A INFÂNCIA NA VISÃO DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS.  
**Pesquisador Responsável:** Mílca Aline Colares Gualberto  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 56439616.1.0000.5168  
**Submetido em:** 23/05/2016  
**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

  
Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_718444

### DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

| Tipo de Documento  | Situação | Arquivo | Postagem | Ações |
|--|----------|---------|----------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1           <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Projeto Original (PO) - Versão 1               <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Documentos do Projeto                   <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprovante de Recepção - Submissão</li> <li>Folha de Rosto - Submissão 1</li> <li>Informações Básicas do Projeto - Subm</li> <li>Outros - Submissão 1</li> <li>Projeto Detalhado / Brochura Investiga</li> <li>TCLE / Termos de Assentimento / Justif</li> </ul> </li> <li>▶ Apreciação 1 - UEPA - Universidade do Es</li> </ul> </li> <li>▶ Projeto Completo</li> </ul> </li> </ul> |          |         |          |       |

### LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

| Apreciação * | Pesquisador Responsável *     | Versão * | Submissão * | Modificação * | Situação * | Exclusiva do Centro Coord. * | Ações   |
|--------------|-------------------------------|----------|-------------|---------------|------------|------------------------------|---|
| PO           | Mílca Aline Colares Gualberto | 1        | 23/05/2016  | 08/06/2016    | Aprovado   | Não                          |  |

### HISTÓRICO DE TRÂMITES

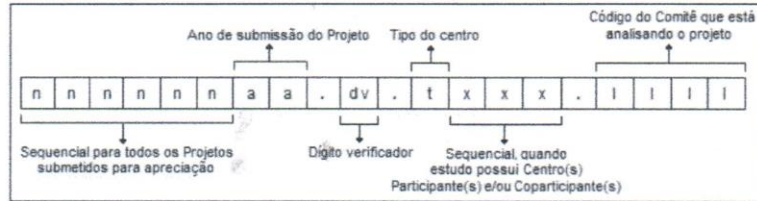
| Apreciação | Data/Hora           | Tipo Trâmite                               | Versão | Perfil                | Origem   | Destino  | Informações |
|------------|---------------------|--|--------|-----------------------|--|--|-------------|
| PO         | 08/06/2016 12:27:35 | Paracer liberado                           | 1      | Coordenador           | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | PESQUISADOR  |             |
| PO         | 08/06/2016 12:24:13 | Paracer do colegiado emitido               | 1      | Coordenador           | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 07/06/2016 21:54:49 | Paracer do relator emitido                 | 1      | Membro do CEP         | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 27/05/2016 12:24:20 | Aceitação de Elaboração de Relatoria       | 1      | Membro do CEP         | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 26/05/2016 10:24:15 | Confirmação de Indicação de Relatoria      | 1      | Coordenador           | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 25/05/2016 13:25:38 | Indicação de Relatoria                     | 1      | Secretária            | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 25/05/2016 11:29:56 | Aceitação do PP                            | 1      | Secretária            | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 24/05/2016 08:27:25 | Submetido pela CONEP para avaliação do CEP | 1      | Assessor              | CONEP  | Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA |             |
| PO         | 23/05/2016 21:50:27 | Submetido para avaliação do CEP            | 1      | Pesquisador Principal | PESQUISADOR  | CONEP  |             |

**LEGENDA:**

**(\*) Apreciação**

|   |   |   |
|---|---|---|
| PO = Projeto Original de Centro Coordenador | POp = Projeto Original de Centro Participante | POc = Projeto Original de Centro Coparticipante |
| E = Emenda de Centro Coordenador            | Ep = Emenda de Centro Participante            | Ec = Emenda de Centro Coparticipante            |
| N = Notificação de Centro Coordenador       | Np = Notificação de Centro Participante       | Nc = Notificação de Centro Coparticipante       |

**(\*) Formação do CAAE**



[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),  
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).