

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NELMA TAVARES

**“TIA, VOCÊ ME ADOTA?”:
O ABRIGO E A ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA SOB
TUTELA DO ESTADO**

VITÓRIA
2014

NELMA TAVARES

**“TIA, VOCÊ ME ADOTA?”:
O ABRIGO E A ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA
CRIANÇA SOB TUTELA DO ESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



NELMA TAVARES

“TIA VOCÊ ME ADOTA?": O ABRIGO E A ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA SOB TUTELA DO ESTADO

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 30 de maio de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Valdete Côco

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Anna Maria Padilha

Professora Doutora Anna Maria Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

T231t Tavares, Nelma, 1976-
“Tia, você me adota?” : o abrigo e a escola na constituição
subjativa da criança sob tutela do Estado / Nelma Tavares. –
2014.
149 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças – Assistência em instituições. 2. Escolas. 3.
Instituições sociais. 4. Psicologia do desenvolvimento. 5.
Subjetividade. I. Oliveira, Ivone Martins de, 1962-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

Enfatizamos nosso compromisso de criar um mundo para as crianças, onde o desenvolvimento humano sustentável, levando em conta os melhores interesses das crianças, é construído nos princípios da democracia, da igualdade, da não discriminação, da paz e da justiça social e da universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento.

Nações Unidas, 2002

AGRADECIMENTOS

A Deus, a vida e o sustento.

Ao meu querido marido, a compreensão pelos momentos em que me ausentei, mesmo estando presente.

Aos meus pais, o apoio e a dedicação em relação a minha vida escolar.

À professora Ivone Martins de Oliveira, pela orientação, por ter acreditado em mim e pelos momentos de aprendizagem.

Aos professores e amigos da turma 26, especialmente da Linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, que participaram do processo de construção deste trabalho.

À professora Edna Castro de Oliveira, pelas reflexões em torno da diversidade e inclusão e também pelas ricas contribuições dadas ao participar da banca de Exame de Qualificação.

À professora Valdete Côco, pelas importantes sugestões dadas durante a participação da banca de Exame de Qualificação e pela participação na banca de defesa.

À professora, Anna Maria L. Padilha, pelo interesse em ler este trabalho e participar da minha banca de defesa.

À Marciane Cosmo Rhein, pela amizade, discussões e apoio durante o curso.

À instituição intitulada “Casa-Lar Santa Cecília” e à Escola intitulada “Profa. Petronilha Vidigal”, por terem permitido a pesquisa nestes espaços.

Em especial, às crianças, denominadas por mim, “Noah” e “Sofia”, por terem permitido que eu fizesse parte de uma pequena parte de suas histórias e também por me oportunizarem conhecer as suas “infâncias”.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi discutir as interferências do acolhimento institucional e da educação escolar na constituição da subjetividade da criança que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se encontra sob tutela do Estado, aos cuidados de uma casa-lar, no município de Vila Velha. Para a leitura subjetiva das crianças que compuseram o cenário deste trabalho, a pesquisa ancorou-se na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, tendo como autores de base Lev Vigotski, Henri Wallon e Mikhail Bakhtin. A investigação ocorreu em dois espaços distintos: na “Casa-Lar Santa Cecília”, instituição que desenvolvia um programa de acolhimento institucional às crianças sob tutela pública; e numa escola de Ensino Fundamental, com crianças que estavam matriculadas no 3º ano. A metodologia utilizada nessa investigação foi o estudo de caso; trata-se, portanto, do estudo de caso de duas crianças sob tutela pública. Os procedimentos utilizados para o recolhimento do material empírico foram a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com os profissionais do abrigo e da escola. O estudo teve enfoque em duas crianças – uma menina e um menino, ambos com dez anos de idade. O processo de destituição familiar e o acolhimento institucional sempre deixam marcas. Encontramos as marcas nas cicatrizes deixadas no corpo de Sofia em consequência dos maus-tratos; no seu silêncio, a dor por uma realidade vivida que não se desvanece. Nesse contexto, suas expectativas giravam em torno da adoção, de outro caminho, mas diferente do abrigamento. Deparamo-nos com a dor e a saudade, expressas por meio do choro, que Noah sentia de uma família que, ao longo do tempo, se foi desmembrando e se distanciando em decorrência da destituição familiar e da adoção dos irmãos; as dificuldades para elaborar esses acontecimentos e o sofrimento vivenciado diante do imenso vazio que se delineia com tantas perdas foram identificados nas manifestações de raiva, na intensificação da rispidez e da intolerância em relação, sobretudo, aos colegas de sala de aula. Por outro lado, a escola apresentou-se como um espaço significativo para essas duas crianças, que tinham, nessa instituição, a possibilidade de se constituir como alunos, da mesma forma que as outras crianças, e de vivenciar experiências no encontro com os outros que lhes traziam satisfação e, de certa forma, potencializavam o seu

desenvolvimento. Encontramos indícios de ecos dos sentimentos dos outros na vida dessas crianças, bem como do impacto desses sentimentos na constituição subjetiva de cada uma delas; em outras palavras, o sentimento de pertencer a um grupo e de ter um lugar na vida de alguns membros da comunidade escolar, sobretudo, das outras crianças.

Palavras-chave: Crianças – Assistência em instituições. Escolas. Instituições sociais. Psicologia do desenvolvimento. Subjetividade.

ABSTRACT

The aim of this study was to discuss how foster care and schooling impact the child's subjectivity. Our research was grounded on the socio-historical theories of human development, particularly through the contributions of Lev Vygotsky, Henri Wallon and Mikhail Bakhtin. The research was carried out at Casa-Lar Santa Cecília, a foster care facility for children in state custody, and in a public elementary school (3rd grade), both located in the city of Vila Velha. Two children, a boy (Noah) and girl (Sofia) both aged 10, were investigated and a case study research design was adopted to allow for a fuller understanding of their experience. Data collection consisted of participant observation together with semi-structured interviews with foster care and school workers involved. Family disruptions, followed by foster care intervention, almost inevitably leave the children indelibly scarred. In both cases, feelings of emptiness and extreme sadness were observed. We found the physical marks of abuse on Sofia's body, the psychological ones in her silence and in the long, ineradicable pain of her past life. Her expectations centered on adoption or any other life but the foster care. The gradual disintegration of Noah's destitute family, the adoption of his brothers, his suffering and homesickness were expressed by crying and anger, rudeness and impatience with his classmates – these were his way of dealing with so many losses he had experienced. On the other hand, school was seen by the two children as a meaningful, hopeful place for becoming full-fledged students; the interaction with others brought them satisfaction and, to some extent, helped their development. We observed in these two students the voices and feelings of their mates, and the impact they had in the construction of subjectivity of Sofia and Noah; in other words, they demonstrated a heightened sense of belonging to a social peer group and of having a proper place in school life.

Keywords: Children – Assistance in institutions. Schools. Social institutions. Developmental psychology. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho grande família	93
Figura 2 – Desenho família Sofia I	103
Figura 3 – Desenho família Sofia II	103
Figura 4 – Desenho Sofia	108
Figura 5 – Carta à professora de Sofia.....	114
Figura 6 – Família de Noah	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de crianças e adolescentes por motivo de acolhimento – ES	62
Tabela 2 – Brasil: motivos de ingresso em abrigos (Rede SAC) relacionados à pobreza	64
Tabela 3 – Caracterização das crianças e adolescentes da Casa-Lar Santa Cecília	78
Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	80

LISTA DE SIGLAS

CDI	Inventário de Depressão Infantil
Cedca	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
Ceja-ES	Comissão Estadual Judiciária de Adoção do Estado do Espírito Santo
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Febem	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FIA	Fundo para Infância e Adolescência
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNBEM	Política do Bem-Estar do Menor
SAC	Serviços de Ação Continuada
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Umef	Unidade Municipal de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O QUE E POR QUE ESTOU PESQUISANDO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- -CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	34
2.2.1 As contribuições de Vigotski e Wallon na compreensão da constituição da subjetividade	34
2.2.2 Bakhtin e a constituição da consciência	39
2.3 DISCUTINDO EXCLUSÃO SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DA FAMÍLIA E DA INFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	44
2.3.1 Uma reflexão acerca da exclusão social	44
2.3.2 A família e a infância como questão social no Brasil	46
2.3.3 A história política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil: do período colonial à década de 1980	51
2.4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA	55
2.4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e as instituições de acolhimento: uma medida de proteção	60
2.4.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação: educação escolar como direito público subjetivo	65
3 PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	70
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	75
3.2.1 A Casa-Lar “Santa Cecília”	75

3.2.2 As crianças da Casa-Lar Santa Cecília, um recorte	77
3.2.3 O quadro de funcionários permanentes na Casa-Lar Santa Cecília	80
3.2.4 A escola “Profa. Petronilha Vidigal”	81
4 CASA-LAR SANTA CECÍLIA: SUA ROTINA, SEUS SUJEITOS, RELAÇÕES E AFETOS	85
4.1 SUA DINÂMICA E ROTINA.....	85
4.2 RELAÇÕES SOCIAIS, SENTIDOS, DESEJOS E AFETOS.....	90
5 A CRIANÇA, O ABRIGO E A ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	99
5.1 SOFIA: O SILÊNCIO	100
5.2 NOAH: O CHORO E OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	115
5.3 ESTADO, FAMÍLIA, ABRIGO E CRIANÇA	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
7 REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 O QUE E POR QUE ESTOU PESQUISANDO

O Movimento Social de Inclusão surgiu, em grande parte, do desejo e da luta de pessoas em incluir socialmente alguns segmentos da sociedade que, historicamente, foram marginalizados, negligenciados e invisibilizados como sujeitos de direito nas relações sociais, bem como os pobres, os negros, as mulheres, as crianças, os gays e os deficientes.

Na tentativa de construir conhecimento, na perspectiva de uma escola inclusiva, nos propusemos um recorte no Movimento Social de Inclusão, focando nosso olhar nas crianças de classes populares oriundas de uma Casa de Acolhimento Institucional, que estão matriculadas em uma escola regular do município de Vila Velha – ES, buscando analisar os efeitos do acolhimento institucional e da educação escolar na condição social e subjetiva de crianças sob a tutela do Estado.

A ideia desse trabalho nasceu de uma pesquisa intitulada “Criança em idade escolar e prisão paterna: um estudo de caso do tipo etnográfico”, realizada com crianças, filhas de pais encarcerados, cujo objetivo era analisar a constituição da subjetividade da criança que tinha um dos seus progenitores sob custódia do Estado. A pesquisa consistiu na elaboração de uma monografia, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva no Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) em “Infância e Educação Inclusiva” pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Ao realizar essa investigação, pudemos conviver com crianças cujas expressões e falas denotavam marcas de muito sofrimento, tristeza e dor. Por diversas vezes, essa situação nos tocou, sobretudo por saber que aquelas crianças estavam respaldadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, na forma da Lei, garante uma vida com dignidade para todas as crianças. Porém, o que observamos na prática é que nem todas as crianças se beneficiam desse Estatuto, sendo

expropriadas de boa parte de seus direitos e alijadas de vivenciar sua infância com dignidade.

Vários questionamentos começaram a fazer parte dos processos subjetivos aplicados durante a realização dessa investigação, pois, no momento da pesquisa, estava cursando a graduação de Psicologia, na Universidade Federal do Espírito Santo, tendo oportunidade de ampliar os meus conhecimentos acerca da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano pensada por Vigotski. A partir dessa perspectiva, surgiram várias reflexões a respeito da constituição do homem: Como ocorre a constituição subjetiva do ser humano a partir da coletividade e de que forma o sujeito vai constituindo o seu “eu” nas relações tecidas na trama social em que está inserido?

Em seu processo de desenvolvimento, o ser humano necessita da garantia dos direitos sociais, bem como de relações saudáveis, fundadas na igualdade e no respeito. Assim, a interação entre indivíduos embasada nessa dimensão ética pode contribuir significativamente para que esses sujeitos criem e encontrem sentido na vida e na história. É sob esta perspectiva que as indagações foram feitas sobre a diferença que “nós” profissionais podemos fazer.

Simultaneamente ao trabalho de pesquisa do curso de especialização, realizei outra pesquisa para cumprir as atividades da disciplina “Psicologia na Assistência Social”, no curso de Psicologia¹, porém, num prazo muito mais curto. Desta forma, visitei uma instituição de abrigo para meninas, no município de Vila Velha – ES. Lá, também pude ver de perto a complexa realidade do “abandono”, “da moral ferida”, “dos direitos violados”. Um dos discursos dos profissionais que ali estavam era: “Essas crianças precisam ser protagonistas de sua própria história, e nós temos que, de alguma maneira, contribuir com isso” (fala de uma psicóloga).

As indagações da psicóloga não eram estranhas para mim. Atuo, há oito anos, como professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas de áreas consideradas “periféricas” da região metropolitana de Vitória, e, por muitas vezes, assisti aos efeitos da exclusão e da segregação impostas às crianças e aos jovens

¹ Refere-se ao segundo curso de graduação realizado na Universidade Federal do Espírito Santo. O curso de licenciatura em Ciências Sociais foi concluído em 1998, na Fafi.

que ali habitam. Quantas vezes meus pensamentos foram tomados pelas “incertezas” na minha atuação como profissional, tomados pelos encontros e desencontros na relação com o outro, no contexto escolar.

Certamente, de todas as experiências aqui relatadas, a elaboração deste projeto de pesquisa foi motivada, principalmente, pela história de um menino de 11 anos, Júlio², que frequentava a mesma sala das duas crianças que eu estava investigando (sujeitos da pesquisa da monografia). Matriculado no 3º ano, Júlio era considerado indisciplinado e com sérios problemas de aprendizagem. No decorrer daquele ano, foi encaminhado para uma casa de acolhimento por causa de uma participação em um furto no supermercado do bairro onde residia. “*O que fazer com uma criança que já escolheu outro caminho?*”, questionava sua professora, angustiada, sem saber exatamente o que fazer. Vale ressaltar que essa profissional, a última de tantas outras professoras que passaram por essa turma, resistia ao cansaço, ao sofrimento, procurando forças para uma atuação diferenciada na vida daquelas crianças.

Foi a partir daí que comecei a pensar na situação das crianças que frequentaram ou frequentam uma instituição de acolhimento e sobre os efeitos dessa condição e da escola em suas vidas.

No Brasil, a instalação de crianças em instituições de acolhimento é reconhecida e legitimada como medida de proteção social, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, é relevante ressaltar que a colocação de crianças e adolescentes em abrigos, ainda que provisória, só é recomendada quando estes estão sob risco social ou moral (ECA, 2005).

No ano de 2003, a pedido da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) realizou uma pesquisa para levantamento de dados sobre a realidade dos abrigos que são assistidos pela rede Serviços de Ação Continuada (SAC), no Brasil. De acordo com o estudo, dos 626 abrigos, 589 atendiam a crianças e adolescentes (cerca de 20.000). Estes funcionavam como instrumentos de política social, ofereciam assistência à criança

² Nome fictício utilizado também na pesquisa da monografia.

que tinha sua sobrevivência em risco (implicações na moradia, alimentação, saúde e educação) ou mesmo àquela que o seio familiar e/ou responsável era incapaz de assumir a guarda e sustento dessa criança. A maioria das crianças e adolescentes abrigados estava inserida numa instituição de educação formal. No geral, 60,8% das crianças entre zero e seis anos frequentavam creche ou pré-escolas; e 95,1%, de sete a 18 anos, iam à escola. Porém, registrou um elevado índice de adolescentes analfabetos: 16,8 % dos jovens de 15 a 18 anos (SILVA, 2004).

Como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma das funções do abrigo é garantir o direito à educação escolar das crianças e dos adolescentes. O artigo 92, parágrafo único, estabelece que o dirigente de abrigo seja equiparado ao guardião para todos os efeitos de direito.

Compreende-se que a educação é um direito humano e esta desempenha papel fundamental na vida do sujeito que vive em uma sociedade letrada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar “[...] tem como fim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, Art. 2º, 1996).

É nesse âmbito que nos parece pertinente estudar os impactos do acolhimento institucional e da educação escolar na constituição subjetiva da criança que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se acha sob tutela pública, aos cuidados de uma casa de abrigo no município de Vila Velha – ES.

O que essas crianças dizem sobre a instituição de acolhimento e sua condição de criança sob tutela pública? O que dizem sobre o que vivenciam, na escola? Como se veem e se avaliam, no espaço escolar? Como são vistas pelos profissionais da instituição de acolhimento e pelos colegas, e como isso afeta sua condição de criança assistida por um programa de acolhimento institucional? Essas são algumas das indagações às quais este estudo pretendeu discutir.

Inicialmente, este trabalho apresenta algumas pesquisas acerca da temática em questão, seguido do referencial teórico que deu norte às análises realizadas. A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano tem, em seu bojo, a concepção de que todo ser humano constitui-se nas relações sociais construídas ao

longo da história do indivíduo e essa foi a tese que orientou o modo como foram interpretados os casos selecionados para a pesquisa. Complementando, é feita uma reflexão acerca da exclusão e a família e a criança como questão social no Brasil, bem como da perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma lei de proteção integral à infância e à adolescência.

Na sequência, o estudo traz a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, a abordagem qualitativa e o estudo de caso. Pretendeu-se investigar a constituição subjetiva dos sujeitos a partir de suas vivências, de situações típicas, como a sua instalação provisória em uma instituição de acolhimento, denominada Santa Cecília, bem como o cotidiano dessas crianças numa escola nomeada, por nós, como Profa. Petronilha Vidigal.

No próximo capítulo, é apresentada a discussão dos resultados da pesquisa – um recorte da história do abrigamento e do cotidiano escolar de Noah e Sofia, sujeitos do estudo. Nesse espaço, pretendeu-se responder às indagações propostas: analisar a interferência do abrigo e da escola na constituição subjetiva de crianças sob tutela pública.

Enfim, antes das considerações finais, esta pesquisa traz uma reflexão em torno do Estado, família, abrigo e criança, uma vez que seus sujeitos são crianças sob tutela do Estado. O papel do Estado em relação às políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes foi bastante discutido durante a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta, inicialmente, pesquisas envolvendo a criança sob tutela pública; em seguida, a fundamentação teórica que embasa este estudo, a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, detendo-se, especialmente, nas contribuições de Vigotski, Wallon e Bakhtin. Também traz uma reflexão em torno da exclusão social, da família e da infância como questão social, bem como um breve histórico das políticas de atendimento à infância e à adolescência no Brasil. Por fim, discorre acerca de alguns apontamentos elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito aos direitos fundamentais da população infantojuvenil.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Na literatura examinada, a gravidade e a dimensão das consequências sociais que as crianças e adolescentes em situação de risco se acham têm sido reconhecidas e investigadas, atualmente, em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, no que diz respeito à criança assistida por um programa de acolhimento institucional, os estudos ainda se centram no campo da Saúde e Assistência Social. Trabalhos envolvendo os efeitos da escolarização na constituição subjetiva das crianças, no campo da Educação, são poucos.

Dentre os trabalhos pesquisados no campo educacional, deparamo-nos com o estudo de Reis (2001), intitulado “Casa-abrigo e escola: um estudo exploratório”, que procurou analisar a casa-abrigo como uma proposta de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco, verificando, também, se ações desencadeadas pela escola, sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Base da Educação, conferem à criança as oportunidades que a Lei lhe outorga como direito.

Levando em consideração as particularidades das crianças abrigadas, a autora, inicialmente, preocupou-se em abordar alguns aspectos referentes ao abandono, entre eles, os aspectos históricos. Para isso, reportou-se a séculos anteriores, tanto na Europa quanto no Brasil, uma vez que, por causa da colonização europeia, algumas medidas foram implantadas aqui, como a roda dos expostos e as práticas políticas de intervenção estatal, no início do século XX. Entre essas práticas, destacam-se a criação do Departamento Nacional da Criança (1919), cujo objetivo era controlar toda a assistência à infância carente, e o Código de Menores (1927), para o controle da infância e da adolescência abandonadas e delinquentes. Tratou também de aspectos psicológicos sobre abandono, buscando na psicanálise respostas para a compreensão do sofrimento psíquico oriundo das práticas de abandono. Enfatizou a importância de estudar e compreender o inconsciente da criança, para encontrar caminhos que amenizem sua dor, como a possibilidade de “re-programar” o inconsciente, ou seja, fazer com que a criança perceba que ela não foi rejeitada e que é amada e respeitada.

Como a autora procura discutir o abrigo como proposta de atendimento à criança e ao adolescente, ela dedica um capítulo inteiro aos instrumentos legais para o atendimento à criança em situação de abandono, entre eles: a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei Orgânica da Assistência Social; o abrigo, segundo a Portaria 14/SAS; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A pesquisa de Reis (2001, p. 4), sob o prisma da teoria de Goffman, também procurou “comprovar a existência, no interior da unidade escolar, mais precisamente nas relações interpessoais, de formas variadas de estigmatização através de ações e omissões”. Nas entrevistas com profissionais da escola e, majoritariamente, do abrigo foi possível perceber que as crianças do abrigo sofrem preconceito, “[...] que a escola tem dificuldades em lidar com o “novo”, embora se tenham passado dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente” (p. 77). Salientou, também, mudanças ocorridas no interior da escola, sobretudo, o indício da presença de pessoas capacitadas para lidar com essa situação. Quanto aos profissionais do abrigo, estes manifestaram sua preocupação com o preparo dos professores e, principalmente, com a direção, no que diz respeito ao acolhimento à criança abrigada. Enfim, a pesquisa indicou falta de interação entre a escola e o abrigo, em

razão das dificuldades em dividir as responsabilidades. Para Reis, a administração do abrigo e sua equipe lutam por justiça e democracia, no entanto, se sentem impotentes diante do Estado. Quanto ao ambiente escolar, para que se faça jus ao que determina a LDBEN, é necessária uma mudança paradigmática na concepção acerca da criança abrigada; em outras palavras, para se alcançar a democracia dentro da escola, é preciso promover, além do acesso, a igualdade de condições de acesso ao conhecimento por parte de todas as crianças.

O trabalho realizado por Reis (2001) alerta-nos sobre alguns aspectos conceituais acerca da política de atendimento à criança e ao adolescente. Se o estudo que pretendemos realizar tem como sujeito a criança sob tutela pública, cidadã em desenvolvimento e de direito, os instrumentos legais podem servir como um recurso teórico na reflexão sobre a atuação dos profissionais envolvidos no processo educativo de crianças assistidas por programas de acolhimento, a saber, os profissionais do abrigo e da educação.

No campo da Psicologia, envolvendo a condição psíquica da criança sob tutela pública e sua aprendizagem escolar, encontramos a pesquisa de Zogaib (2005), que procurou verificar os efeitos de atividades lúdicas em crianças abrigadas que apresentavam algum quadro depressivo e queixa escolar, ou seja, “problemas de aprendizagem”. O estudo, de caráter clínico-interventivo – sob a perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget e Winnicot – consistiu, inicialmente, numa avaliação psicológica dos sujeitos, cujos instrumentos utilizados foram: entrevista semidirigida; observação participante; teste psicológico Raven (Matrizes Progressivas Coloridas Escala Especial Revista)³; Prova operatória de Jean Piaget (classificação, seriação e conservação); e teste psicológico Inventário de Depressão Infantil⁴ (CDI), seguida de intervenção lúdica (brincadeira sensório-motora, brincadeira simbólica e jogo de regras) e de reavaliação psicológica, utilizando os

³ Esta escala foi desenvolvida por Raven J. C. em 1947. Adaptada por Angelini *et al.* (1999). Trata-se de um teste não verbal, com indicação de idade entre 5 e 11 anos. O teste é composto por três séries de doze itens, com múltiplas escolhas; o sujeito deve fazer relações de acordo com o pedido do aplicador. As três séries, de doze itens cada, estão organizadas para avaliar a cognição do sujeito, desenvolvimento mental e maturidade intelectual (ZOGAIB, 2005).

⁴ Adaptação do inventário de Beck (EUA), por Kovacs (1985). O objetivo do teste é mensurar e identificar sintomas depressivos na população de 7 a 17 anos. É composto por 27 itens, cada item possui 3 alternativas, sendo que o sujeito é orientado a responder à questão que melhor representa seus sentimentos nos últimos dias (ZOGAIB, 2005).

mesmos instrumentos da primeira avaliação, para verificar possíveis alterações em relação às estratégias lúdicas quanto ao desenvolvimento intelectual, aos sintomas depressivos e à aprendizagem escolar. A pesquisa contou com oito crianças com, em média, oito anos⁵ de idade, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, cursando a 1ª série do Ensino Fundamental, localizadas num mesmo abrigo de um município de grande porte do Estado de São Paulo. As crianças tinham, em média, dois anos de abrigadas; o motivo do abrigamento estava relacionado ao abandono, pais falecidos, pais drogadictos⁶, abuso sexual, maus-tratos e falta recursos adequados ao cuidado por parte da família biológica. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no abrigo.

Na primeira avaliação psicológica, os resultados obtidos pelos participantes quanto ao teste Raven foram: 12,5% – acima da média; 25% – intelectualmente superior; e 62,5% – intelectualmente médio. Quanto à prova operatória de Jean Piaget, 37,5% dos participantes achavam-se no Período Operatório Concreto e 62,5%, no Período Intuitivo Pré-Operatório. No teste de CDI, 62,5% dos participantes apresentaram Indicativo de Transtorno Depressivo e 32,5% não apresentaram Indicativo do Transtorno. Na distribuição por sexo, 75% do sexo feminino apresentaram indicativo de sintoma depressivo e 25% dos meninos demonstraram indicativo do sintoma. Esse resultado, segundo a pesquisadora, compactua com outros resultados de pesquisa: a predominância de sintomas depressivos no sexo feminino.

Com base nos resultados da avaliação, Zogaib propôs oito sessões lúdicas. Nas brincadeiras, os sujeitos da pesquisa experienciaram a criação de algo não planejado por outra pessoa. As crianças perceberam, ao longo da atividade, que, para concluí-la, tinham que chegar a um acordo.

Todas as sessões começavam e terminavam com a roda de conversa, cujo objetivo era ampliar a consciência de si, do outro e do grupo.

⁵ De acordo com teoria de Jean Piaget, as crianças deveriam estar no Período Operatório Concreto, cujo estado cognitivo permite à criança chegar a conclusões lógicas. Para avaliar se o intelecto da criança pesquisada corresponde a sua idade cronológica, utilizaram-se provas de seriação, classificação e conservação (ZOGAIB, 2005).

⁶ A palavra foi mantida na íntegra, conforme citada pela pesquisadora.

Na segunda avaliação, depois da intervenção lúdica, os resultados obtidos pelos participantes no teste de Raven corresponderam a: 12,5% – acima da média intelectual; 25% – intelectualmente superior; e 62,5% – intelectualmente médio. Nas provas operatórias, 100% dos participantes responderam de forma adequada para sua idade cronológica nas provas de classificação e conservação; na prova de seriação, 75% responderam adequadamente e 25%, inadequadamente. No teste de Inventário de Depressão Infantil, 12,5% apresentaram indicativo de transtorno depressivo e 87,5% não o apresentaram.

Comparando os resultados da avaliação psicológica antes e depois da intervenção lúdica, Zogaib concluiu que os resultados no teste Raven permaneceram, mas nas provas operatórias de Jean Piaget houve uma melhora no resultado; ou seja, o número de crianças no operatório concreto aumentou, por causa da melhora na capacidade de construir operações lógicas, ordená-las, seriá-las e acompanhar suas transformações aditivas ou multiplicativas. Quanto ao teste CDI, houve um decréscimo no indicativo de transtorno da depressão; dos oito participantes, apenas um apresentou esse quadro.

Para Zogaib (2005), as experiências lúdicas influenciaram positivamente o resultado escolar das crianças, assim como propiciou a elas uma autoavaliação mais positiva, transformando-as em sujeitos mais ágeis.

O trabalho de Zogaib (2005) consistiu numa análise clínica de intervenção lúdica, cujo instrumento metodológico tinha como objetivo avaliar a influência da ludicidade na dimensão cognitiva, psíquica e escolar das crianças abrigadas. Segundo nossa interpretação, o lúdico, como método, constitui-se em rico instrumento, quando se trata de pesquisa com crianças. Se nossa intenção, com a elaboração desta dissertação, é analisar os impactos da escolarização e do acolhimento institucional na condição subjetiva de crianças sob tutela pública, entendemos que a brincadeira, como espaço criativo, é um caminho que leva a criança à representação, facilitando ao pesquisador “adentrar” no imaginário infantil. Ademais, as crianças expressam seu mundo particular e subjetivo por intermédio das variadas formas de comunicação, entre elas, o conto, a brincadeira, o jogo, a imitação.

Ainda no campo saúde, mas na área de enfermagem, Montes (2006, p. 30), em sua dissertação de mestrado, procurou “[...] apreender o significado da experiência de abrigo para crianças em idade escolar e identificar referências sobre sua autoimagem em seus relatos”. Pesquisou quatorze crianças entre seis e doze anos, que, naquele momento, viviam em situação de abrigo, na cidade de São Paulo. Com o intuito de apreender a realidade subjetiva dos sujeitos da pesquisa, por conseguinte, numa abordagem psicossocial – de cunho psicanalítico – a escolha do método tinha que contemplar as opiniões, atitudes e crenças do grupo estudado; em razão disso, seu trabalho pautou-se numa pesquisa qualitativa descritiva, cujo principal instrumento foi a entrevista.

A categorização dos dados possibilitou identificar que o significado da experiência de abrigo está associado ao cotidiano, às relações com a família e com os cuidadores. Nos relatos das crianças, foi possível perceber que não consideram o abrigo como casa, mas apenas como um espaço formativo e que atende apenas às necessidades básicas e de proteção e não as suas necessidades afetivas, sobretudo no que diz respeito à figura materna. As crianças, nas entrevistas, relataram sobre o afastamento da família, a expectativa de retorno e visita de familiares; segundo as interpretações da pesquisadora, as crianças colocam a família como centro do afeto e de suas preocupações, o que interferia no significado da experiência de abrigo. Nem mesmo com atuação dos cuidadores muitas crianças conseguiam estabelecer relações afetivas, haja vista que, em alguns relatos, apareceram formas inadequadas por parte desses profissionais no trato com a criança, consideradas, por Montes, abusivas.

Na tentativa de compreender o porquê dos sentimentos de resistência ao abrigo por parte das crianças, Montes parte da definição de símbolo na Psicologia descrita por Rabinovich. Para a autora, a simbolização pode ser enfocada cognitivamente (quando o símbolo representa algo ausente) e psicodinamicamente (quando os símbolos são produzidos no campo afetivo e sinalizam elementos psíquicos). A casa abarca os dois tipos de simbolização. Cognitiva, quando relacionada à maternagem, e psicodinâmica, porque substitui o útero, no que diz respeito à proteção. E se a criança simboliza família como um lugar de cuidado e o faz relacionando-a à figura materna, conclui-se que o sentimento de proteção consolida-se nos vínculos

afetivos, daí, segundo Montes, os abrigados não perceberem o abrigo como casa, mas como um colégio (termo utilizado por um número significativo de crianças).

Montes (2006), ao longo da discussão, menciona várias vezes o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobretudo, a importância da preservação de vínculos familiares. A pesquisa achou crianças que foram separadas de irmãos, pois foram encaminhadas para abrigos diferentes, mesmo com a determinação do ECA sobre o não desmembramento dos grupos de irmãos. Esse estudo atenta-nos para as irregularidades que ocorrem no dia a dia da criança assistida por uma instituição de acolhimento, o que implica mais determinação, por parte do Estado e da sociedade, para tratar com mais empenho e dedicação o que define o ECA.

Quanto às referências sobre a autoimagem, os resultados da pesquisa estão associados à trajetória de vida, às interações sociais, à imagem corporal e ao autoconceito. Nos relatos das crianças, os motivos pregressos que favoreceram o abrigo estão relacionados aos aspectos: miserabilidade, ausência da mãe – nos relatos aparece a morte da genitora –, negligência e violência. Para a autora, sob a perspectiva de Bowlby “nenhuma forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o comportamento de apego” (MONTES, 2006, p. 77). Na presença da figura do apego ocorre o sentimento de segurança; uma ameaça ou perda desta figura pode gerar ansiedade, raiva, inclusive, despertar cólera, assim como vínculos que são caracterizados por negligência dificultam o aparecimento de pensamentos positivos em relação ao mundo e a si. Portanto, o apego torna-se imprescindível para uma autoconfiança e a autoimagem positiva. Sob a perspectiva de Briggs, Montes (2006) compreende que a criança mensura seu valor pela forma como é tratada. Portanto, os maus-tratos podem gerar a culpabilização na criança, afetando negativamente sua autoimagem.

Na compreensão de Montes (2006), o afastamento da criança do seu lar originário, independentemente do motivo, não anula a atenção do poder público em buscar alternativas que assegurem o convívio familiar e comunitário. O cumprimento do ECA no âmbito institucional e a agilização nos processos de adoção, por exemplo, deveriam ser apreciados com mais seriedade, visando à integridade física e psíquica da criança. Ademais, muitas crianças permanecem por anos na instituição.

Nos relatos das crianças, também foi possível perceber que a visão do amigo influi na sua imagem positivamente, quando os amigos emitem opiniões positivas a seu respeito; e contrariamente, quando as opiniões são negativas. Para a criança em idade escolar, outras relações sociais, além da família, passam a ser significativas, portanto, as crianças são mais suscetíveis às pressões sociais e culturais, fato que também influencia na imagem corporal, o que significa dizer que as características físicas desvalorizadas pelo grupo afetam negativamente a forma como elas se veem.

A visão do outro também influencia no autoconceito. Brincar, fazer amigos, atender às expectativas sociais, cooperar nas tarefas, em outras palavras, “todas as relações que demandam o convívio com o outro são importantes na construção da autoimagem” (MONTES, 2006, p. 81). Foi possível perceber, nos relatos das crianças, que as relações de amizade influem positivamente no seu autoconceito. Na pesquisa, ficou evidente que as crianças têm conhecimento de valores morais, como solidariedade, compaixão, obediência, e das ações e comportamentos aguardados delas, e se avaliam como boas ou ruins, à medida que atendem a essas expectativas. Além disso, sob a perspectiva de Erikson, ou seja, de que a sociedade almeja produtividade em relação aos seus membros, a criança procura auxiliar os adultos nas realizações das atividades, com o intuito de obter aprovação social. Portanto, segundo Montes, a experiência de abrigo interfere na construção da autoimagem, as experiências vividas influenciam na sua autoimagem.

Se as experiências culturais da vida cotidiana no interior da instituição de acolhimento interferem na construção da autoimagem dos abrigados, para nós torna-se pertinente refletir sobre o que as crianças têm a dizer sobre esse espaço. A concretização do trabalho de Montes (2006) deu-se por essa via: a escuta. Vislumbrar e dar credibilidade ao que a criança diz são os primeiros passos para compreendê-la no seu processo de desenvolvimento.

De fundamental importância, segundo as apreensões feitas, é o trabalho etnográfico de Prestes (2010), intitulado “Ao abrigo da família: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco familiar e social”. Por dezoito meses, envolvida com atividades ligadas diretamente ao campo, a autora teve contato com três tipos distintos de experiência: num primeiro

momento, com adultos egressos da antiga Fundação de Bem-Estar do Menor (Febem), atualmente denominada Fundação Casa. Num segundo momento, o trabalho foi realizado em duas instituições localizadas na região metropolitana de Curitiba, criadas depois da publicação do ECA, cuja gestão pertence a entidades privadas; são elas: Casa-Lar, mantida por um Hospital; e a Fundação, mantida por uma empresa estrangeira.

Na captura das múltiplas vozes dos abrigados e dos egressos da Febem, a pesquisadora analisou as experiências, vidas e afetividades imbricadas no interior das instituições de acolhimento. No início, a pesquisa tinha como temática a condição estigmatizante de quem passa por um abrigo. Segundo o referencial teórico utilizado pela pesquisadora, Goffman, a passagem por um ambiente “anormal” e o motivo dessa passagem que, na maioria das vezes, está relacionado com desajustamentos, acabam transformando esses sujeitos em seres diferentes e incompletos. Logo, a autora percebeu que seu trabalho deveria contemplar outra temática, inexplorada pelo campo antropológico, o “caso da não adoção”; o abrigamento que, por uma medida legal, é definida como “provisória”, torna-se, na prática, na vida de muitas crianças e adolescentes, uma medida definitiva, ou seja, os abrigados permanecem em situação de abrigo até alcançar maioridade, na voz da pesquisadora: “Criados pelo Estado”.

Observamos no trabalho de Prestes (2010) uma ênfase metodológica na pesquisa com criança: ao realizar seu trabalho, faz “com” as crianças e não “sobre” as crianças, ou seja, na metodologia utilizada, ela privilegia a fala da criança e do adolescente nas suas emoções, desabafos e também no silêncio. Essa nova visão oriunda dos estudos no campo da Sociologia da Infância justifica-se pelo fato de que na interação com os adultos e outras crianças há compartilhamento, negociação e criação de culturas; por conseguinte, faz-se necessária uma metodologia que dê conta dessa compreensão.

De acordo com a pesquisa levantada por Prestes, no Brasil, a maior parte dos abrigados é do sexo masculino (58,5%), com idade variando entre sete e doze anos (60%), é classificada como negro ou pardo (63%), e tem um ou mais irmãos,

características que fogem ao perfil desejado pelos adotantes – 90% deles têm preferência por bebês brancos, saudáveis e sem irmãos⁷.

Nas duas instituições pesquisadas, a idade era muito variada – de dois a 18 anos completos – e ambas atendiam a meninas e meninos; entretanto, na Casa-Lar, a idade máxima para abrigados era de doze anos e, para a Fundação, dezoito anos. A Fundação encarava a adoção como uma possibilidade quase improvável. Segundo as interpretações de Prestes, isso justifica a grande quantidade de cursos e atividades extracurriculares ali realizados com o intuito de facilitar a inserção social desses sujeitos depois da sua saída da instituição, quando alcançassem 18 anos, haja vista que, majoritariamente, entre os internos da Fundação, o motivo da inserção no abrigo era a pobreza. É interessante observar, na pesquisa, que os abrigados somente se dirigem ao abrigo como “Fundação” ou “Casa-Lar” e nunca como “minha casa”, ainda que, segundo a concepção dos cuidadores, eles fossem cuidados como se estivessem com sua família originária.

O acolhimento institucional, uma medida de segurança e preservação da dignidade da infância e da adolescência afastada do lar originário, na perspectiva de Prestes, é eminentemente um lugar de espera: “[...] espera-se pela saída, espera-se pela definição da situação do abrigado; espera-se “voltar para casa”, ou ter uma nova família” (PRESTES, 2010, p. 134). Essa espera, que entrelaça memórias pregressas e as construídas no abrigo a partir de um novo conjunto de relações, desencadeia afetos e desafetos, resistências e relutâncias na elaboração e internalização de uma “nova ordem de coisas imposta por uma força externa representada pela intervenção estatal no interior da família” (PRESTES, 2010, p. 134).

Os abrigos procuram estruturar-se de maneira mais próxima do ambiente familiar, idealizados a partir dos estudos psicológicos que consideram que a dinâmica familiar desempenha papel fundamental na identidade dos sujeitos. Prestes detectou novos idiomas de parentescos nos abrigos, sobretudo na Casa-Lar: a mãe-social, tias, madrinhas, irmãos em Jesus, entre outros. Na Fundação, o funcionário mais próximo da criança era chamado de monitor, mãe era referência somente para mãe biológica. Ainda que o objetivo fosse aproximar estruturalmente o abrigo ao

⁷ MENDONÇA, Martha. Os meninos que ninguém pode adotar. **Revista Época**, 28 de junho de 2008.

ambiente familiar, esforçando-se, por exemplo, em manter os vínculos entre irmãos, Prestes encontrou, em ambos os abrigos, irmãos que foram instalados em instituições diferentes. No caso da Fundação, o espaço físico compreendia cinco casas e, por questão logística, alguns irmãos moravam em casas separadas. Um dado interessante levantado por Prestes com relação à germanidade foi que, no discurso cotidiano dos abrigados, chamar outra mulher de mãe é muito mais fácil do que aceitar outra criança, não consanguínea, como irmão. Como sua pesquisa também foi realizada com egressos da Febem, foi possível perceber o quanto é importante para eles a manutenção dos vínculos entre irmãos. Para Prestes, seus resultados contrariam algumas teorias que defendem que vínculos entre mães e filhos seriam mais fortes, dentre os vínculos parentais.

Um capítulo inteiro de sua dissertação⁸ foi dedicado à temática “parentesco e afetividade”. Nas palavras de Prestes: “[...] a Instituição parece ser um acelerador de relações, como se verá, com seu caudal capaz tanto de gerar afetos profundos quanto drásticas rugas” (PRESTES, 2010, p. 108). Ademais, o grupo que vai se constituindo ao longo da história do abrigo não ocorre por vontade dos seus membros, mas por força de uma decisão exterior. Na pesquisa, as crianças e adolescentes mencionam sobre sua família de origem, geralmente, comentários conjugados no pretérito e carregados de saudades. Também trazem um rememorar da perda de seus bens e do relacionamento familiar que aparentam, nostalgicamente, ser melhor que o do abrigo. Prestes também se deparou com crianças e adolescentes com tantos anos de abrigados, que os comentários se restringiram às relações construídas no abrigo. Um fato interessante é que os abrigados, não com frequência, comentavam sobre seus lares de origem, mas nunca o motivo do afastamento.

Se o objetivo é aproximar a estrutura de um abrigo à de uma família, o abrigo consistiria em um ajuntamento familiar? Esta reflexão levantada por Prestes é pertinente, dada a idealização de família demonstrada nos trabalhos escolares: pai, mãe e filhos. Para Prestes, o que parece evidente “[...] é que a Instituição reúne elementos característicos que, efetivamente, sinalizam para a constituição de um

⁸ Maior capítulo, com 30 páginas.

parentesco por afinidade, mas, por outro lado, outros detalhes de sua estrutura o afastam na mesma medida de ser assim visualizado” (PRESTES, 2010, p. 138).

Não raro, em seu trabalho, Prestes dialoga com Foucault ao trazer a organização estrutural dentro dos abrigos. Na Fundação, mais do que na Casa-Lar, existe uma ordem e ela tende a ser estabelecida; à gestora cabe a centralização da administração, assim como da autoridade. Na Casa-Lar, os pais sociais representam a autoridade. Em ambos os espaços, os abrigados devem obediência aos adultos, e “não têm querer”, estão numa condição inferior, em que pouco se pode falar em “hierarquia”. A pesquisadora ressalta a superabundância de adultos a quem obedecer. Na Fundação, havia tanto atividades de premiação quanto de punição, haja vista que funcionavam como mecanismos de controle. Além disso, na casa, pertences do abrigo, como utensílios domésticos e mobília pertenciam à instituição. Nos relatos dos abrigados, Prestes nota o sentimento de perda dos objetos pessoais deixados para trás, em decorrência do próprio contexto de abrigamento. Segundo a pesquisadora, sob a perspectiva de Goffman, esse processo é denominado “mortificação do eu”, no qual, rápido ou lentamente, o indivíduo perderia a concepção de si, antes mesmo da institucionalização, por causa de uma inserção de outra rotina em que pouco pode opinar e, mesmo pertencendo a ela, essa integração não permite sua individualidade. A instituição não pode oferecer outra coisa a não ser a coletividade. A autora observou a escassez de objetos pessoais.

Como sujeito histórico e social, a criança tem sua visão de mundo, seus sentimentos, emoções, valores, provenientes de um conjunto de experiências vivenciado em diferentes espaços sociais. É neste terreno das experiências vividas que este sujeito produz sua subjetividade. Prestes traz, no bojo do seu trabalho, as experiências vividas de um grupo de crianças abrigadas e seus egressos; faz um recorte das práticas culturais desenvolvidas dentro do abrigo e como isso afeta a dimensão subjetiva desses sujeitos. Frente às considerações feitas pela pesquisadora, não há possibilidade de compreender a constituição subjetiva de uma criança sem levar em conta os significados das trocas entre as crianças e os outros e as crianças e as instituições nas quais estão inseridas.

Do que foi exposto até aqui, conclui-se que as pesquisas em relação à temática “institucionalização da criança”, predominantemente, são realizadas no campo da

saúde, sobretudo no campo da Psicologia, mas nota-se, no Brasil, um interesse por parte de outras ciências nas pesquisas envolvendo a infância. Prestes (2010) é um exemplo de que as Ciências Sociais e Humanas estão investindo nessa empreitada e, melhor, sinalizando que as pesquisas nesse campo podem contribuir de forma significativa na elaboração de políticas públicas no atendimento à criança e ao adolescente. Não queremos com isso afirmar que há um esgotamento nas pesquisas no campo da saúde, pelo contrário, elas devem continuar e alcançar outras áreas para além da perspectiva psicológica. Compactuando com Montes (2006), que realizou sua pesquisa no contexto da enfermagem, se faz necessário sensibilizar os profissionais da saúde no que diz respeito à atenção à criança em situação de acolhimento institucional.

De modo geral, o esforço teórico empreendido nos trabalhos acima, exceto o de Prestes (2010), na compreensão do sujeito cognitivo, toma como base a Epistemologia Genética de Jean Piaget, sobretudo no trabalho de Zogaib (2006), que procura avaliar o estágio em que a criança se acha, cujo instrumento utilizado, segundo a abordagem teórica, torna-se indispensável na compreensão dos processos e das características que se vão constituindo ao longo do desenvolvimento da criança. Na concepção piagetiana, a evolução dos estágios representa um processo contínuo de ampliação das estruturas cognitivas, portanto, há uma valorização das funções do sujeito na elaboração do conhecimento ao focar a dimensão maturacional.

O que se propõe com esta dissertação é trilhar outros caminhos teórico-metodológicos na compreensão sobre a criança na instituição de acolhimento e na escola, isto porque elegemos como arcabouço teórico a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano de S. Lev. Vigotski, Henri Wallon e Mikhail Bakhtin. Esse marco teórico, diferentemente da abordagem de Jean Piaget, a Epistemologia Genética, focaliza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do sujeito, pois, para Vigotski (2000, p. 4), “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”.

Outro aspecto que nos chama atenção é a produção fundamentada na teoria psicanalítica, na explicação dos elementos referentes ao psiquismo, cujos autores

citados compreendem: Aberastury, Freud, Winnicot, Erikson e Bowlby. O núcleo teórico da Psicanálise, independente da vertente, é o inconsciente, nele se registram as experiências traumáticas do indivíduo, inacessíveis à consciência. No transcorrer do seu trabalho, Reis (2001) discorre sobre suas frustrações em compreender melhor os efeitos do acolhimento escolar na vida da criança, pois, para ela, o acesso ao conteúdo inconsciente só é possível com a intervenção de um psicanalista. A partir do ponto de vista da pesquisadora, é possível depreender que a investigação acadêmica, de cunho psicanalítico, repousa sobre o inconsciente e este é de difícil análise, dependendo, inclusive, de formação para decifrá-lo.

Não é nossa intenção, neste trabalho, discutir as contradições e divergências entre os referenciais teóricos acima citados e o escolhido para a realização deste trabalho; no entanto, a tese que direciona a organização conceitual nesta dissertação – que tem como objetivo analisar as interferências de uma instituição de acolhida e da educação escolar na condição subjetiva da criança abrigada – impele-nos a superar concepções deterministas pautadas no subjetivismo abstrato e inatistas da constituição do sujeito. Essa superação deve ocorrer na reflexão do indivíduo na sua totalidade, articulando dialeticamente homem, natureza e sociedade.

Nota-se, também, a emergência da questão da criança, no Brasil. O conhecimento da história política e social dessa população do período colonial até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente contribui para a compreensão do significado social da luta em prol dos direitos desse grupo.

Ao longo do percurso efetivado na revisão de literatura, ficou evidente a necessidade de continuidade e persistência nos estudos em relação à criança sob a tutela do Estado, assim como a necessidade de afinar as metodologias de pesquisa feitas com crianças. Além disso, as reflexões que se pretendem fazer com a realização deste trabalho, segundo nossas interpretações, representam um desafio, uma vez que, no Brasil, pesquisas envolvendo esta temática no campo da Educação são escassas.

Na sequência, apresentamos o arcabouço teórico escolhido para a leitura do objeto de pesquisa deste trabalho, a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.2.1 As contribuições de Vigotski e Wallon na compreensão da constituição da subjetividade

A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano tem em L. S. Vigotski⁹ seu principal expoente, embora inscrita na ordem da incompletude. Sua obra teve uma finalidade bastante clara, a de construir uma nova Psicologia enraizada no materialismo histórico-dialético de K. Marx e F. Engels.

Vigotski fez uma profunda análise das correntes psicológicas do início do século XX e as colocou numa situação completamente paradoxal. Assim, se uma corrente psicológica naturalista limitava-se aos estudos dos processos elementares sensoriais e aos reflexos, ignorando as atividades mais complexas da consciência, por outro lado, as escolas psicológicas de tendência idealista acreditavam numa vida psíquica transcendental, e esta não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva. Os naturalistas e os idealistas haviam artificialmente desmembrado a Psicologia. Era, portanto, meta de Vigotski e seus colaboradores¹⁰ criarem uma nova compreensão psicológica que sistematizasse essas maneiras conflitantes de estudo do homem (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2012).

Ao mesmo tempo que Vigotski (2007) tecia críticas às correntes psicológicas de sua época, buscava superar o antagonismo instalado na Psicologia humana, aplicando os princípios teóricos e metodológicos do materialismo dialético do marxismo nos estudos psicológicos. Seus objetivos consistiam principalmente em:

⁹ L. S. Vygotsky – sendo o sobrenome também transliterado como Vigotski (forma mais utilizada neste trabalho), Vygotski ou Vygotsky – nasceu em 1896, em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934. Formou-se em Direito e Filologia. Iniciou sua carreira como psicólogo depois da Revolução Russa de 1917. Trabalhou em importantes Departamentos de pesquisa e Universidades em Moscou. A morte prematura de Vigotski interrompeu uma carreira brilhante, mas deixou uma rica contribuição para os estudos em Psicologia e Educação.

¹⁰ Os principais colaboradores de Vigotski foram A. R. Lúria e A. N. Leontiev.

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo (VIGOTSKI, 2007, p. 3).

Na perspectiva marxista e engeliana, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos. Na luta pela sobrevivência, os homens se organizam em torno do trabalho para agir na natureza e transformá-la segundo as suas necessidades. Mesmo fazendo parte da natureza, o homem se distancia dela à medida que é capaz de modificá-la conscientemente para atender a seus interesses. O trabalho humano, perpassado pela invenção e uso de instrumentos, permite ao homem transformar a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. A história do homem é a história dessa transformação, a qual exprime a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura (PINO, 2000; VIGOTSKI, 2007).

Sendo assim, na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, é o processo de apropriação da cultura e das experiências historicamente acumuladas que permite ao indivíduo a possibilidade de emergir como homem. A emergência do homem como ser humano é, então, resultado da transposição de um ser biológico para um ser cultural. É essencialmente da apropriação dos modos de funcionamento da cultura que derivam as possibilidades de constituição e de desenvolvimento dos indivíduos. Nas palavras de Vigotski, “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (2007, p. 58).

Influenciado por Marx e Engels, Vigotski afirma que a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos deveria ser achada nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior. No entanto, para este autor, o homem não é só produto do meio, mas participa ativamente na criação deste meio (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2012).

Vigotski (2008), ao introduzir as relações sociais na compreensão da gênese do psiquismo humano, aponta caminhos para a superação da dicotomia fundamentada na oposição social x individual. Para o autor, há uma relação dialética na dimensão social e individual e não de oposição, uma vez que a ação do indivíduo é

considerada a partir da ação entre indivíduos, portanto, o psicológico só pode ser compreendido no plano social. Neste sentido, a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano compreende

[...] um sistema explicativo do psicológico que parte do social para o sujeito, sem tirar desse último o caráter de ativo e constituinte, que analisa o psicológico como um fenômeno particular que só é compreensível quando analisado na sua condição social, mas sem se reduzir a ela (MOLON, 2009, p. 11).

Conforme ressalta Góes (1991, p. 19), acerca da perspectiva vigotskiana, “[...] vale enfatizar, o plano intersubjetivo não é o plano do “outro”, mas o da relação do sujeito com o outro”. Desse modo, o plano intrassubjetivo não é uma cópia do mundo externo para o plano interior, mas é constituído numa interação constante entre sujeitos, processo que ocorre dialeticamente pela mediação social.

Mas, como compreender a conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores, ou seja, em processos psicológicos mais complexos, tais como: memória voluntária, atenção voluntária, capacidade de planejamento, imaginação, pensamento verbal; enfim, o modo psicológico tipicamente humano? Vigotski aponta a dimensão sócio-cultural – instrumentos psicológicos que auxiliam as funções psicológicas superiores, como a linguagem, as obras de arte, a escrita, as formas numéricas, por fim, todo gênero de signos convencionais – como elemento mediador nas interações sociais. A partir das relações que os indivíduos estabelecem entre si, pela linguagem, portanto, pela mediação semiótica é que ocorre a internalização dos modos de funcionamento psíquico.

Em outras palavras, os significados que os outros atribuem às palavras e ações das crianças são internalizados por elas e esses passam a regular o plano intrapsíquico. Pode-se afirmar que o acesso ao universo da significação decorre, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e do *outro*, que detêm a significação (PINO, 2005).

O exemplo de Vigotski (2007, p. 56) sobre o gesto de apontar, mostra a participação do outro e do signo na constituição psíquica:

[...] A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar [...]. A mãe vem em

ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. [...] A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de se estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. [...] que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança.

Observa-se que o movimento malsucedido da criança em tentar pegar o objeto tem um significado para o adulto; em outras palavras, o movimento é interpretado como um gesto de apontar, embora esse movimento, para a criança, inicialmente, não represente um gesto. No fim, o significado que o adulto atribui ao movimento converte-se em signo para a criança. É justamente em função da interpretação do adulto que a criança chega ao efeito desejado, não de forma direta, mas pela mediação do outro. Na análise do “movimento de apontar”, Vigotski (2007, p. 57) conclui:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológico) [...].

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...].

Portanto, o processo de conversão, e que não pode ser compreendido como algo que se interpõe, é o processo de constituição dos sujeitos na dimensão da intersubjetividade. Entendido na totalidade da teoria de Vigotski, esse processo denota o movimento de transformação, no qual o transformado passa a ser algo diferente sem recusar o que foi, e esse movimento, na sua constituição, parte do social para o indivíduo (MOLON, 2009).

Ainda no que diz respeito à evolução psicológica do sujeito, nota-se em Wallon¹¹, também teórico que desenvolve seus estudos orientado pela Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, o reconhecimento do outro ou do *socius* como elemento essencial na constituição do *eu*.

Os primórdios da consciência, na concepção walloniana, são confusos e nebulosos, uma massa difusa na qual se misturam o próprio sujeito e a realidade exterior. O processo interativo entre o bebê e o adulto, obscuro para o primeiro, cede progressivamente, pela influência do meio e das interações sociais, à diferenciação entre o *eu* e o *outro*, em outras palavras, o *eu* e o *não eu*. Portanto, para este teórico, o desenvolvimento da pessoa caminha no sentido da socialização à individualização.

Para Wallon (1975), esse processo de individualização compreende um processo dialético constante de identificação e de oposição em relação ao *outro*, configurando-se numa alternância, confronto e superação. Entretanto, no processo de constituição do eu, Wallon (1975) afirma que o *socius* é um parceiro eterno do eu na vida psíquica. O outro, “normalmente reduzido, inaparente, contido e como que negado pela vontade de dominação e de integridade completa que acompanha o eu” (WALLON, 1975, p. 159), é parte inexorável da constituição do eu.

Para Wallon (1975), a constituição do sujeito implica uma troca incessante com o meio em que vive, pois suas atitudes são complementares às do meio, tanto quanto das disposições individuais e pelo lugar e papel que ocupa no grupo social. Deste modo, o indivíduo deve ser compreendido a partir do meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui.

Considerando as ideias desses dois autores sobre a constituição do sujeito, numa Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, só podemos compreender a individualidade e/ou singularidade como construção social. O

¹¹ Henri Wallon (1879-1962) é um dos grandes fundadores da psicologia da infância em língua francesa. Formou-se pela École Normale Supérieure, professor de Filosofia e doutor em medicina. Psiquiatra infantil, ele atendeu a crianças consideradas anormais, difíceis, entre outras. Dirigiu o Laboratório de Psicobiologia da Criança que fundou, em 1922. Foi membro da Comissão de Reforma de Ensino (1944-1947).

indivíduo, para esses autores, é o sujeito interativo, isto é, um indivíduo que é constituído na e pela interação com os outros, numa relação dialética.

Na teoria de Vigotski, a constituição do sujeito incorpora o papel do outro por meio da mediação semiótica, sobretudo pela linguagem, portanto, pela mediação sígnica.

2.2.2 Bakhtin e a constituição da consciência

Sendo o interesse deste trabalho discutir a dimensão subjetiva de crianças em situação de abrigo, em contexto escolar, tendo como caminho a linguagem, fomos impelidos a somar a esta reflexão o pensamento de Mikhail Bakhtin¹².

Assim como Vigotski, Bakhtin (2012) também procura superar dicotomias instaladas no seu campo de estudo, ou seja, nas teorias linguísticas. O pensador teceu críticas às duas grandes correntes linguísticas, denominadas por ele de objetivismo abstrato, cujo foco é a linguagem como um sistema abstrato de forma, e o subjetivismo idealista, a língua como um ato criativo, regido pela psicologia individual. Segundo Bakhtin, essas correntes consistiam um obstáculo à compreensão da natureza real da linguagem como fenômeno ideológico. No esforço de problematizar as perspectivas objetivistas e subjetivistas, Bakhtin discorre sobre o verdadeiro cerne da realidade linguística:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2012, p. 127).

A enunciação compreendida como um fenômeno dialógico é de evolução ininterrupta. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o precederam e todos os que virão depois. “A elaboração estilística da enunciação é

¹² M. Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol. Estudou na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo, de onde saiu diplomado em História e Filologia, em 1918. Ocupou, na sua história, diversos cargos de ensino. Pertenceu a círculos de intelectuais e de artistas.

de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social” (BAKHTIN, 2012, p. 126) e só pode ser compreendido no interior dessa cadeia.

Se a enunciação é de natureza social, em que medida a linguagem determina o psiquismo, a consciência? A resposta que Bakhtin (2012) apresenta a essa questão surge de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, a palavra, como fruto social tem uma função constituidora e organizadora do psiquismo.

O signo, na concepção bakhtiniana, é ideológico e este não consiste apenas em um reflexo da realidade, mas também a refrata. “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, 2012, p. 33). Assim, toda produção ideológica é constituída por signos, isto é, possui um valor semiótico. Desse modo, para Bakhtin, o que fundamenta a consciência não é um processo fisiológico, do sistema nervoso, mas sim, sociológico. Ela se constitui nas relações sociais, via linguagem. A matéria do psiquismo, portanto, é semiótica, sua realidade é a do signo e este é constituído socialmente. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais” (BAKHTIN, 2012, p. 36).

Portanto, na concepção bakhtiniana, o signo emerge na interação entre indivíduos, engendrando, assim, uma cadeia ideológica. Neste aspecto, a consciência individual nada pode explicar, no entanto, pode ser explicada a partir do meio social e ideológico, portanto, a consciência é um fato socioideológico.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2012, p. 34).

O semiótico e o ideológico nos remetem, novamente, ao papel do *outro* na constituição da consciência. Numa relação dialógica, o enunciado, elaborado pelo sujeito, tem sempre como referência o outro, ou seja, o interlocutor. Com efeito, a enunciação é o resultado da interação entre dois sujeitos socialmente organizados, cujos participantes podem ser imaginários ou reais, presentes ou não.

Considerando que o material semiótico desempenha papel fundamental na formação da consciência e que essa se constitui no espaço social, na concepção Bakhtiniana, a criança, desde o nascimento, a partir das interações, encontra na língua do seu grupo social um meio de organizar suas próprias palavras. As nossas palavras se baseiam nas palavras dos outros e é desse modo que as crianças se apropriam das primeiras palavras ensinadas pelas pessoas do seu círculo social. Para Bakhtin:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias da evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas palavras” (não ouvidas anteriormente) em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Ainda sobre o enfoque dialógico, na comunicação discursiva, Bakhtin formula a noção de polifonia, em outras palavras, a introdução do discurso alheio no contexto do próprio discurso, que compreende múltiplas vozes. Ao examinar o enunciado, na sua concretude, observaremos o encontro das palavras de muitos *outros* e o percurso de apropriação dessas palavras de maneira singular pelo próprio sujeito:

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Eis porque o *eu* para Bakhtin só tem existência na relação com o outro. A experiência discursiva individual se constitui em interação constante e contínua com os enunciados individuais dos *outros*. Segundo Bezerra (2010, p. 194), na concepção bakhtiniana, a imagem que o homem constrói de si mesmo implica a imagem que o outro faz em relação a ele: “[...] eu me vejo e me reconheço através do outro”.

Vigotski nos seus escritos também afirma: “[...] temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós (VIGOTSKI apud MOLON, 2009, p. 83), enfim, “[...] eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 3).

Reportando-se a Vigotski, o autor entende que o *outro* desempenha papel imprescindível na constituição do eu. Sem esse outro, a criança não mergulha no universo sócio-cultural, não segue o fluxo da linguagem do seu grupo social, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psicológicas tipicamente humanas, não se realiza como ser cultural, não forma sua consciência; enfim, não se constitui como sujeito (FREITAS, 1995).

Do exposto até aqui, em torno da discussão que Vigotski faz sobre o papel do *outro* e da linguagem na constituição do psiquismo, bem como os estudos de Bakhtin a respeito do conteúdo semiótico e ideológico da consciência; e, tendo em vista o objetivo deste trabalho, que é analisar as interferências do abrigo e da escola na condição subjetiva das crianças em situação de abrigamento, consideramos de extrema importância a contribuição desses autores, uma vez que, a partir das leituras realizadas, compreendemos que as palavras dos outros participam da constituição das palavras próprias; em outras palavras, a constituição do psiquismo. Para os dois autores, a consciência origina e se forma no processo constante de interação e luta com as palavras dos outros. Portanto, interessa-nos compreender como, na interação verbal, os discursos dos outros, situados no tempo e no espaço, atravessam os processos subjetivos dos sujeitos, em particular da criança sob tutela pública e em contexto escolar.

Nosso campo de estudo compreende uma casa de acolhimento institucional e os sujeitos da pesquisa são crianças em idade escolar, que, por algum motivo, estão sob a tutela do Estado, aos cuidados da casa de acolhimento “Santa Cecília”, no município de Vila Velha – ES. O contexto do acolhimento vivenciado por cada criança ali instalada constitui-se como um espaço cultural e social no qual ela se relaciona com o outro e onde cada qual ocupa um determinado lugar e/ou posição.

Para Pino (2005, p. 106):

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados e essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se esperam deles em razão dessas posições.

Dentro da instituição, este outro na vida da criança pode ser ora outra criança, ora um adulto. Com a criança, geralmente, ela compartilha posições e papéis semelhantes (a de criança, de aluno, de institucionalizada, entre outros). Com o adulto, as posições não são compartilhadas e os papéis são diferentes, aliás, entre os adultos suas funções são bem distintas: há adulto na condição de coordenador da casa, de assistente social, de pedagogo, de cuidador, de auxiliar nos serviços gerais, de voluntário, de religioso, entre outros. Percebe-se a complexidade do sistema de relações dentro da instituição, vários sujeitos, vários papéis, o que denota que o cuidado da criança está relacionado à condição e ao papel exercido pelos adultos responsáveis por ela.

Quando levamos em consideração que o ambiente da instituição de acolhimento deve se aproximar ao máximo do ambiente familiar e que este, ao mesmo tempo, não se caracteriza com o modelo habitual de família ao qual estamos acostumados a observar na nossa sociedade, ficamos a pensar como a criança significa este novo espaço, produtor de novos papéis e novos laços, visto que a complexidade do mundo interior da criança vai depender da dinâmica da organização social da qual está inserida.

Da mesma forma que o abrigo, a escola também compreende outro ambiente com um sistema de relações bem marcadas: o lugar “aluno”, o lugar “professor”, o lugar “coordenador”, o lugar “gestor”, cada qual com diferentes papéis. Partindo do pressuposto de que é nas interações entre as pessoas, mediadas pela linguagem, é que o sujeito se constitui, propusemos, neste trabalho, também discutir as interferências da organização social escolar na constituição subjetiva da criança abrigada, buscamos compreender os sentidos que ela carrega consigo em relação à escola, em relação aos sujeitos escolares.

2.3 DISCUTINDO EXCLUSÃO SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DA FAMÍLIA E DA INFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

2.3.1 Uma reflexão acerca da exclusão social

A temática exclusão social não é algo momentâneo, de uma década ou de um período, pelo contrário, tem raízes bastante profundas na sociedade. Seu enredo histórico é marcado por desequilíbrios e seus efeitos trazem grandes injustiças sociais. Suas consequências encontram-se nas várias esferas da vida social, na saúde, na educação, na seguridade social, na questão de gênero, etnia, entre outros. Por conseguinte, esta é uma reflexão delicada, uma vez que tem sido abordada por diversos autores e sob várias perspectivas.

Mas, então, como podemos definir o termo “exclusão”? Na nossa compreensão, a definição de exclusão social está relacionada aos aspectos econômicos, sociais, psicológicos e culturais. E, em razão disso, para a discussão deste trabalho, elegemos o conceito de exclusão estabelecido por Sawaia (2004, p. 9):

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Isso significa que é preciso apreciar a dicotomia entre exclusão e inclusão, ou seja, na concepção de Sawaia (2004), em vez de exclusão tem-se a “dialética exclusão/inclusão”. A expressão dialética exclusão/inclusão não constitui categorias em si, mas compõe a mesma substância formando um par indissociável, que se constitui na própria relação, que é dinâmica (SAWAIA, 2004).

Tomando como norte a modernização oriunda do desdobramento do sistema capitalista, por exemplo, que prega, desde sua origem, uma inserção do cidadão à sociedade pelo trabalho e consumo, ao mesmo tempo, incluiu e ainda exclui um

contingente significativo de cidadãos da posse dos meios de produção. Observa-se o caráter ilusório de inclusão das sociedades modernas. Como coloca Sawaia (2004, p. 8):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório de inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito produtivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das provações, que se desdobram para fora do econômico.

Essa dialética exclusão/inclusão insere a ética e a subjetividade na lógica sociológica da desigualdade articulada à justiça social, uma vez que a precária inserção dos sujeitos é interpretada como justiça social e restrita à crise do Estado e do sistema empregatício. Assim, a exclusão é entendida como “descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 2004, p. 8).

Sob uma ótica psicossocial, essa lógica dialética inverte a ideia de inclusão social, desatrelando-se da noção de padronização e normatização, bem como de culpabilização individual, pelo suposto “fracasso” ou “incapacidade” da própria condição pessoal e inadequação às exigências do desenho social em que está inserido o sujeito.

A lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social, como, por exemplo, o papel central que a ideia de nós desempenha no mecanismo psicológico principal de coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade, que é a culpabilização individual (SAWAIA, 2004, p. 8).

O pobre, despojado, carente, despossuído é invariavelmente incluído, por mediações de diferentes ordens, no “nós” que o exclui, o que gera sentimentos de vergonha, rejeição e culpa individual pela exclusão (SAWAIA, 2004).

Essas perspectivas nos remetem a reflexões que vão para além dos sentimentos e reações que emergem no plano individual. Amplia-se, também, a possibilidade de análise sobre as consequências desse processo excludente nas relações entre os indivíduos que compõem uma família.

A família, como forma específica de agregação, tem uma dinâmica de vida que lhe é peculiar, afetada pelo processo de desenvolvimento socioeconômico e pelo impacto das ações do Estado por meio de suas políticas sociais e econômicas. É consenso que as situações precárias de vida em que muitas famílias se encontram na atualidade estão relacionadas diretamente às situações de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país (FERRARI; KALOUSTIAN, 2011).

Becker (2011) nos chama atenção para as condições de pobreza que forçam famílias, por exemplo, a abrir mão de seus filhos para instituições de abrigo como estratégia de sobrevivência e não por rejeição ou abandono por parte de seus pais. Como afirma a autora, “[...] se abandono existe, não se trata de crianças e adolescentes abandonados por seus pais, mas de famílias e populações abandonadas pelas políticas públicas e pela sociedade” (2011, p. 63).

Nesse aspecto, consideramos importante trazer algumas reflexões em torno da família e da criança como questão social no Brasil, com o intuito de clarificar as condições reais da criança no contexto familiar, sobretudo, as que vivem em situações vulneráveis, bem como a criação de leis que garantam políticas sociais no contexto familiar.

2.3.2 A família e a infância como questão social no Brasil

A família e a infância, como questão social no Brasil têm sido, ao longo da história, foco de políticas, de ação e de omissão pelo Estado. Do período colonial até o fim do século XIX, as iniciativas de atendimento às necessidades dos grupos familiares, principalmente os mais fragilizados, como a criança, o doente, a pessoa com deficiência e o pobre, ocorreram no seio das igrejas, especialmente da Igreja Católica, das irmandades da Santa Casa de Misericórdia. De modo geral, os recursos eram originários de fontes particulares; as contribuições de cofres públicos, além de menores, eram irregulares (LOBO, 2008).

Em 1889, ocorreu a Proclamação da República. Nessa época, predominava a omissão do Estado; a infância abandonada e a família pobre passaram a ser uma questão da higiene pública, liderada principalmente pelo movimento higienista. Como afirma Patto (1999), os meios técnicos e científicos, principalmente durante a Primeira República, tinham a prevenção como palavra de ordem, sendo as medidas mais drásticas dirigidas pelos psiquiatras da Liga Brasileira de Higiene Mental.

A partir de 1930, foram estruturadas muitas políticas sociais no Brasil, as quais marcaram uma nova concepção de assistência, enfatizando cada vez mais o caráter social. Durante a década de trinta, muitos eventos realizados no país apontavam para a precariedade em que viviam muitas famílias brasileiras e chamavam a atenção do Estado para esses problemas. Em 1933, no Rio de Janeiro, houve a Conferência Nacional de Proteção à Infância, que culminou, no ano seguinte, na criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, que veio substituir a Inspetoria de Higiene Infantil. Em 1938, também foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social, ligado ao Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de normalizar e fiscalizar as ações de assistência social, preponderantemente desenvolvidas por entidades privadas (LIMA; RODRIGUES, 2014).

Em 1939, foi criada a Comissão Nacional de Proteção à Família, com o intuito de elaborar projetos de lei favoráveis à formação, ao desenvolvimento, à segurança e ao prestígio da família, bem como o “Estatuto da Família”, documento que estimularia outras formas de proteção à família.

O Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, “fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país.” Foi instituído o Departamento Nacional da Criança como “supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (Art. 5º), e este teria a cooperação do Conselho Nacional de Serviço Social.

Foi a partir de 1930 que se observou um movimento de centralização da assistência no âmbito do Governo Federal com a criação de diversas Leis e órgãos destinados à proteção à família e à infância. No entanto, somente entre as décadas de 1980 e

1990 ocorreram significativos avanços políticos e sociais no sentido de uma redemocratização, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

As Leis que se seguiram, sobretudo a da assistência social, a partir da Constituição Federal de 1988, pregam o atendimento à família de forma integral como sujeito de direito. A assistência social, como política universal para atender aos que dela necessitam, deve buscar incorporar as demandas sociais expressas no cotidiano da família, de acordo com sua realidade social (BRASIL, 2005).

A própria Política Nacional de Assistência Social reconhece que a família sofre com os processos de exclusão social:

A realidade brasileira nos mostra que existem famílias com as mais diversas situações socioeconômicas que induzem à violação dos direitos de seus membros, em especial de suas crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além da geração de outros fenômenos como, por exemplo, pessoas em situação de rua, migrantes, idosos abandonados que estão nesta condição não pela ausência de renda, mas por outras variáveis da exclusão social. Percebe-se que estas situações se agravam justamente nas parcelas da população onde há maiores índices de desemprego e baixa renda dos adultos (BRASIL, 2005, p. 36).

Em vinte de outubro de 2003, como medida provisória, nº 132, foi criado o Programa Bolsa-Família como política de transferência direta de renda e transformado em lei, no dia 9 de janeiro de 2004 – a Lei nº 10.836. Atualmente, o Programa Bolsa-Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, cujo objetivo é beneficiar as famílias que vivem situações de pobreza e de extrema pobreza, em todo o território brasileiro. O Programa possui três eixos principais: promover o alívio direto das condições de pobreza; reforçar os acessos aos direitos sociais básicos – educação, saúde e assistência social; promover o desenvolvimento e emancipação das famílias beneficiárias, de modo que elas consigam superar a situação de “vulnerabilidade social” em que se encontram (BRASIL, MDS, 2014).

A transferência de renda do Programa Bolsa-Família contribuiu para amenizar as desigualdades e situações de pobreza da parcela pobre das famílias brasileiras entre 1999 e 2009, conforme dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (SOARES; SOUZA; OSÓRIO; SILVEIRA, 2010). O Programa, na análise de Marques e Mendes (2007), alterou as condições de vida das famílias beneficiadas, pois as retirou da pobreza absoluta; no entanto, como

suas ações não alteram a estrutura da sociedade, conseqüentemente não neutralizam os determinantes da pobreza, não evitam o surgimento de novos contingentes, muito menos possibilitam a essas famílias, a médio e longo prazo, viver sem esses benefícios.

É inegável que as políticas públicas, por meio de programas sociais, ainda deixam muito a desejar, por causa da limitação de recursos. Assim, essas ações acabam se tornando mais uma vez compensatórias e não universalistas. Para Ferrari e Kaloustian (2011, p. 13), “[...] por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial”.

No contexto atual, milhares de crianças circulam pelas ruas, instituições de assistência e proteção, embora tenham pais e parentes. Parte dessas crianças retornará para seus lares; outras permanecerão nas ruas, serão encaminhadas para abrigos ou casas de internação, clínicas e outros tipos de instituição e poderão nunca mais retornar às famílias (RIZZINI; RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006). Com relação ao encaminhamento de crianças e adolescentes para os abrigos, constatamos uma história antiga, especialmente quando nos remetemos à parcela mais pobre da população (RIZZINI; RIZZINI; BAKER; SCHULER; VOGEL apud NAIFF, 2012).

A proteção integral à criança e ao adolescente é garantida pela Constituição Federal e pelo ECA, cujas leis responsabilizam a família, a sociedade civil e o Estado pelo zelo da população infantil e jovem. No entanto, em contrapartida, em consequência da degradação socioeconômica de muitas famílias brasileiras, o convívio saudável familiar fica comprometido, sobretudo para as crianças nos seus primeiros anos de vida. A questão é que, muitas vezes, essa situação contribui para o desequilíbrio e a desintegração da família. O que não se pode “repetir é o grande equívoco perpetrado em nossa história que deu origem ao processo de institucionalização de crianças em abrigos” (RIZZINI apud NAIFF, 2012), cujo processo sempre teve a justificativa da proteção, mas surge como uma sistemática desautorização da família em sua função de cuidar de seus filhos (NAIFF, 2012).

No Brasil, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), aprovado, em dezembro de 2006, em Assembleia conjunta pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), surgiu com o objetivo de propiciar uma discussão acerca das práticas de atendimento à família, à criança e ao adolescente.

O Plano é fundamentado nas seguintes diretrizes (BRASIL, 2006):

Centralidade da família nas políticas públicas;

Primazia da responsabilidade do Estado no fomento de políticas integradas de apoio à família;

Reconhecimento das competências da família na sua organização interna e na superação de suas dificuldades;

Respeito à diversidade étnico-cultural, à identidade e orientação sexuais, à equidade de gênero e às particularidades das condições físicas, sensoriais e mentais;

Fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem adulto na elaboração do seu projeto de vida;

Garantia dos princípios de excepcionalidade e provisoriedade dos Programas de Famílias Acolhedoras e de Acolhimento Institucional de crianças e de adolescentes;

Reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional;

Adoção centrada no interesse da criança e do adolescente;

Controle social das políticas públicas.

Essas diretrizes fundamentam todas as políticas, os programas e os projetos que tenham como foco o atendimento à criança e ao adolescente, norteadas pela Doutrina de Proteção Integral.

Nesse sentido, a família exerce um papel fundamental no direcionamento de políticas de assistência. Isso significa, portanto, focalizar e direcionar recursos e energias às políticas públicas inclusivas para as famílias pobres, de forma a evitar a situação de risco social da população infantojuvenil (BRASIL, 2005).

O histórico da questão social da criança e da família no Brasil revela parte da complexidade desse quadro e acreditamos que há, ainda, muito sobre o que conhecer em relação às famílias que sobrevivem com poucos recursos materiais e com grandes dificuldades para atender às necessidades básicas dos filhos. Como este trabalho focaliza a criança sob tutela pública, nesse momento cabe-nos uma

breve retomada da história política de atendimento à criança “desvalida”, no contexto brasileiro, e, em seguida, das conquistas garantidas por lei, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil.

2.3.3 A história política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil: do período colonial à década de 1980

Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.

Mary Del Priori

A política de atendimento à criança e ao adolescente, no Brasil, passou por um processo de transformação que merece uma retrospectiva com o objetivo de compreender as políticas sociais voltadas para a infância com um enfoque histórico, assim como situar os avanços conquistados para essa população na contemporaneidade.

No início da colonização brasileira, destacamos o papel dos jesuítas na educação das crianças em espaços coletivos. Os jesuítas dirigiam-se às crianças com o intuito de batizá-las e incorporá-las ao trabalho. Para catequizá-las, a partir de 1550, foram criadas as Casas dos Machucados, custeadas pela Coroa Portuguesa. Essa prática de ensinamento retirava as crianças de suas comunidades indígenas, com o intuito de inculcar-lhes outra cultura, facilitando o processo de colonização; além disso, essas casas também recebiam crianças abandonadas e enjeitadas de Portugal. Nas palavras de Sposati (apud BAPTISTA, 2006, p. 21), essas casas eram “protoformas dos abrigos e internatos educacionais que perduram até hoje”.

Ainda no Brasil-colônia, a política social embrionária adotada para atender às questões envolvendo a criança foi a roda de expostos¹³. A roda foi criada em decorrência do número excessivo de crianças abandonadas pelo caminho, ruas, bosques, igrejas, que acabavam morrendo de fome, de frio ou mesmo sendo comida por animais. Esse sistema teve sua gênese na Europa medieval; de cunho missionário, era uma assistência oferecida sob a égide da caridade. No Brasil, não foi muito diferente, a roda era administrada por instituições religiosas, com suas obras de caridade que contavam com subsídios provenientes de órgão público, por um longo tempo, como as Câmaras Municipais. Vale ressaltar que o sistema de rodas garantia o anonimato do expositor, com o intuito de estimulá-lo a colocar a criança não desejada na roda e, assim, evitar que ela fosse abandonada.

A roda dos expostos foi uma das mais duradouras instituições de assistência à infância, tendo atravessado os três grandes regimes políticos do Brasil, os períodos: colonial, imperial e republicano. A primeira roda foi criada em 1726, em Salvador; a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738; e a terceira, em Recife, em 1789. Durante a sua história, foram criadas treze rodas no Brasil. A roda permaneceu em São Paulo até 1948 e só foi extinta, definitivamente, em 1950 (MARCÍLIO, 2003).

Segundo Marcílio (2003), as mudanças ocorridas na Europa, durante o século XVIII – que se inspiravam no progresso da ordem e da ciência –, influenciaram os juristas brasileiros, no início do século XX, a lutar pela extinção das rodas. Eles iniciaram uma mobilização em prol da elaboração de leis que protegessem as crianças abandonadas e, também, do ajustamento dos problemas sociais concernentes à adolescência infratora que, naquela época, já incomodava a sociedade brasileira.

É necessário compreender o contexto sociopolítico e econômico do Brasil, no final do século XIX. Esse período marcou o processo de urbanização que caminhava em direção à industrialização, cujas mudanças demandavam do Estado brasileiro uma nova organização das forças políticas e sociais. Nessa conjuntura, nas primeiras décadas do Brasil República, marcada pelo crescimento populacional urbano, a saúde ganhava particular atenção dos higienistas (representados pelos médicos) e

¹³ A roda dos expostos tinha forma cilíndrica, oca, de madeira e giratória. Eram instaladas nos muros das construções (MARCÍLIO, 2003).

das filantropias que, preocupados com as epidemias e a degenerescência da espécie humana, propuseram práticas interventivas nas condições higiênicas, sobretudo nas instituições e nas famílias. Os olhares preocupados dos médicos voltaram-se para a criança; estes sugeriram a inspeção escolar e familiar, assim como a criação de escolas e internatos, em substituição às rodas dos expostos. Quanto aos juristas, estes propuseram a criação dos tribunais especiais e as colônias correccionais para atender aos adolescentes em situação irregular.

As primeiras décadas do século XX constituíram-se como um período profícuo na história da legislação brasileira para a infância e a adolescência. Surge um grande número de leis para regular a situação da infância, que passa a ser alvo de inúmeros discursos inflamados, nas Assembleias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal. Em 1923, foi autorizada a criação do Juízo de Menores; somente a partir desse período, os juristas passaram a ser os principais protagonistas desse movimento, com a criação dos Códigos de Menores, em 1927 (RIZZINI, 2011). Este Código ficou conhecido como Código Mello Mattos, em homenagem ao titular do Primeiro Juizado de Menores, que ocorreu em 1924, Dr. José Cândido Albuquerque Mello Mattos. Segundo Rizzini (2011, p. 113),

A infância foi nitidamente “judicializada” neste período. Decorre daí a popularização da categoria jurídica “menor”. Comumente empregada nos debates da época. O termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outros, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico.

Com efeito, as leis oriundas do Código de Mello Mattos, sobretudo sua reformulação, no ano 1979, denominada Código de Menores, a forma como se dirigiam às crianças e aos adolescentes em situação irregular disseminaram um paradigma de criança e de adolescente como menores carentes, abandonados, inadaptados e delinquentes. No contexto da época, quanto ao “menor”, assim era especificado no Código (COSTA, 2006, p.14):

1. *Carentes*: menores em perigo moral em razão da manifesta incapacidade dos pais para mantê-los.
2. *Abandonados*: menores privados de representação legal pela falta ou ausência dos pais ou responsáveis.
3. *Inadaptados*: menores em grave desajuste familiar ou comunitário,
4. *Infratores*: menores autores de infração penal.

No período em que a Lei do Código de Menores vigorou, a criança e o adolescente passaram a ser considerados objetos de intervenção jurídico-social do Estado e essa “vigilância” contribuiu para a elaboração de uma Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM) em 1964, durante a ditadura militar.

Assim, todas as crianças e adolescentes que se enquadravam nas características acima citadas eram encaminhadas para o juizado, que os reencaminhava à Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem), órgão existente em vários estados da federação.

O lado mais perverso de tudo isso reside no fato de que os mecanismos normalmente utilizados para o controle do delito (polícia, justiça, redes de internação) passaram a ser utilizados em estratégias voltadas para o controle social da pobreza e das dificuldades pessoais e sociais de crianças e adolescentes problemáticos, mas que não chegaram a cometer nenhum delito (COSTA, 2006, p. 15).

A legislação brasileira, nesse aspecto, dirigia-se apenas às crianças e aos adolescentes que julgavam menores e em situação irregular e não para o conjunto da população infantojuvenil. As leis elaboradas para os “menores” até então, visavam, sobretudo, a exercer o controle social do delito e, com isso, controlar as mazelas sociais geradas pela imensa desigualdade oriunda da concentração de renda no Brasil. Consideram-se praticamente inexistentes as políticas públicas que garantissem educação, saúde, esporte e cultura para as crianças e adolescentes pobres do país, mas, ao contrário, a política brasileira destinava a este grupo a segregação e a separação. Essa realidade representava “o ciclo perverso da institucionalização compulsória – apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento” (COSTA, 2006, p. 15).

A partir de 1980, a realidade do Código de Menores fomentou uma luta ético-política em prol dos direitos da criança e do adolescente. Assim, consolidou-se uma articulação do setor público com a sociedade civil organizada por meio de um movimento que conseguiu transformar em preceito constitucional concepções fundamentais da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, antecipando-se a sua aprovação, em 1989.

Na Constituição Federal de 1988, os direitos da criança e do adolescente foram inseridos pelo artigo 227, culminando com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (VOGEL, 2011).

2.4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado em 13 de julho de 1990, mediante a sanção presidencial da Lei 8.069. Foi elaborado a partir do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de regulamentar e assegurar os direitos da criança e do adolescente. O ECA adota uma nova concepção de criança e adolescente, a de *sujeitos de direitos*. Do ponto vista conceitual, o Estatuto rompe, definitivamente, com o paradigma do “menor em situação irregular” e adota o princípio da “proteção integral à infância e ao adolescente”. Nesta perspectiva, o ECA não se constitui numa legislação com exceções, mas inclui e explicita o direito de todos (BASÍLIO, 2008); sua Doutrina de Proteção Integral adotada, basicamente, assenta-se em três princípios (FERREIRA, 2010, p. 41):

- Criança e adolescente como sujeitos de direito – deixam de ser objetos passivos para se tornarem titulares de direitos.
- Destinatários de absoluta prioridade.
- Respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Refletir sobre a criança e o adolescente nessa perspectiva significa reconhecê-los como pessoas que necessitam de atendimento e cuidados especiais, para que possam desenvolver-se plenamente.

Considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, reconhecer sua condição peculiar de desenvolvimento físico, pessoal, psicológico, social e cultural e seu processo de formação requerem, portanto, uma prioridade absoluta desse grupo na agenda política do nosso país.

Outra prerrogativa importante, colocada pela Doutrina da Proteção Integral, é a questão da responsabilidade concernente à concretização dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Artigo 4º deixa explícito que a responsabilidade legal pela garantia dos direitos da criança e do adolescente cabe a todos, igualmente. Ressalta, ainda, no Artigo 4º, parágrafo único, que, para que a Doutrina da Proteção Integral seja realmente assegurada, o ECA compreende uma série de garantias:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Um dos princípios norteadores na elaboração dos direitos da criança e do adolescente estabelecidos pelo ECA foi a compreensão da população infantojuvenil como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e sujeitos de direitos fundamentais. As crianças e adolescentes estão em processo de formação e são detentoras de direitos especiais, uma vez que não dispõem de todos os meios necessários para satisfazer suas necessidades básicas; desse modo, necessitam do adulto para prover suas necessidades e para orientá-los. E, para que essa população possa ter seus direitos garantidos, várias ações nas áreas das políticas sociais básicas, da assistência social, da proteção especial e das garantias foram estabelecidas pelo Estatuto e essas ações devem ser articuladas entre as três esferas de governo: União, Estado e Município, assim como de organizações não governamentais.

As políticas sociais básicas referem-se àquelas reconhecidas legalmente como direito de todos e dever do Estado, como saúde, educação, moradia e outras políticas. A assistência social é destinada às pessoas que se acham em estado “de vulnerabilidade e risco social”, como auxílio temporário, abrigos, entre outros. A

proteção especial diz respeito às medidas especiais de proteção adotadas à criança e ao adolescente que estão sob risco pessoal e com seus direitos ameaçados e/ou violados e que, de alguma forma, trazem prejuízos para a sua integridade física e psicológica. No que tange à garantia de direitos, o estatuto refere-se aos direitos individuais e coletivos da criança e do adolescente que estão envolvidos em conflitos de natureza jurídica, como a assistência judiciária.

Tendo como norte a garantia dos direitos da criança e do adolescente, o ECA propõe a criação de um Sistema de Garantias, composto por organismos e instituições públicas e não governamentais, bem como a sociedade civil.

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente atua na defesa dos direitos relativos à sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social e à integridade física, psicológica e moral da população infantojuvenil e compreende três grandes eixos: promoção, defesa e controle social. Abaixo, citamos quem é o Sistema de Garantia:

- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda);
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca);
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- Conselho Tutelar;
- Fundo para Infância e Adolescência¹⁴;
- Juiz da Infância e da Juventude;
- Vara da Infância e da Juventude;
- Assistência Judiciária;
- Ministério Público;
- Segurança Pública.

¹⁴ O Fundo para Infância e Adolescência (FIA) foi criado por lei, em âmbito nacional, estadual e municipal, e está vinculado aos respectivos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. É constituído com recursos administrados pelos Conselhos de Direitos, previstos no Art. 88, inciso IV do ECA.

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente caracteriza-se por uma articulação e interação de espaços, instrumentos e atores que, de modo sistematizado, têm, essencialmente, a missão de exigir o cumprimento dos direitos assegurados à população infantojuvenil e devem ser acionados sempre que esses direitos forem violados e/ou ameaçados. Ressaltamos a relevância pública que tem o Conselho Tutelar, pois este deve oferecer à sociedade um atendimento pautado na eficiência do serviço prestado, ou seja, a proteção da criança e do adolescente.

Enfim, vale ressaltar que, no Artigo 70, o ECA coloca como responsabilidade de todos a prevenção de ocorrências de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Dentro dessa lógica, o Estatuto atribui aos profissionais que lidam com as crianças e adolescentes a responsabilidade de notificar os casos que envolvam a suspeita ou a confirmação da violação dos direitos fundamentais da criança.

Os artigos citados no ECA (2005) e, vale lembrar, respaldados pela Constituição Federal de 1988, apontam um elenco de direitos, cujo propósito é garantir o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, que são considerados *sujeitos de direitos* pelas leis vigentes. Ao Estado e à sociedade organizada cabe a formulação de medidas com vistas à proteção e à defesa da população infantojuvenil e velar pela garantia desses direitos é dever de todos.

A concretização de uma legislação específica representou um passo importante na construção da cidadania na área da infância e adolescência; no entanto, para alguns teóricos, a atual política de atendimento à população infantojuvenil está muito longe daquela idealizada pelos movimentos sociais. Basílio (2008, p. 30) questiona:

Por que, afinal de contas, depois de tanto tempo decorrida a promulgação desta Lei, a prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública?

As questões envolvendo a criança e o adolescente, a partir do ECA, também despertam em nós inquietações que emergiram na leitura dos trabalhos de Montes (2006) e Prestes (2010): onde está o caráter de excepcionalidade e provisoriedade do abrigo, se as crianças e adolescentes chegam a permanecer anos na instituição? E quanto ao desmembramento de irmãos nas casas de acolhimento, o que justifica

essa separação? O que leva as crianças a perceberem o abrigo como um colégio interno e não como um grupo familiar? Quais são os impactos na vida psíquica da criança quando o abrigo, literalmente, torna-se um lugar de “espera”? Reis (2001) permite-nos pensar também sobre essas questões à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que o espaço escolar tem dificuldades em lidar com a criança sob a perspectiva do abrigamento.

Esses questionamentos são alguns de tantos outros que surgem a partir do momento em que nos apropriamos das leis que regulamentam os direitos da criança e do adolescente. Atentamos para o fato de que (FERREIRA, 2010, p. 108):

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente funciona como um instrumento que possibilita a luta para a concretização da cidadania infantojuvenil. A missão da Lei é mudar uma cultura de injustiça, ilegalidade, abusos e opressões que sempre marcou a infância brasileira.

O Estatuto comemora, em 2014, vinte e quatro anos, mas ele é um instrumento legal conhecido, estudado? Como esse debate tem sido articulado entre os diferentes setores que atendem à população infantojuvenil?

Nosso trabalho não visa, prioritariamente, a responder essas questões, mas, como trilharemos o caminho da infância, na sua problemática inserção em uma entidade de acolhimento e no cotidiano escolar, procuramos compreender as implicações dessas experiências no processo de produção de subjetividade de duas crianças a partir de outros olhares; em outras palavras, da criança como *sujeito de direito* e que, na condição de pessoa em desenvolvimento, estará sempre sob os cuidados de um profissional no contexto das políticas públicas.

A partir das premissas aqui elencadas, com o intuito de dar consistência às nossas indagações, consideramos importante ressaltar alguns pontos referentes às normativas estabelecidas pelo ECA quanto às entidades que desenvolvem programas de acolhimento e à educação escolar como direito público subjetivo.

2.4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e as instituições de acolhimento: uma medida de proteção

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem à criança e ao adolescente o direito de serem criados e educados no ambiente familiar de origem e, quando for necessário, em família substituta. Sendo assim, quando a criança está “desprotegida”, em situação de “risco”, em “vulnerabilidade”, exclusão social, cujos direitos estão ameaçados e/ou violados, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 101, define o acolhimento institucional como última medida, de caráter provisório e excepcional, quando estiverem esgotadas todas as possibilidades de a criança permanecer com familiares. Vale ressaltar que o ECA diferencia a criança vitimizada¹⁵ da população infantojuvenil com conflitos de natureza jurídica, antes vistas homoganeamente pelo Código de Menores. O Estatuto propõe medidas interventivas diferenciadas para cada um desses grupos. Para os adolescentes infratores, além de medidas de proteção, ocorrem também medidas socioeducativas¹⁶.

Segundo o ECA, Artigo 92, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento devem atender aos seguintes princípios:

- I- preservação dos vínculos familiares;
- II- integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III- atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV- desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;
- V- não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI- evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII- participação na vida da comunidade local;
- VIII- preparação gradativa para o desligamento;
- IX- participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

¹⁵ Crianças órfãs, vítimas de maus tratos, abusadas sexualmente, em situação de rua, entre outros.

¹⁶ Conferir no Capítulo IV do ECA – Das Medidas Socioeducativas. Também pode ser encontrado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), disponibilizado na íntegra no sítio: <<http://www.promenino.org.br/Portals/0/Legislacao/Sinase.pdf>>

Observa-se que a política de atendimento destinada à criança em situação de risco, proposta pelo ECA, rompe com o paradigma das práticas institucionalistas de legislações anteriores, pois estas se configuravam como práticas segregacionistas e de confinamento.

A população infantojuvenil, encaminhada para acolhimento institucional, conforme decisão judicial ou do Conselho Tutelar¹⁷, muitas vezes se acha em condições físicas e psíquicas fragilizadas; além disso, como já referido, essas pessoas são seres em condição peculiar de desenvolvimento. Portanto, ao assegurar os direitos fundamentais da criança e do adolescente, o ECA estabelece uma série de exigências, para as instituições que desenvolvem programas de acolhimento, prevista no Artigo 92, acima citado, mas também nos Artigos 90, 91, 93 e 94.

No Artigo 101, o documento trata de medidas específicas de proteção, como: ambiente com boas instalações físicas e em condições adequadas de higiene, habitabilidade, salubridade e segurança; preservação da identidade; garantia da assistência médica, psicológica, odontológica e farmacêutica; encaminhamento para educação escolar; alimentação e vestuário adequado à faixa etária; esporte, cultura e lazer (ECA, 2005). Um documento legal que vem acrescentar e regulamentar a garantia dos direitos da criança e do adolescente já enunciados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, já referido em outro momento, é o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, criado em 2006. O Plano:

[...] é um produto histórico da elaboração de inúmeros atores sociais comprometidos com os direitos das crianças e adolescentes brasileiros. O Conanda e o CNAS, ao aprovar o documento, esperam contribuir para a construção de um novo patamar conceitual que orientará a formulação de políticas para que cada vez mais crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e encontrem na família elementos necessários para seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 20).

A promoção, a proteção e a defesa do direito à convivência familiar e comunitária são a premissa do Plano. Suas diretrizes fundamentam todas as ações políticas que tenham como foco o atendimento à população infantojuvenil, incluindo o abrigo, cuja

¹⁷ Encaminhamentos de crianças ao abrigo por parte do Conselho Tutelar devem se comunicados à Vara da Infância e Juventude.

âncora é a Doutrina da Proteção Integral. Portanto, articular as ações de políticas sociais estabelecidas para as instituições de acolhimento infantojuvenil às diretrizes sistematizadas pelo Estado e a sociedade civil organizada é uma forma de superar os obstáculos e avançar na garantia dos direitos fundamentais desse grupo, entre elas: o reordenamento de programas de acolhimento, visando a cumprir seu caráter excepcional e provisório; o investimento da reintegração na família; a preservação de vínculos de irmãos; e a participação comunitária.

Assim, para efeito desta pesquisa, uma vez que adentraríamos no universo do acolhimento institucional, fomos impelidos a conhecer um pouco da realidade do funcionamento das políticas de proteção à criança e ao adolescente, no Estado do Espírito Santo. Assim, nos aproximamos da Comissão Estadual Judiciária de Adoção do Estado do Espírito Santo (Ceja-ES), no âmbito da Corregedoria da Justiça do ES, cujo órgão tem a função de garantir à criança e ao adolescente o convívio familiar, preconizado pela Lei Federal nº 8.069/90 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estado do Espírito Santo – desde 2010, junto com os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul – possui um sistema de informação que mantém dados atualizados sobre a situação de todas as crianças sob a tutela do estado, aos cuidados de instituições de acolhimento. No ano de 2013, havia, no estado, 93 casas de acolhimento institucional que acolhiam 716 crianças e adolescentes, sendo 396 do sexo masculino e 320 do sexo feminino. Destas, 101 crianças já estavam sob a tutela pública há mais de cinco anos. Em 2012, 188 crianças foram adotadas no estado (Ceja-ES, 2013). Na Tabela1, abaixo, o número de crianças e adolescentes por motivo de acolhimento:

Tabela 1 – Número de crianças e adolescentes por motivo de acolhimento – ES

(Continua)

Motivo do acolhimento	Números de crianças e adolescentes
Abandono	133
Transferência de outra instituição de acolhimento	127
Negligência	95

Tabela 1 – Número de crianças e adolescentes por motivo de acolhimento – ES

(Conclusão)

Motivo do acolhimento	Números de crianças e adolescentes
Alcoolismo/dependência química dos pais	92
Maus-tratos	59
Violência sexual	25
Conflitos familiares	23
Situação de rua	19
Violência física	14
Doença familiar	10
Consentimento pai/mãe	4
Óbito dos pais	3
Outros	112

Fonte: Ceja-ES, 12/4/2013

É interessante observar que, no estado, de acordo com a tabela, a prática do abandono compõe o primeiro motivo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes, seguido de transferência de outra instituição de acolhimento e negligência.

Quando é analisada a prática do abandono de criança no Brasil, observam-se ambiguidades. Segundo Venâncio (apud SANTOS, 2006), as leituras dos bilhetes que acompanhavam as crianças deixadas nas rodas dos expostos, por exemplo, tinham uma série de informações, nome, caso já tivesse, se eram ou não batizadas, os motivos do abandono; enfim, expunha o sofrimento dos familiares envolvidos, pois quando não conseguiam apoio público para criar seus filhos, a roda dos expostos era o único recurso para protegê-los.

No Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada (SAC) realizada pelo Ipea, em 2003, considerando todos os motivos que se podem relacionar à pobreza familiar, conclui-se que esta é responsável pela entrada de mais da metade, 52%, das crianças e adolescentes nos abrigos (SILVA, 2004), conforme mostra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Brasil: motivos de ingresso em abrigos (Rede SAC) relacionados à pobreza

Motivos	Percentual
Carência de recursos materiais da família/responsável (pobreza)	24,1
Abandono pelos pais ou responsáveis	18,8
Vivência de rua	7,0
Submetido a exploração no trabalho, tráfico e/ou mendicância	1,8

Fonte: Silva, 2004, p. 57

Nas pesquisas realizadas por Montes (2006) e Prestes (2010), a miséria e a pobreza também foram apontadas como alguns dos principais motivos para a inserção de crianças e adolescentes em abrigos.

Os dados e as pesquisas revelam a longa tradição de inserção de crianças e adolescentes nos abrigos por causa das enormes dificuldades das famílias pobres em cuidar dos seus filhos.

O que nos chama atenção, de fato, e provoca questionamentos é se a garantia dos direitos fundamentais, como moradia, saneamento, o provimento da alimentação de qualidade e o acesso à saúde e à educação estão sendo respeitados, principalmente, quando se leva em consideração que estes direitos, na atualidade, são garantidos por Lei e é de obrigatoriedade do Estado.

O acolhimento institucional, como afirma Rizzini e Rizzini (apud BORBA; PALUDO, 2014, p. 2), “[...] não pode ser um fim em si, mas um recurso a ser utilizado quando necessário”. Além disso, a prática de acolher, no aspecto legal, “[...] está associada ao referencial de direitos humanos e refere-se à noção de que viver com dignidade é um direito do cidadão” (RIZZINI; RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006, p. 53). O abrigo tem caráter provisório e deve cumprir o princípio da brevidade, para que as crianças tenham direito de viver em liberdade e com seus direitos fundamentais respeitados.

2.4.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação: educação escolar como direito público subjetivo

O Estatuto da Criança e do Adolescente, concretizado em 1990, ao substituir o Código de Menores, introduz um novo modelo de atendimento à população infantojuvenil. Deixando à margem do caminho o caráter centralizador e assistencialista de legislações anteriores, o ECA assume uma nova ordem legal que desencadeia uma série de diretrizes, com uma vertente descentralizadora, emancipatória e garantidora dos direitos fundamentais, dentre eles, a educação.

No ECA, o capítulo IV, Artigos 53 a 59, é destinado à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Os preceitos esmiúçam os artigos 6º, 205 a 214 e 227 da Constituição Federal, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade.

Segundo esse Estatuto, Artigo 53, o direito à educação objetiva:

- o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente;
- preparo para o exercício da cidadania;
- a qualificação para o trabalho.

A regulamentação da educação ainda prossegue nos incisos do Art. 53, que trata dos direitos da criança e adolescente:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V- acesso a escola pública e gratuita próxima a sua residência.

O ECA, como política pública, representa um marco significativo na vida de crianças e adolescentes no Brasil, assim como para todos aqueles que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela efetivação dos direitos estabelecidos referentes à educação. Os artigos que compõem o Estatuto, no que diz respeito à escolarização, têm uma profunda relação com o cotidiano escolar, sobretudo,

contêm elementos que visam à concretização da cidadania da população infantojuvenil.

Cabe ao Estado, quanto à educação, oferecer ensino obrigatório para o ensino fundamental e este constitui *direito público subjetivo*, o que significa que o acesso à educação deve ser garantido a todas as crianças em idade escolar. O não oferecimento do ensino obrigatório ou irregularidades na oferta por parte do Poder Público implica na responsabilização da autoridade competente. Também cabe ao Estado a extensiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, assim como a oferta de creches e pré-escola e atendimento especializado para as crianças e adolescentes com deficiência. O atendimento educacional no ensino fundamental deve ser contemplado por programas suplementares de material didático, alimentação, transporte e assistência à saúde (ECA, 2005).

O ECA ainda frisa a responsabilidade dos pais ou responsáveis pela matrícula dos filhos ou pupilos em idade escolar; também versa sobre o direito dos responsáveis em participar da definição de propostas educacionais. O não cumprimento das responsabilidades acarreta, aos pais e responsáveis, medidas repressivas de natureza civil e penal (ECA, 2005).

Ao estabelecimento de ensino, o ECA, Artigo 56, também impõe obrigações, ou seja, comunicar ao Conselho Tutelar situações que envolvam o aluno quanto a maus-tratos, faltas injustificadas, evasão, esgotamento de recursos escolares e elevados níveis de repetência.

Constata-se que o Conselho Tutelar é parceiro necessário das diretorias de ensino, dos diretores de escola e dos professores. Isto porque este setor lida com uma população em que se encontram vítimas de injustiça social, contra a qual o Conselho deve atuar para minorar as consequências (FERREIRA, 2010, p. 72).

Neste aspecto, a garantia do direito à educação, envolve os profissionais da escola e o Conselho Tutelar. A interação estabelecida entre os profissionais de ambos os espaços é fundamental para se alcançar esse direito. Ademais, quando esses dois segmentos caminham de forma harmoniosa, além de contribuir para a formação acadêmica dos alunos, pode contribuir para a realização plena dos direitos

fundamentais como: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária e cultura.

Por meio da abordagem de alguns temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, buscamos evidenciar a importância deste instrumento legal nas ações políticas voltadas para a população infantojuvenil.

Com relação a esta pesquisa, que tem como objetivo analisar a interferência do abrigo e da escola na constituição subjetiva da criança em idade escolar, que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se acha sob tutela pública, focamos, nessa Lei, os artigos que contemplavam a regulamentação das instituições que desenvolvem programas de acolhimento e a educação escolar.

Diante do exposto, tendo como norte o arcabouço teórico discutido neste capítulo e a temática deste trabalho, que é a criança sob tutela pública que frequenta uma escola pública nos anos iniciais do ensino fundamental, esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- compreender quem são as crianças e os adolescentes assistidos por um programa de acolhimento institucional;
- identificar as condições de acolhimento de crianças e adolescentes, no abrigo, no que se refere às garantias, estabelecidas em lei, aplicáveis às instituições que desenvolvem programas de acolhimento sob tutela pública;
- identificar as condições de acolhimento e de trabalho educativo instituídos na escola em relação às crianças abrigadas que são os sujeitos da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste estudo, que foi analisar a interferência do abrigo e da escola na constituição subjetiva de crianças, levou-nos a escolher uma abordagem qualitativa de pesquisa e do estudo de caso. Pretendemos investigar a constituição subjetiva dos sujeitos a partir de suas vivências, de situações típicas, como a sua instalação provisória em uma instituição de acolhimento.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador preocupa-se com aspectos que não podem ser quantificados, buscando aprofundar e compreender a realidade de um grupo social, de uma instituição, de uma trajetória (GOLDENBERG, 2003). Assim, ao elegermos a abordagem qualitativa, nosso trabalho não se consistiu em saber o que as pessoas pensam sobre algo, mas, a partir do contato com as vivências e/ou experiências de um grupo em particular, buscamos compreender seu aspecto mais íntimo possível.

Portanto, para um bom desenvolvimento da pesquisa qualitativa, na nossa concepção, suas características devem estar bem clarificadas e cuidadosamente seguidas, entre elas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior que o produto [...]. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p 11-13).

O interesse pelo estudo de caso decorre da particularidade do objeto estudado. Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que, quando “[...] queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher um estudo de caso”. Para Yin (apud GIL, 2009, p. 7):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Como esboço de pesquisa, o estudo de caso, embora de caráter flexível, não deixa de ser rigoroso. Seu procedimento indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo o processo de investigação. Os estudos de caso envolvem etapas de formulação e delimitação do problema, seleção da amostra, determinação dos procedimentos para coleta de dados, bem como modelos para sua interpretação (GIL, 2009).

Para Gil (2009), são características essenciais do estudo de caso: apresentar um delineamento de pesquisa; preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado; investigar um fenômeno contemporâneo; não separar o fenômeno da pesquisa; ser um estudo em profundidade; e utilizar múltiplos procedimentos de coleta de dados.

A proposta de pesquisa, neste trabalho, seguindo os critérios estabelecidos metodologicamente, possibilitou-nos uma visão em profundidade sobre as situações ou particularidades em que se acha um grupo infantil: estar sob tutela pública, aos cuidados de uma casa de acolhimento e frequentar uma escola de ensino regular.

A pesquisa com um grupo infantil, particularmente a criança, levou-nos a refinar a metodologia de pesquisa quanto aos sujeitos que pretendíamos estudar. Por isso, almejamos um estudo que privilegiasse os relatos infantis, ou ainda, durante a coleta de dados, consideramos a criança como interlocutora capaz de falar de si mesma.

Demartini (2005) alerta-nos sobre as crianças com dificuldades de falar as quais alguns pesquisadores abandonam por não poderem colher seus relatos. Dependendo do sujeito e contexto da pesquisa, este aspecto deve ser levado em conta e observado criteriosamente – de algum modo, *todas* as crianças falam. Vale ressaltar, um estudo de caso é sempre um estudo em profundidade.

Como um estudo de caso requer múltiplos procedimentos de coleta de dados e levando em consideração as particularidades da infância, exploramos as diferentes formas de linguagens e narrativas que a criança pode expressar. Afinal, a criança expressa seu modo particular de pensamento por intermédio de diferentes modalidades de linguagem.

Nesta pesquisa, além da oralidade da criança, exploramos duas modalidades de comunicação entre elas: a história e o desenho infantil. Consideramos o desenho

infantil um revelador dos olhares e concepções sobre o contexto social, histórico e cultural, do que é vivido, sentido e pensado (GOBBI, 2005).

Dentre os procedimentos de recolhimento do material empírico, as estratégias escolhidas foram a observação participante e a entrevista, instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisa educacional, dentro da perspectiva da abordagem qualitativa. A observação direta permite que o pesquisador aproxime-se da “perspectiva dos sujeitos”, importante alvo nas pesquisas de caráter qualitativo, assim como a descoberta de aspectos novos de um problema. Vale ressaltar que, durante a pesquisa, nas práticas de observação não se pode perder a perspectiva da totalidade, sem desviar demasiadamente de seus focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação às entrevistas, tratadas aqui como uma das principais técnicas de trabalho de pesquisa das Ciências Sociais, estas se constituíram como importante instrumento de coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim, como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”. Realizamos entrevistas semiestruturadas, em particular, com a criança, mas também, com os diferentes profissionais e voluntários que desempenhavam alguma atividade na Casa-Lar Santa Cecília; porém, de forma mais densa, com o coordenador e o assistente social; com estes utilizamos o gravador. Quanto aos profissionais da escola, entrevistamos o gestor, a equipe pedagógica e professores; com estes utilizamos normalmente o diário de campo.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, o primeiro passo consistiu em levantar o número de instituições que ofereciam programas de acolhimento institucional para crianças, no município de Vila Velha – ES. O número foi fornecido por um Conselheiro, que

atuava no Conselho Tutelar da Região Cinco do município e nos cedeu o número de telefone de sete instituições. Conseguimos fazer contato com cinco delas e, num primeiro momento, agendamos duas entrevistas, entre elas a Casa-Lar Santa Cecília.

Na primeira instituição, de acordo com os agendamentos, o responsável por nos atender não estava, sendo assim, não foi permitido adentrar ao recinto e nos pediram para ligar novamente. Na mesma semana, estava agendada a entrevista com uma das coordenadoras da Casa-Lar Santa Cecília. O primeiro contato com a instituição foi impactante, naquele dia fizemos uma opção por aquele espaço. A instituição era diferente de qualquer outra instituição conhecida no município, por ser contemplada pelo verde e sua beleza arquitetônica; além disso, nossa chegada a casa coincidiu com a presença das crianças no pátio, aguardando a chegada do ônibus escolar, dentre as crianças, Noah¹⁸; elas conversavam entre si e caçoavam umas das outras. Acreditamos que, além da exuberância da casa, ver as crianças e observar a interação entre elas foi fundamental para nossa escolha. Naquele dia, de acordo com a coordenação, a pesquisa era viável e possível, mas era necessária uma conversa com toda a equipe técnica.

Alguns meses depois, retornamos à instituição e, segundo as orientações do setor administrativo, nossa pesquisa no local só seria possível depois de análise do projeto de pesquisa com as ponderações feita pela professora-orientadora; assim feito, entregamos uma cópia do projeto para verificação.

A análise durou pouco mais de um mês, até que, finalmente, obtivemos permissão para começar. Claro ficou para nós que a análise do nosso trabalho e a nossa permissão sofreriam algumas implicações, por causa do ambiente que se pretendia pesquisar.¹⁹ Juntamente com uma das coordenadoras e a assistente social, foram acordados 12 dias distribuídos em dois meses – junho e julho. No entanto, como as atividades religiosas eram abertas à comunidade, passamos a frequentar a instituição nos fins de semana, no horário das celebrações; portanto, mantivemos

¹⁸ Todos os nomes apresentados neste estudo são fictícios.

¹⁹ Essa preocupação com a pesquisa justifica-se, uma vez que é de responsabilidade da instituição preservar a criança; portanto, foi analisada criteriosamente a forma como os sujeitos seriam abordados.

contato com a instituição até o mês de outubro. Ademais, as entrevistas com os profissionais também foram estendidas para os meses seguintes, de acordo com a disponibilidade de cada um.

Uma vez selecionada a instituição de acolhimento e nossa entrada no campo, tínhamos que solicitar à escola em que as crianças estavam matriculadas nossa permissão para também realizarmos pesquisa nesse espaço.

Com relação à escola, agendamos um encontro com o diretor que, com sua aprovação, nos encaminhou para o setor pedagógico. A pedagoga, responsável pelas turmas nas quais os sujeitos da pesquisa estavam matriculados, apresentou-nos às professoras responsáveis pelas turmas nas quais desenvolveríamos a pesquisa – 3º ano B e 3º ano C. Para as professoras, nossa entrada na sala era possível e imediata.

Também nos foi permitido pelos professores acompanhar as aulas das disciplinas de Artes, Educação Física, Informática e Ensino Religioso. Como não houve restrições em relação à escola, frequentamos esse espaço por três meses, entre agosto e outubro, no mínimo três vezes por semana. Diferentemente da Casa-lar, nossa entrada na escola foi muito mais ágil. Segundo Graue e Walsh,

as escolas são mais acessíveis do que os internatos, os asilos para os sem-abrigo ou os grupos de apoio para mães solteiras adolescentes. O desejo dos responsáveis de proteger a privacidade dos que têm ao seu cuidado é compreensível e louvável, mas existem grupos de crianças acerca dos quais não se conhece, necessitando por isso de aprofundar esse conhecimento (apud PRESTES, 2010, p. 18).

Talvez tenha sido este o nosso grande desafio na pesquisa, ou quem sabe, o maior obstáculo: o acesso à privacidade dos sujeitos da pesquisa, como, por exemplo, os motivos do abrigamento e dados sobre a família genealógica. A proteção e o cuidado que cabia aos responsáveis por essas crianças consistia, também, em zelar pelo seu passado, ou seja, não revelá-lo a ninguém.

Seguindo os princípios éticos da pesquisa, foram entregues aos responsáveis pelas duas instituições o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Nossa inserção na Casa-Lar Santa Cecília e na escola “Profa. Petronilha Vidigal” consistiu num exercício constante e ininterrupto de observação do espaço

institucional como um todo, de interação com os sujeitos da pesquisa e seu cotidiano, assim como de aproximação e interação com os profissionais, tanto no abrigo quanto na escola. Com o intuito de registrar os dados coletados, utilizamos o tempo todo o diário de campo.

Tendo em vista que o estudo buscou apreender questões subjetivas de um grupo de crianças em idade escolar, a partir das interferências da escola e da instituição de acolhimento, como já referido, e que procuramos explorar as diferentes formas da criança se comunicar, propusemos, no espaço institucional da Casa-Lar Santa Cecília, duas oficinas: uma com o desenho; e outra com a história fictícia da literatura “Ciça”, constituída de dois volumes.

Na atividade com o desenho, o material utilizado foi tinta guache, pincel e papel sulfite, cujo objetivo era a elaboração de um desenho utilizando apenas esses materiais. Participaram da oficina duas crianças e dois adolescentes. Utilizamos o refeitório para a realização da oficina. A princípio, todos se engajaram na atividade, porém, logo, um dos adolescentes manifestou sua dificuldade em desenhar; por causa disso, nos aproximamos dele. Todos fizeram um desenho, com exceção de uma criança que fez dois, um deles era para presentear uma das coordenadoras. Depois de todos os desenhos prontos, anexamos no quadro de avisos que fica na varanda do prédio central. Passados alguns dias, pedimos para recolher o material e tomá-los para análise.

A oficina de contação de histórias foi dividida em dois momentos. O primeiro volume²⁰, Ciça, foi contado para todos acima de seis anos, no espaço da brinquedoteca. Por causa dos brinquedos, que eram diversos naquele espaço, a princípio, foi difícil mantê-los atentos à história. Depois da contação da história, a personagem Ciça foi desenhada pelos participantes, portanto, cada um recebeu um papel sulfite e lápis para confeccionar seu desenho. Também foi disponibilizado para o grupo lápis de cor, no entanto, seu uso foi livre. Concluído o desenho, entregaram-no à pesquisadora.

²⁰ Possatti, N. J. Ciça. São Paulo: Paulinas, 2012.

O segundo volume do livro, *Ciça e a rainha*²¹, foi trabalhado apenas com os dois sujeitos da pesquisa, separadamente. Com cada um deles foi retomada a história do primeiro volume, contada a história do segundo volume de maneira bem interativa e, por fim, foi solicitado a eles que confeccionassem uma casa utilizando apenas massinha de modelar sobre uma prancha de papelão, a partir da pergunta: “Imagine que a rainha vai ajudar a Ciça a ganhar uma nova casa, como seria?”

Ainda, quanto ao acesso à produção infantil, no contexto escolar, obtivemos a colaboração dos professores que nos cederam atividades relacionadas a desenhos, principalmente do professor de Arte, que disponibilizou alguns trabalhos realizados pelos sujeitos da pesquisa.

Enfim, para análise dos dados, utilizamos os diários de campo, que continham os registros por escrito das vivências ocorridas tanto no abrigo quanto na escola, as anotações em relação aos desenhos feitos pelos sujeitos da pesquisa, bem como as transcrições das gravações das entrevistas feitas com os profissionais do abrigo. Foram feitas a releitura das falas dos sujeitos, as análises dos desenhos, assim como das impressões e questionamentos, também anotadas no diário de campo. Em seguida, foram selecionadas as falas e os desenhos tendo como referência nosso objetivo e a fundamentação teórica que deu sustentação a este trabalho.

²¹ Possatti, N. J. *Ciça e a rainha*. São Paulo: Paulinas, 2012.

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

3.2.1 A Casa-Lar²² “Santa Cecília”²³

“Um sítio... Sem muros... Muito verde...”

Muros altos, arames, cadeados, era o que, até então, havia vislumbrado com relação às casas que ofereciam acolhimento institucional para crianças e adolescentes, no município de Vila Velha; no entanto, a Casa-Lar “Santa Cecília” era diferente. Em toda sua volta, um gramado de um verde impressionante, gramíneas, flores, árvores frutíferas e, completando o cenário verdejante e bem cuidado, as construções de estilo rústico. Logo na chegada, nos deparamos com uma grande construção que compreendia: escritório, cozinha, refeitório, sala de estudo, sala da assistente social, sala do pensamento²⁴, brinquedoteca e uma grande varanda com assentos e uma mesa de madeira. À esquerda desse prédio, seguindo um caminho entre as gramíneas, outro prédio, de dois andares: na parte superior, a obra estava em conclusão; na parte inferior, residiam dois irmãos. Logo, vimos outra construção que também compreendia duas casas. No primeiro andar, residiam meninos, até 6 anos, e meninas, até 10 anos. No segundo andar, meninos entre 10 e 16 anos. Levando em consideração o todo, somavam-se sete dormitórios. Ainda à esquerda dessa casa, avistamos outra, também em estilo rústico.

À direita do prédio central, avistavam-se uma capela e um grande pátio cimentando. Seguindo um pouco mais à direita, havia uma construção de dois andares, naquele

²² Com respeito à filosofia da instituição pesquisada, adotamos o termo Casa-Lar, uma vez que os profissionais preferem chamá-la assim.

²³ A escolha pelo nome fictício Santa Cecília ocorreu por dois motivos. Primeiro, porque a casa é uma instituição mantida por religiosos. E, segundo, Cecília é nome da personagem contada na história trabalhada com os sujeitos da pesquisa e ambas, as crianças e a personagem, têm em comum o acolhimento institucional.

²⁴ Esta sala assim é chamada porque é um espaço destinado à criança pensar, isto quando esta se comporta de modo inadequado.

momento, desativada. Por detrás de todas essas construções, descendo a ladeira, notavam-se um campinho de futebol e um lago.

“Espaço como esse, acho que aqui nenhuma casa-lar tem [...] acho que é o maior do estado”, diz um funcionário do abrigo. Mas, como? Quem sustentaria uma instituição deste porte e bem diferente dos demais programas de acolhimento existentes no município de Vila Velha? Para uma das coordenadoras da Casa-lar: *“Esta é uma obra que nasceu dentro da igreja”*. Sim, a Casa-Lar Santa Cecília não é uma instituição que ascendeu com recursos oriundos de cofres públicos.

A Casa-Lar Santa Cecília tem uma história marcada pela inspiração religiosa, pela história de religiosos católicos que pertenciam a vários grupos de oração ligados ao movimento chamado “Renovação Carismática”. Os religiosos ligados a este movimento eram considerados, por outros religiosos do mesmo credo, cristãos de muita oração e de pouca ação. Movidos pelo desejo de realizar obras concretas, quatro religiosos, de três grupos de oração diferentes, discutiram a possibilidade de realizar um trabalho social. Simultaneamente ao desejo do grupo, no Santuário de Vila Velha, discutia-se a necessidade de se criar uma secretaria cujo objetivo era a ação social. Assim, esses quatro religiosos, mais outros que se foram integrando ao grupo, fundaram a “Secretaria Marta”, que tinha como missão a promoção humana.

Como trabalho inicial, o grupo fez uma opção pela infância carente do bairro Primeiro de Maio. O trabalho consistia em acolher as crianças em uma igreja local, oferecer atividades recreativas, como música, teatro, brincadeiras, entre outras; além disso, lanche e cesta básica para suas famílias. O trabalho era possível em função das doações de pessoas de diferentes comunidades religiosas, aliás, nessa época, o trabalho já contava com a participação de muitos voluntários. No entanto, o grupo encontrou algumas dificuldades em continuar com o trabalho por causa da atuação do tráfico, pois o trabalho exercido pelo grupo oferecia outra atividade para a criança que não fosse a venda de drogas ilícitas. O grupo transferiu-se para outro bairro, tendo como referência a casa de um dos integrantes da Secretaria Marta; ali eram depositadas diversas doações: alimento, vestuário, móveis, entre outros. As doações eram destinadas a famílias carentes, no entanto, mais uma vez a equipe percebeu outras implicações: os objetos doados às famílias necessitadas eram trocados por drogas. Como o público-alvo era a criança, o projeto ganhou outros

moldes. A criança passou a frequentar a casa desse integrante do grupo no horário inverso ao seu horário na escola; ali fazia suas refeições e participava de oficinas e reforço escolar. Nessa fase, o projeto já contava com mais de 60 voluntários.

Tendo em vista a dimensão do trabalho e o uso do espaço privativo, o diretor espiritual da Secretaria Marta, um padre, orientou o grupo a ter um espaço físico próprio. Assim, na procura por um espaço para alugar, uma das fundadoras do projeto achou um sítio à venda, localizado em área considerada rural a, aproximadamente, 15 km do centro da cidade. Naquele momento, a proprietária, muito religiosa, cuja propriedade tinha uma capela, desejava vender seu sítio para um religioso católico, para alguém que mantivesse a devoção a Deus. Movidos pelo desejo de um novo espaço, os integrantes da Secretaria Marta realizaram campanhas para levantar capital e adquirir o imóvel. Além disso, uma das fundadoras da Secretaria, de maior poder aquisitivo, também ofereceu seu apartamento em troca do sítio.

Assim, nasceu a Casa-Lar Santa Cecília, uma instituição filantrópica, orientada por princípios religiosos, que acolhe crianças de ambos os sexos. É uma entidade que está sob os princípios estabelecidos por lei, sobretudo aquelas que orientam as políticas de atendimento à infância e à adolescência. Em decorrência do papel que desempenha, mantém vínculos com a Vara da Infância e Juventude, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria Municipal da Assistência Social.

3.2.2 As crianças da Casa-Lar Santa Cecília, um recorte

Na Casa-Lar Santa Cecília, as crianças e adolescentes chegam por meio de medidas judiciais e deixam a Casa, geralmente, por causa da transferência para outra instituição de acolhimento, retorno à família de origem, adoção ou por terem alcançado a maioridade, ou seja, 18 anos completos. Durante o período da pesquisa, assistimos a duas adoções, em outras palavras, duas partidas; um

processo de desligamento, que não tivemos oportunidade de acompanhar plenamente, por causa do tempo da pesquisa. Soubemos, também, do retorno de um ex-residente da casa, inclusive, irmão de um dos acolhidos.

Durante a investigação, tivemos contato com 17 sujeitos assistidos pela Casa-Lar Santa Cecília, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização das crianças e adolescentes da Casa-Lar Santa Cecília

Faixa etária	Sexo F	Sexo M	Total	Adotados (durante a pesquisa)
0-3 anos incompletos	2	1	3	-
3-7 anos incompletos	3	3	6	1
7-12 anos incompletos	2	1	3	1
12-17 anos completos	-	5	5	-

Fonte: Dados da pesquisa

Observando a tabela, considerando a faixa etária coerentemente com o que estabelece o Estatuto da criança e do Adolescente, a maioria dos sujeitos acolhidos é criança, totalizando 12, num grupo de 17 abrigados. A maioria também é do sexo masculino, somando 10, enquanto, em relação ao sexo feminino, o total é sete.

Dentre os acolhidos, identificamos cinco grupos de irmãos; apenas três crianças e um adolescente não tinham irmãos na Casa-Lar. Quanto ao tempo de acolhimento, identificamos, tendo o mês de outubro como referência, crianças acolhidas, no mínimo, por dois meses; e, no máximo, por 13 anos completos. Vale ressaltar que havia três adolescentes que já estavam na Casa-Lar “Santa Cecília” há mais de 12 anos.

As instituições de acolhimento institucional, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, passaram a ter caráter provisório e excepcional. Além disso, em 2009, foi promulgada também a Lei 12.010, denominada “Lei da Adoção”, cujo artigo 19, § 2º, define: “[...] a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 anos, salvo

comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária”. Apesar da instituição da Lei, inclusive, de grande relevância, crianças ainda continuam vivendo sua infância em abrigos, o que caracteriza, de fato, a infância institucionalizada, na fala de Prestes (2010), “são criadas pelo Estado”.

Montes (2006), em sua pesquisa, chama atenção para o fato de crianças permanecerem anos em instituições, uma vez que os sujeitos pesquisados por ela percebiam a casa de abrigo como um internato ou escola distante de uma configuração familiar, influenciando negativamente no modo como elas se percebiam nesse espaço.

Das 12 crianças abrigadas, selecionamos duas, as quais atendiam aos seguintes critérios: ter entre seis e 12 anos incompletos, uma vez que para o Estatuto da Criança e do Adolescente o sujeito nesta faixa etária é considerado criança; e estar matriculado no Ensino Fundamental.

No início da pesquisa, na Casa-Lar Santa Cecília, as crianças, entre seis e 12 anos incompletos, frequentando a escola, totalizavam quatro. Um, de seis anos, estudava no turno matutino; e três, entre oito e dez anos, estudavam no turno vespertino e na mesma escola.

Em razão do desencontro em relação ao turno em que as crianças estudavam, fizemos, a princípio, uma opção pelas três crianças entre oito e dez anos que estudavam no mesmo turno e na mesma escola.

Ainda no início da pesquisa, uma delas foi adotada, a criança de oito anos; portanto, para o estudo ficou acordado com a instituição o acompanhamento de duas crianças, ambas com dez anos, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino.

A Tabela 4 apresenta a caracterização dos sujeitos selecionados para a pesquisa:

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Série	Tempo de acolhimento (abril/13)
Sofia	10	F	3º B	1 mês
Noah	10	M	3º C	1 ano e nove meses

Fonte: Dados da pesquisa

3.2.3 O quadro de funcionários permanentes na Casa-Lar Santa Cecília

Na análise da situação do quadro permanente dos funcionários da Casa-Lar Santa Cecília, os profissionais achados no período da pesquisa foram classificados em quatro grupos, em função das atividades desempenhadas e/ou pelos serviços que são prestados pela instituição, quais sejam: administração institucional, equipe técnica, cuidados diretos e apoio operacional.

No grupo da administração institucional, que respondia pela concepção e condução do programa da instituição, a entidade possuía uma Diretoria composta por cinco pessoas: presidente, vice-presidente, diretor financeiro, diretor de captação de recursos e secretário; todos que compunham este quadro não eram remunerados. Além disso, não frequentavam diariamente a instituição e se reuniam de acordo com as necessidades da casa. Também havia duas coordenadoras, sendo que uma pediu afastamento ainda quando a pesquisa estava em andamento. Dessas duas, uma integrava o grupo dos fundadores da Casa-Lar Santa Cecília. No momento da pesquisa, a coordenação compreendia o quadro de funcionários, portanto, era remunerada. Ainda na área administrativa, cujos serviços eram remunerados, havia uma advogada.

Quanto à equipe técnica – cuja atividade compreendia a organização do projeto político-pedagógico da instituição com a coordenação –, a instituição contava apenas com uma assistente social, única contratada pela rede municipal de Vila

Velha. Durante a pesquisa, o município disponibilizaria outro técnico, o psicólogo, no entanto, não chegamos a ver a contratação deste profissional. Este atendimento, durante a pesquisa estava sendo realizado por estudantes da Universidade de Vila Velha, totalizando cinco pessoas, que frequentavam a instituição uma vez por semana.

Já em relação aos responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e dos adolescentes, na instituição havia cinco cuidadoras; todas tinham vínculo empregatício com a instituição.

O apoio operacional, que diz respeito às pessoas que são responsáveis pela organização diária e manutenção da instituição, somava um total de cinco funcionários com vínculo empregatício, entre eles: cozinheira, auxiliar de cozinha, jardineiro, auxiliar de limpeza e motorista.

Um dentista e um médico pediatra atendiam às crianças e jovens, como voluntários e/ou parceiros da instituição.

3.2.4 A escola “Profa. Petronilha Vidigal”²⁵

“O que eu mais gosto é da Educação Física”²⁶

Situada em torno de 5 km distante da Casa-Lar Santa Cecília, a escola “Profa. Petronilha Vidigal” também conta com uma paisagem privilegiada em seu entorno. Ao nos aproximarmos da escola, sentíamos o vento oriundo do mar e também da grande lagoa, que ficava em frente à escola. No entanto, ao adentrar na escola, percebemos que sua estrutura já sofreu profundas modificações. É uma unidade que oferta o ensino fundamental e atende a crianças de vários bairros e a maioria chega

²⁵ Nome fictício.

²⁶ Durante a pesquisa, essa frase foi emitida por vários alunos, mas tínhamos a impressão que eles estavam falando do pátio, onde as recreações e/ou brincadeiras ocorriam, era o espaço mais “fervilhante da escola”.

até a escola utilizando transporte escolar. A demanda cresceu tanto que os espaços abertos – como a quadra esportiva – foram substituídos por salas de aula, o que nos deu a sensação de que os sujeitos que compartilhavam aquele espaço foram, literalmente, “espremidos”.

A escola tem pequena extensão territorial, segue um modelo horizontal, com um pátio interno, bem pequeno, localizado no centro das instalações, à frente do portão de entrada. Neste pequeno pátio, também funcionam as aulas de Educação Física. À direita da entrada da escola, localizam-se salas de aula, refeitório, cozinha, sala dos professores, sala do pedagógico, sala do gestor, banheiro feminino e masculino, secretaria e uma pequena biblioteca. À esquerda, mais salas de aula e o laboratório de informática; neste lado, as construções são provisórias, construídas com material de PVC.

A escola atende aos dois turnos consecutivos (manhã/tarde). No turno matutino, é ofertado o ensino do 5º ao 9º ano; e no turno vespertino, do 1º ao 4º ano. No vespertino, havia três turmas de 1º ano, duas de 2º, quatro de 3º e quatro de 4º ano. A pesquisa foi realizada no turno vespertino, em duas turmas de 3º ano.

Quanto ao quadro de funcionários, o turno vespertino é contemplado por pedagogos e professores: dos anos iniciais, de Educação Física, de Artes, de Ensino Religioso, de Informática, da Educação Especial; além de coordenadores, auxiliar de biblioteca, auxiliares de secretaria, auxiliares de serviços gerais e vigilância.

Em relação ao trabalho de acompanhamento pedagógico, este era feito por duas pedagogas, uma, responsável pelos 1ºs e 2ºs anos; e outra, pelos 3ºs e 4ºs anos. Estas planejavam com os professores e promoviam intervenções quanto aos alunos que apresentavam “problemas de aprendizagem”, como, por exemplo, o acompanhamento das crianças com baixo rendimento. Neste caso, costumavam solicitar o comparecimento da família à escola.

Na parte final da investigação, na escola deu-se início ao programa denominado “Mais Educação”, que se aproximava da escola integral; em média, cinquenta alunos retornavam para a escola no contraturno para atividades extras. Embora sem

espaço físico suficiente, o programa funcionava no refeitório. Os alunos estavam sob os cuidados do seu coordenador e dos monitores responsáveis pelas atividades.

As atividades do turno vespertino iniciavam-se às 13 horas, depois do sinal. No entanto, à medida que as crianças iam chegando, se dirigiam para o pátio interno onde já se organizavam em duas filas, por série, uma de meninas e outra de meninos. Aliás, a fila era algo comum, pois compreendia uma norma, era feita na entrada, ao término do recreio e no percurso da sala de aula ao laboratório de informática. É importante ressaltar que, à frente da fila, estava sempre o professor da turma, era este profissional que conduzia os alunos. A movimentação dos alunos durante o horário escolar, como ida ao banheiro, biblioteca, entre outras atividades dependia sempre da autorização do professor.

Essas práticas cotidianas, no âmbito da Umef Profa. Petronilha Vidigal, imprimiam, ao contexto escolar, a padronização comum aos estabelecimentos de ensino, o que possibilitava uma delimitação bem marcada do lugar institucional que cada membro ocupava: gestor, coordenadores, professores, alunos e demais profissionais da escola. Essas práticas permitiam às crianças e aos adolescentes compreenderem que os sujeitos ocupam lugares determinados pela própria dinâmica social na instituição escolar e que a esses lugares correspondiam funções que cada um desempenhava nesse espaço e também determinadas obrigações.

As atividades desenvolvidas na escola – processo que ocorre em tantas outras – obedeciam ao tempo cronológico: hora de entrada, aulas de cinquenta minutos, hora do recreio, hora da saída. Como passamos um bom tempo na escola, ficou claro para nós que o horário de Educação Física e o do recreio eram as atividades mais esperadas pelas crianças. Eram nestas atividades que percebíamos que as crianças ocupavam lugares diferenciados: meninas com meninos brincando de futebol; crianças que auxiliavam outras crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais; enfim, vivenciavam uma diversidade de papéis a partir das diferentes brincadeiras que ocorriam.

Em função da dimensão do pátio e do número de alunos, o recreio era realizado em dois momentos: às 15 horas, intervalo do 1º e do 2º ano; e, às 15h30min, do 3º e do 4º ano. Quase sempre, o pequeno pátio era utilizado tanto para recreio quanto para

a Educação Física, pois, no intervalo das 15 horas, havia uma turma fazendo Educação Física. Como as atividades das crianças deveriam ser concentradas no pátio, o professor de Educação Física sempre colaborava com a coordenação, posicionando-se de maneira que as crianças não fossem para os corredores que davam acesso às salas.

De modo geral, nossas observações consideraram o modo como a escola Profa. Petronilha Vidigal estava organizada e como isso afetava as relações sociais dos sujeitos escolares. A forma como o contexto escolar era organizado exigia das crianças uma rotina de disciplina imposta a elas em função da organização estabelecidas pelos adultos.

4 CASA-LAR SANTA CECÍLIA: SUA ROTINA, SEUS SUJEITOS, RELAÇÕES E AFETOS

É preciso descobrir mais sobre as crianças, antes que alguém comece a inventar. E tudo o que é inventado sobre elas afeta suas vidas, o modo como as percebemos e as decisões que tomamos em nome delas

Graue e Walsh

Neste capítulo, discutiremos a dinâmica do cotidiano das crianças e adolescentes que residiam na Casa-Lar Santa Cecília, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que compunham este universo. Enfocaremos, sobretudo, os efeitos dessas relações no modo como as crianças e adolescentes se percebiam nesse processo, sem perder de vista que esses sujeitos estavam sob tutela pública, assistidos por um programa de acolhimento institucional.

4.1 SUA DINÂMICA E ROTINA

Ainda que tenhamos feito uma opção por denominar a instituição como casa-lar, respeitando a proposta pedagógica da casa, gostaríamos de enfatizar que, de acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2008) estabelecidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), os parâmetros de funcionamento da Casa-Lar Santa Cecília, em alguns aspectos, também se aproximam do abrigo institucional.

A principal diferença entre a modalidade “casa-lar” e “abrigo institucional” está no número de crianças e adolescentes acolhidos e a presença do cuidador/educador. Numa casa-lar o número de acolhidos, por cuidador, é bem pequeno; os pais sociais – ou apenas uma mãe social – residem na casa e são responsáveis pelos cuidados

prestados às crianças e adolescentes e pela organização da rotina da casa. Já no abrigo institucional, o número de crianças e adolescentes, por cuidador/educador, é maior e este não reside na casa (BRASIL, 2008).

Na Casa-Lar Santa Cecília, nenhuma das cuidadoras reside na instituição, estas nem mesmo são denominadas mães sociais. Quanto à coordenação da casa, cuja função é equiparada ao guardião, nenhuma das duas residia na instituição, porém, uma delas, Tereza, também fundadora da casa, era chamada, com algumas exceções, pelas crianças e adolescentes, de mãe; a outra de tia, tia Alzira.

Ainda no que diz respeito às orientações técnicas aos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, os espaços internos da casa devem manter os aspectos semelhantes de uma residência comum à nossa cultura e, também, seguir o padrão arquitetônico da comunidade local. A configuração desse espaço deve oferecer às crianças e aos adolescentes atividades cotidianas similares aos padrões da normalidade, ou seja, comum à infância e à adolescência (BRASIL, 2008).

As residências da instituição pesquisada, ou seja, onde as crianças residem, somam três espaços que são compostos por quarto, sala, banheiro e uma cozinha; além disso, varanda. Ainda que o espaço físico das residências seja doméstico, no geral, a Casa-Lar Santa Cecília possui adaptações bem institucionais. A cozinha, por exemplo, está no prédio central e segue um modelo arquitetônico de uma instituição de médio porte, cuja circulação não é livre. Anexo a esta, fica o refeitório, composto por longas mesas acompanhadas por dois extensos bancos cada uma. Também no prédio central, fica a sala de estudos, cuja dinâmica é muito semelhante a uma sala de aula, geralmente, usada pelas crianças e adolescentes para a realização das atividades escolares, bem como atividades para aqueles que já estão em idade escolar, mas não frequentam a escola; para estes últimos, é a “escolinha”. Aliás, o material escolar das crianças e adolescentes que estudam permanece na secretaria. Portanto, em função da atividade a ser realizada, as crianças e os adolescentes dirigem-se para determinados espaços e, muitas vezes, acompanhados por um profissional ou voluntário, principalmente os “pequenos”²⁷.

²⁷ Denomino de “pequeno”, pois esta é a forma como os adultos da casa dirigem-se aos mais jovens, ou seja, aqueles que têm menos de 7 anos.

Segundo nossas apreensões, alguns objetos não poderiam ser levados para a casa onde residiam, especialmente os mais jovens. Realizamos uma atividade de desenho com os “pequenos”, na brinquedoteca; Fabíola, aproximadamente cinco anos, permaneceu com a pesquisadora. Depois da atividade, ela pediu para deixar um lápis azul com ela, mas segundo a orientação da coordenadora, o lápis poderia ficar aos seus cuidados. Um lápis pode ser utilizado para outros fins, como rabiscar a casa, portanto, algumas medidas eram tomadas para o zelo da casa e, também, das crianças. Quando foi abordado sobre o atendimento personalizado, um técnico respondeu que a instituição faz o possível para realizar esse tipo de atendimento.

Vale ressaltar, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo 92, um dos princípios cabíveis às instituições que desenvolvem programas de acolhimento institucional é o “atendimento personalizado e em pequenos grupos”, o que inclui a criação de espaços privados, onde os objetos pessoais possam ser guardados, especialmente aqueles que, de alguma maneira, “contam” a história de vida da criança, inclusive fotos. Prestes (2010) destaca que, durante o período de sua pesquisa, as crianças abrigadas pediam-lhe qualquer coisa que lhes pudessem pertencer, pois, segundo suas apreensões, havia uma necessidade de possuir algo que fosse delas, como se as coisas as individualizassem em oposição ao coletivo.

Na Casa-Lar Santa Cecília, algumas normas, de certa forma, impediam as crianças de obter e, ao mesmo tempo, guardar seus objetos, como o lápis de cor que Jéssica havia ganhado; mas, por outro lado, por causa do pequeno número de adolescentes abrigados e das residências disponíveis, foi possível disponibilizar um quarto para cada um, o que favorecia a individualidade e o respeito à privacidade.

É importante ressaltar que a Casa-Lar Santa Cecília revela instalações físicas bastante adequadas, todas em bom estado, e segue o padrão arquitetônico local, coerentes com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2008). Além disso, possui espaços alternativos que favorecem o desenvolvimento infantojuvenil, como parquinho, brinquedoteca e campinho de futebol. Também possui uma variedade de material pedagógico, livros literários, jogos, entre outros. Portanto, o cotidiano dos acolhidos pela casa é bem dinâmico.

A instituição está registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, como preconiza o ECA. Durante a pesquisa, pudemos assistir a uma reavaliação da casa realizada por profissionais da rede municipal de Vila Velha que atuam no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Um dos abrigos pesquisado por Prestes (2010) era privado, também situado fora do espaço urbano, com ótimas instalações e uma diversidade de espaços: playground, quadra poliesportiva e salão de festas. O abrigo pesquisado por Montes (2006) também era uma instituição privada com um espaço físico muito rico, bastante voltado para as atividades profissionais, fato também encontrado por Prestes.

É interessante observar como as instituições que desenvolvem programas de acolhimento possuem natureza não governamental. Entre os abrigos da Rede SAC pesquisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada predominavam as instituições não governamentais, totalizando 68,3%, a maioria de orientação religiosa (SILVA; MELLO, 2004). Como estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 86, “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”.

Para Silva e Mello (2004), o número de abrigos não governamentais que declara manter algum vínculo ou orientação religiosa não surpreende, uma vez que os cuidados dos órfãos e abandonados foram assumidos pelas Santas Casas de Misericórdia desde o final do século XVIII.

Vale ressaltar, durante a elaboração deste trabalho, praticamente, não tivemos nenhum acesso aos abrigos mantidos por órgãos públicos. Identificar onde estão e como desenvolvem suas atividades supõem outra pesquisa com o intuito de conhecê-los e avaliar suas ações no âmbito da política de atendimento à criança e ao adolescente.

Na Casa-Lar Santa Cecília, que é de orientação católica, o espaço é contemplado, ainda, por um templo. As crianças e adolescentes ali acolhidos têm atividades religiosas semanais, assim distribuídas: catequese, celebração e momentos de adoração. Constantemente, a instituição recebe um padre para celebrar a missa. O

dia a dia também segue alguns rituais cristãos; antes das refeições, por exemplo, são feitas orações e estas contam com a participação de todas as crianças e jovens, exceto os três mais novos, pois ainda não dominam a linguagem.

Também era comum ocorrerem atividades festivas dentro da casa. Quando havia aniversariantes no mês, havia comemoração no último domingo, com o intuito de reunir todos eles. Havia celebrações que pessoas de fora organizavam na Casa-lar, sobretudo, nos meses de outubro e dezembro, em função do dia das crianças e do Natal.

Festas típicas de nossa cultura também eram comuns, como as festas juninas ou julinas. Durante a pesquisa pudemos participar de festa junina, em que havia muita comida, pescaria, danças, entre outros. Nesse evento, constatei que as crianças e adolescentes estavam bem-arrumados, literalmente, a caráter.

Embora a Casa-Lar se distancie, de algum modo, do ponto de vista geográfico da realidade de origem das crianças e dos adolescentes, por estar situada numa área campal, o que fere aquilo que é estabelecido no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), a instituição proporcionava às crianças vínculos com a comunidade. Aliás, as atividades religiosas, como as celebrações aos domingos e festas típicas eram abertas à comunidade. As crianças, em idade escolar, frequentavam a escola da região e outros serviços oferecidos aos moradores locais, como a Unidade de Saúde. Havia crianças exercendo outras atividades, uma delas, o balé. No entanto, a oferta de vagas na região para a Educação Infantil era bem inferior em relação à procura; as crianças entre quatro a cinco anos, na Casa-Lar Santa Cecília, não frequentavam a escola.

Enfim, a dinâmica da Casa-Lar Santa Cecília era permeada de afazeres que envolviam tanto os adultos quanto as crianças; a rotina comportava rituais comuns ao cotidiano, como se alimentar, cuidar da casa, estudar, entre outros; mas também seguir rituais religiosos.

4.2 RELAÇÕES SOCIAIS, SENTIDOS, DESEJOS E AFETOS

Como já referido em outro momento, na perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, para Pino (2005), num sistema de relações sociais, as posições e o papéis associados a essas posições definem como os sujeitos se situam uns em relação aos outros dentro de uma formação social, ou seja, define a “função social” de cada um. As posições e as funções passam, portanto, pela significação que lhes é atribuída numa determinada formação social, caracterizada por uma dinâmica que define como as relações sociais devem funcionar.

A organização de uma entidade que desenvolve acolhimento institucional para crianças e adolescentes compõe-se de uma conjuntura estrutural que lhe é própria. Ela é constituída por crianças afastadas, temporariamente ou definitivamente, do ambiente familiar em função de uma decisão judicial e passam a ser assistidas por uma equipe multiprofissional sob a responsabilidade de um guardião.

Na Casa-Lar Santa Cecília, às crianças e aos adolescentes está destinado o lugar de ser o centro de um conjunto relacional que se propõe a zelar por eles enquanto se encontram sob tutela pública. Se “*sob tutela pública*” significa estar sob a responsabilidade do Estado, que figura humana compete ao poder de guardião em relação às crianças e aos adolescentes? Lembrando, as crianças e adolescentes da Casa-Lar Santa Cecília, na sua maioria, são indivíduos destituídos do poder familiar, ou seja, suas famílias perderam o direito sobre eles e, segundo o novo Código Civil²⁸, isso acarreta em extinção do poder familiar e, conseqüentemente, tornam-se aptas para a adoção.

As posições e/ou papéis construídos na história pessoal de um indivíduo concretizam-se no dia a dia das práticas sociais no interior de uma história pessoal, portanto, a criança atualmente sob tutela pública esteve antes em outros lugares sociais constituídos historicamente de acordo com os arranjos sociais próprios aos contextos que estava inserida.

²⁸ Conferir no Código Civil, artigos 1.635 e 1638.

Conforme já foi abordado, na Casa-Lar Santa Cecília o zelo para com os acolhidos é compartilhado por quatro categorias: administração institucional, equipe técnica, cuidados diretos e apoio operacional. Para tratar das relações sociais desse universo pesquisado, enfocaremos os atores que estiveram ligados mais diretamente à pesquisa: as duas coordenadoras (administração institucional), a assistente social (equipe técnica), três cuidadoras (cuidados diretos), duas cozinheiras, o motorista e o jardineiro (apoio operacional) e, é claro, as crianças e os adolescentes acolhidos.

Nesse extenso grupo, cabia à criança e ao adolescente, como em qualquer conformidade familiar, obedecer. Nesse espaço, em que várias pessoas eram responsáveis pelos cuidados com as crianças, a figura de referência a ser obedecida era a coordenação, composta por duas mulheres. Observamos que a autoridade centralizava-se, especialmente, na pessoa de Tereza e a única a que assistimos, pelo menos por alguns, a ser chamada de mãe. Aliás, tendo como referência a Lei de nº 2.010²⁹, diríamos que esse segmento equiparava-se ao guardião.

Observamos que a figura de autoridade de Tereza era invocada, na maioria das vezes, quando era preciso conter determinados comportamentos considerados inaceitáveis. Certo dia, todas as crianças pequenas foram conduzidas, por uma das cuidadoras, da casa onde residiam à brinquedoteca e, por ser a mais velha do grupo, Sofia permaneceu na casa para ajudar nos afazeres domésticos. Amanda, 8 anos, amiga de Sofia, pediu para ficar na casa também, no entanto, seu pedido foi negado. Já no pátio externo da casa, ela agachou e começou a “resmungar”. A cuidadora que estava na casa replicou:

Cuidadora: Amanda, vai pra brinquedoteca [...]

Amanda: Vai tomar no cu [...]

Cuidadora: Eu ouvi o que você disse [...]. Vou falar com a tia Tereza

Naquele momento, o desejo de Amanda era de permanecer na casa junto de Sofia e não acompanhar os “pequenos” à brinquedoteca. Instalada uma situação de

²⁹ Esta Lei dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente.

“conflito”, a cuidadora reportou-se à figura de Tereza, já que nesse espaço constituiu-se uma figura a quem se deve obedecer.

A questão da autoridade de Tereza não veio à baila somente entre funcionários e as crianças, mas também entre as próprias crianças. No parquinho, para conseguir subir o balanço, Fabíola, aproximadamente 5 anos, surpreendeu Sofia da seguinte maneira: *“Me sobe, se não eu conto pra tia Tereza aquele negócio”*. Sofia até procurou esquivar-se, mas acabou cedendo: *“Tá bom”*.

No entanto, os indícios apontam que a manifestação de sentimentos por parte das crianças e dos adolescentes não estava circunscrita somente no respeito à autoridade. A primeira oficina foi realizada no espaço do abrigo, atividade que tinha como objetivo o desenho livre utilizando apenas tinta guache, pincel e papel sulfite, cujos participantes eram Sofia, Noah, Gabriel, 14 anos, e Marcos, aproximadamente, 16 anos, durante a atividade Sofia manifestou o desejo de presentear Tereza com um desenho:

Sofia: Tia, me ajuda a fazer um coração de uma grande família, vamos entregar pra tia Tereza.

Pesquisadora: Qual o tamanho?

Sofia: Assim (mostra com o dedo circulando no ar). Tem que colocar o nome de todo mundo, depois eu e Gabriel vamos ‘entrega’ pra tia Tereza. Tia, você tem que escrever o nome de todo mundo.

Pesquisadora: Mas, quem são essas pessoas?

Sofia: As daqui.

Assim concluído, conforme apresenta a Figura 1:



Figura 1 – Desenho grande família

Fonte: Dados da pesquisa

Esse coração continha o nome de todas as pessoas que compunham o quadro da Casa- Lar Santa Cecília. Dentro dele, o nome dos funcionários e fora dele, o nome das crianças e adolescentes acolhidos pela instituição. No ato da entrega do coração, Tereza notou a falta do nome do motorista, Áureo. Pediu que acrescentassem. Eles, então, pedem à pesquisadora para acrescentar e novamente foram entregar para Tereza. Sofia, Gabriel e Tereza colaram o desenho no quadro que fica anexado na parede da varanda do prédio central. Essa produção não foi a única a ser entregue à Tereza. Observamos muitos outros gestos de carinho dirigidos à Tereza, bem como à Alzira e a outros que pertenciam ao quadro adulto da casa.

Dentre as atividades executadas pela coordenação, durante o dia, embora raro, estavam os cuidados diários das crianças, mas sua função estava atrelada, principalmente, à gestão da casa. Os cuidados cotidianos e íntimos às crianças ficavam ao encargo das cuidadoras, grupo que tinha a figura feminina como única

responsável por este trabalho, durante a pesquisa; era composto por cinco mulheres e eram chamadas, quase sempre, por “tia” ou pelo próprio nome.

De acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2008), para garantir a oferta de atendimento adequado a esses sujeitos, toda instituição deve elaborar a proposta de um projeto político-pedagógico que contemple, entre vários aspectos, uma relação afetiva e individualizada com os cuidadores, assim colocado:

Para que o serviço de acolhida cumpra de fato sua função de proteção, é fundamental que seja construída uma relação afetiva e estável entre o(a) cuidador(a)/educador(a) de referência e a criança ou adolescente. Os cuidadores/educadores devem ter qualificação específica para desempenhar esse papel e compreender sua importância no desenvolvimento de relações afetivas positivas e seguras com as crianças e adolescentes. As condições de trabalho e apoio, por parte da equipe técnica e coordenação do serviço, são fundamentais para evitar a rotatividade de cuidadores/educadores de serviços de acolhimento (BRASIL, 2008, p. 13).

Se a relação criança-cuidador deve nortear-se por um ambiente afetivo e estável, na casa pudemos assistir a relações de afeto entre ambas as partes. Deparamo-nos com situações em que a densidade do envolvimento de adultos com as crianças era capaz de despertar sentimentos envolvendo um desejo de acolhimento muito maior do que a profissão de cuidadora podia oferecer; em outras palavras, acolher como mãe, sentimento demonstrado pela cuidadora Virgínia à pesquisadora que, naquele momento, segurava Jaqueline, de dois anos, no colo: *“Se eu pudesse, eu ia adota Jaqueline”*. Por outro lado, também houve situações em que a cuidadora nos pediu para abrandar o contato físico com as crianças. Estávamos na casa dos pequenos, Jaqueline se apegara à pesquisadora e ficava em seu colo, mas foi abordada pela cuidadora Marta: *“Tia, não fica com ela no colo direto, senão depois ela só quer colo”*.

Quando nos foi pedido para abrandar as possibilidades de colo à Jaqueline, a cuidadora Virgínia, que no momento estava por perto, em outra ocasião, fez a seguinte observação: *“[...] Eu gosto quando tem visitante, eu não ligo se pega as crianças no colo, pois assim me ajuda”*.

Interessante observar que, no mesmo dia e em outra circunstância, duas irmãs, Luísa, aproximadamente 4 anos, e Amanda, caminhavam com a pesquisadora no

pátio; Luísa dirigiu-se à pesquisadora, estendeu os braços e pediu colo. Amanda, bruscamente, interrompeu Luísa, repreendendo-a: *“Luísa, já disse pra você, só na casa da mamãe tem colo, aqui colo é só pra bebezinho”*.

As manifestações “afetivas” – que permeiam os discursos acima – requerem nossa apreciação, embora o termo afetividade apresente certa dificuldade de conceituação e análise. Trata-se, portanto, da maneira como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos da vida, aliás, dos sentidos desses acontecimentos que o indivíduo tem para si (PINO, mimeo). Logo, os aspectos que mais fortemente afetam o sujeito em sua natureza sensível referem-se às atitudes e às reações do outro com ele próprio.

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...] São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (PINO, mimeo, p. 131).

Dessa maneira, pode-se supor que a qualidade das interações – entre as crianças e os adultos, no contexto do abrigo, como experiências vivenciadas – marca e confere aos lugares sociais um sentido afetivo. Para nós, uma indagação foi pertinente: como as crianças “maiores” são afetadas, subjetivamente, quando, num determinado contexto, as práticas sociais tendem a eliminar as possibilidades de colo para quem já alcançou certa idade? Aliás, para os bebês, o colo também não pode ser uma prática constante. Os adultos³⁰ que têm como função o cuidado para com as crianças, de certa forma, ocupam uma posição de “autoridade” que lhes permite dizer o que é possível ou não nessa relação.

No entanto, o colo era possível em outro contexto, na casa da “mãe”, independentemente da idade. Vale salientar, Amanda e Luísa, naquele momento, só estavam aguardando a autorização judicial para colocação em família substituta, porém, já frequentavam a casa da família. Durante a pesquisa, em relação às duas, uma cena nos chamou atenção. No dia da festa junina, na igreja, na missa³¹ de abertura, Amanda estava sentada junto à pesquisadora, do banco avistava-se o portão de entrada. Quando entrou um casal, Amanda exclamou, com alegria:

³⁰ Neste caso, as cuidadoras.

³¹ Ritual religioso comum no catolicismo.

“Mãe chegou!”. Imediatamente, foi recebê-la com um caloroso abraço; em seguida, também abraçou seu esposo. Logo, Luísa também se aproximou e todos escolheram um banco para sentar. Durante o período em que estiveram na igreja, Luísa permaneceu no colo dos dois. Outras vezes, assistimos à alegria de Amanda ao receber o comunicado de que ia para a casa de Vanda, a mulher que desejava adotá-la: *“Eu vou pra casa de minha mãe!”*, assim exclamava.

As manifestações de Amanda apresentaram-nos aspectos significativos com relação aos vínculos que foram se constituindo no processo de saída, ou seja, sua inserção na família substituta. A sua alegria traduzida nas suas expressões ofereceu-nos indícios que nos fizeram supor sua preferência pela casa de Vanda.

Lidar com as necessidades e individualidades das crianças, num ambiente de educação coletiva, como ocorre em instituições de acolhimento institucional, parece ser um desafio a ser enfrentado por essas entidades, uma vez que o acolhimento, no sentido mais amplo da palavra, nem sempre é possível. Por outro lado, a família de Vanda parece ser muito mais acessível quanto ao atendimento às necessidades e individualidades de Luísa e Amanda.

A adoção visa a garantir uma família à criança sob tutela pública; na letra jurídica, constitui uma medida que objetiva garantir o direito à convivência familiar e comunitária prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição Federal e outros documentos legais. Se a família constitui-se como um direito, para Amanda e Luísa representa muito mais que isso e, segundo nossas observações, outros na casa compartilham o mesmo sentimento. Um dia, brincávamos com as crianças no parquinho, João se aproximou da pesquisadora, segurou sua mão e fez um pedido:

João: *“Tia, você me adota?”*

Pesquisadora: *Adotar...*

João: *É me leva pra sua casa.*

O pedido de João, na nossa percepção, foi um dos mais fortes de nosso campo até então, pois seu olhar e sua voz pedindo para levá-lo para casa tocaram-nos profundamente. Embora em condições de ser adotado, João não possuía grandes possibilidades de sair por essa via, uma vez que não atendia às expectativas dos

candidatos à adoção, que, na sua maioria, declaram desejar uma criança branca, do sexo feminino, e, no máximo, dois anos de idade. Ser adotado aos cinco anos, idade de João, é um fato considerado uma dádiva, pois se trata de uma adoção tardia (PRESTES, 2010; MONTES, 2006).

E se, por um lado, as expectativas giram em torno da adoção, outras giram em torno da “maioridade”. Gabriel, que também estudava na escola Profa. Petronilha Vidigal, no 3º ano, era um aluno, segundo as apreensões de alguns profissionais da escola, com problemas de aprendizagem; por isso, quando possível, era assistido por um professor da Educação Especial. Numa conversa informal com o profissional, este relatou que Gabriel comentava, às vezes, sobre suas expectativas em relação ao que a Casa-Lar Santa Cecília poderia fornecer por ocasião da “chegada à maioridade”, como por exemplo, ajudá-lo a procurar um emprego. Na sua concepção, Gabriel ansiava por chegar à maior idade e alcançar sua independência.

Se a enunciação possibilita compreender os sentidos que os sujeitos imprimem aos processos vivenciados na realidade histórica e cultural, é possível empreender que o “abrigo” é sentido como um lugar de passagem ou, pelo menos, é o que se espera. Ademais, o caráter provisório de uma instituição de acolhimento não é algo que circula só nos enunciados das crianças e adolescentes abrigados. As instituições de acolhimento foram criadas para oferecer cuidado e proteção à criança e ao adolescente que tiveram seus direitos violados. “O abrigo é de medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (ECA, Art. 101, Parágrafo Único, 2005). Deste modo, o cotidiano da Casa-Lar Santa Cecília é permeado por palavras e gestos que legitimavam este espaço como um lugar de passagem.

Sob a perspectiva de Van Gennep, Victor Turner (1974) afirma que os rituais de passagem ou de “transição” compreendem três fases: a “*separação*” (limiar em latim), ou seja, quando o indivíduo se separa de um ponto fixo na estrutura social; a “*transição*”, o período liminar, uma condição que não se assemelha nem com sua condição anterior e nem ao estado futuro; e a “*reagregação*” ou “*incorporação*”, na qual se consuma a passagem, um novo estado a ser desempenhado.

Pensar sobre abrigamento, na perspectiva de Turner, significa dizer que as crianças e os adolescentes assistidos por um programa de acolhimento institucional estão em estado de “transição”, ou seja, na *liminaridade*. Para Turner (1974, p. 117):

Os atributos da liminaridade, ou de *personae* (pessoas) são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial.

Desse modo, na perspectiva de Turner (1974), no momento da passagem, a criança, o ser transicional que deixou de fazer parte de um estado (estado familiar não apropriado), ainda não passou completamente para sua nova condição (estado familiar considerado “ideal”). Ela não estaria situada em nenhum lugar, estão no “meio” (SNIZEK, 2008). No nosso entendimento está “entre”: entre o que ficou para trás (a sua família biológica), a institucionalização (ser acolhido por um programa de acolhimento institucional) e a possibilidade de saída (retorno à família, pela adoção ou maioridade).

5 A CRIANÇA, O ABRIGO E A ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Estas vidas, por que não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?

Foucault

Nosso objetivo, a princípio, no primeiro rascunho deste projeto, era analisar os impactos da educação escolar na constituição subjetiva da criança que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se achava sob tutela pública. No entanto, quando pela primeira vez adentramos no espaço institucional da Casa-Lar Santa Cecília e no contato com as crianças, percebemos que corríamos o risco de fraturar um conteúdo importante e rico para nossa pesquisa – os efeitos do acolhimento institucional na vida da criança. Portanto, a partir de então, nosso trabalho girou em torno da escola e do abrigo.

Como nosso sujeito era a criança em idade escolar, optamos por Noah e Sofia, ambos com dez anos de idade. Por quatro meses, acompanhamos essas duas vidas, de trajetórias distintas que, no entanto, compartilhavam o fato de estar sob tutela pública e, no ato da pesquisa, eram crianças destituídas do poder familiar; em outras palavras, aptas para adoção e, além disso, frequentavam a mesma escola e a mesma série, o 3º ano.

Neste capítulo, pretendemos abordar algumas implicações do abrigo e da escola na história de vida de Noah e Sofia, bem como conhecer melhor as interferências de diferentes relações e interlocutores nos dois espaços, os lugares sociais ocupados pela criança, e os sentidos/significações que advêm desses lugares que ocupam, nas relações e, principalmente, alguns dos impactos disso na constituição subjetiva desses sujeitos.

5.1 SOFIA: O SILÊNCIO

O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer.

O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge.

M. Le Bot

Sofia, 10 anos, estava na casa há poucos meses, na verdade, era a mais nova integrante. Estava em outro abrigo, cuja instituição também acolhera sua irmã, já adolescente. Segundo um profissional do abrigo, o motivo da transferência estava relacionado à influência que a irmã exercia sobre Sofia, levando-a a praticar comportamentos indesejáveis. Como medida de proteção, Sofia foi transferida para a Casa-Lar Santa Cecília.

Na Casa-Lar Santa Cecília, já havia outra irmã, Sônia, de aproximadamente dois anos de idade, irmã da qual não pôde participar da gestação e nem viu nascer. Os motivos pelos quais as duas não se encontraram antes não foram compartilhados conosco. Ademais, para os funcionários do abrigo, relatar as histórias pregressas das crianças não era algo comum, pois significava expor os sujeitos. Sendo assim, tivemos pouco acesso à vida vivida por Sofia antes do abrigamento e do acolhimento institucional anterior.

Ainda que não tenhamos obtido êxito com relação ao número exato de irmãos, bem como à condição deles, ficou claro para nós que a inserção de Sofia e seus irmãos, numa casa de acolhimento institucional, não ocorreu coerentemente com o que é estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, que prega o não desmembramento de irmãos. Montes (2006) e Prestes (2010), também, em suas pesquisas, perceberam que, na prática, a regra jurídica nem sempre condiz com a realidade, ambas acharam grupos de irmãos acolhidos por abrigos diferentes.

Para Prestes (2010), a manutenção dos vínculos entre irmãos, de fato, justifica-se quando se leva em conta que as crianças acolhidas institucionalmente já foram drasticamente desvinculadas do restante da família de origem, bem como da

totalidade de seus bens. Dessa forma, manter esses laços coloca-se com uma tentativa de garantir uma unidade mínima de referência. Vale ressaltar, em sua pesquisa no interior do abrigo, que nomear qualquer uma das mulheres que atuavam no abrigo de mãe era muito mais fácil do que chamar outra criança, não consanguínea, como irmão.

Na Casa-Lar Santa Cecília, percebemos que, com relação a grupo de irmãos, dentro das possibilidades da instituição, é feito o possível para mantê-los juntos, bem como realizar intervenções para manter os vínculos parentais. No caso de Sofia, por exemplo, que conheceu Sônia no espaço institucional e não dentro do seu grupo de parentesco, foi preciso certo esforço para que Sofia a reconhecesse como irmã. Na verdade, para alguns profissionais do abrigo, havia muita resistência por parte de Sofia em aceitar Sônia como irmã.

Reportando-se à Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, a criança nasce em um meio social permeado de significações socialmente definidas, que se configuram em um processo de interação socialmente organizado. No momento em que a criança sofre um desligamento do seu grupo social, ela fica, de certo modo, impedida de acompanhar as mudanças ocorridas dentro dessa organização, bem como a emergência de novas significações, como o nascimento de um novo irmão e o lugar por ele ocupado nessa organização. Sendo assim, os profissionais da Casa-Lar Santa Cecília tornaram-se os principais mediadores entre Sofia e aqueles que compunham seu grupo de parentesco.

Em uma das visitas ao abrigo, um dia, pela manhã, no parquinho, acompanhávamos a cuidadora Virgínia na recreação com as crianças. Junto a nós, estavam uma voluntária e uma visitante. Depois de um bom tempo de interação com as crianças e os adultos ali presentes, a visitante perguntou para Sofia: *“Sofia, você é a única que não tem irmão aqui?”*; Sofia responde: *“tenho sim, a Sônia”*. Aliás, por várias vezes assistimos a Sofia e Sônia brincarem juntas no parquinho.

No caso de Sofia, os profissionais do abrigo procuraram, como diria Prestes (2010, p. 174), “atar os fios soltos em torno de sua biografia”. E, segundo o que apreendemos em relação à Sônia, este fio foi atado.

No entanto, se havia fios sendo atados, outros, tínhamos impressão, era o desejo de Sofia desatá-los. Dos três desenhos da família de Sofia a que tivemos acesso, mesmo considerando a multiplicidade dos arranjos parentais, algo nos inquietava: o quantitativo de pessoas que representava para ela como sua família era bastante distinto quando comparados os três desenhos. Além disso, os sujeitos familiares, quando identificados, eram referenciados pelo nome. Achamos por bem investigar os motivos pelos quais a palavra “pai”, ou “mãe”, não era utilizada por Sofia em seus desenhos: inexistência ou omissão?

Foi no contexto escolar que questões relacionadas à sua família de origem emergiram. Isto porque utilizamos desenhos propostos pela professora da turma, bem como criamos situações, em parceria com o professor de Artes, para que as crianças pudessem se expressar por meio do desenho.

A chegada de Sofia à escola “Profa. Petronilha Vidigal” coincidiu com a semana de avaliações; sua professora permitiu que ela fizesse as atividades sem prejuízo em relação aos seus rendimentos.

Uma questão da avaliação de Geografia tinha o seguinte enunciado: *Vivemos em comunidade: temos nossa história, nossa casa, nossos documentos, nossa vida... Ninguém vive sozinho! A primeira comunidade da qual fazemos parte é a nossa família. Desenhe você e sua família.*

A Figura 2 contém a representação de família feita por Sofia.

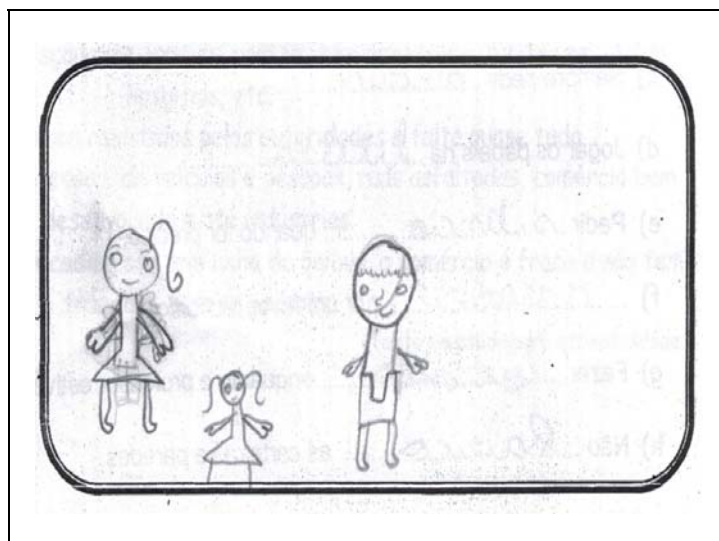


Figura 2 – Desenho família Sofia I

Fonte: Dados da pesquisa

Sofia não nomeia os indivíduos que compõem sua família, no entanto, um dos sujeitos do sexo feminino sugere ser Sofia, pois a atividade pedia para desenhar a si própria. E os outros dois, quem seriam? Alguns de seus irmãos? Outro desenho, também feito em contexto escolar, sob nossa orientação, denota outro arranjo familiar, com muito mais integrantes, como mostra a Figura 3, abaixo.

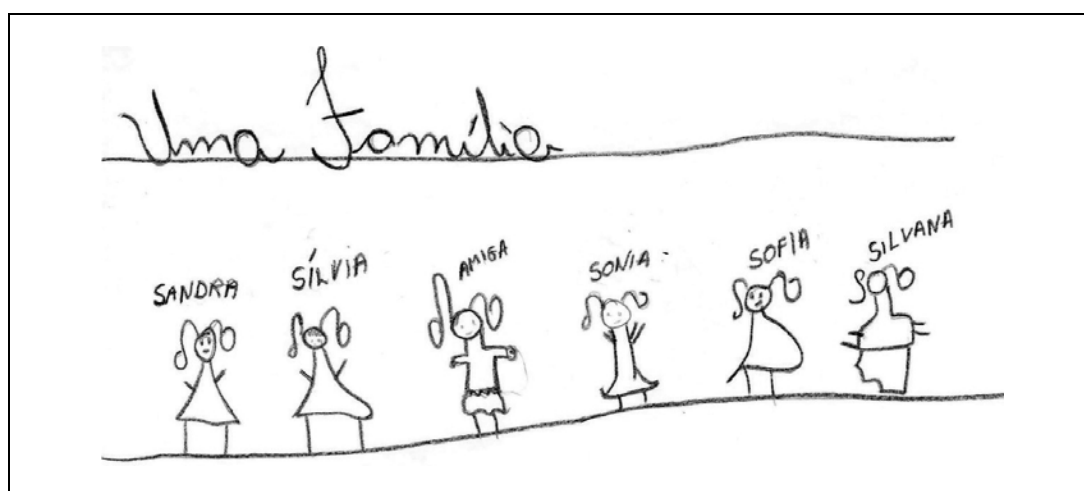


Figura 3 – Desenho família Sofia II

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre esse desenho, havia três personagens sem nomeação; tivemos oportunidade de perguntar quem eles eram, e ela complementou: “*Sandra, Sílvia*” e quanto ao terceiro personagem, ela silenciou. “E esta, Sofia”, perguntou a pesquisadora: “*É uma amiga*”, respondeu. Observa-se que agora a família está bem maior, cujos integrantes são nomeados pelo próprio nome, porém, um personagem que sugere o sexo feminino não é nomeado, nem em função de nossas indagações. Os sentidos atribuídos por Sofia à família de origem, bem como os sujeitos que a compõem, parecem ser permeados de ambiguidades, marcados por fraturas, lacunas e omissões.

Certo dia, na escola, no horário de intervalo, ao correr no pátio, Sofia chocou-se bruscamente com um menino e caiu com o rosto no chão, causando-lhe inchaço na altura da face. Ela foi acolhida pela coordenadora que a deixou sentada no término do corredor próximo à mesa da coordenação. Aproximamo-nos dela para saber o que aconteceu, mas logo a coordenadora chegou e, ao observar o rosto de Sofia, percebeu uma cicatriz em sua testa e perguntou: “*O que foi isso?*”, Sofia respondeu: “*Meu pai ‘chego’ em casa, procurou a chave, achou que estava com minha irmã, aí acertou a corrente em mim em vez de acertar nela*”.

Do tempo em que passamos com Noah e Sofia, esse foi o único enunciado ouvido em relação à família de origem; de qualquer maneira, ouvir relatos sobre a família biológica de quaisquer outros abrigados foi uma raridade, a única exceção foi Gabriel, que comentou sobre o falecimento da mãe. Sobre a história pregressa, não se diz, o que se percebe é o silenciamento. Concordando com Orlandi (1992, p. 70), consideramos que, nesse caso, “a hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição de sentido” (ORLANDI, 1992, p. 70).

Orlandi (1992), para tratar da questão do silêncio, faz um paralelo entre o silêncio e o mar. Do disperso e profundo mar, a única coisa visível são as ondas, no entanto, é nas profundezas das águas, no silêncio, que está seu real sentido. As ondas (o limite) são apenas o ruído, o movimento periférico (as palavras).

O ruído – desta vez, mais intenso – de algum modo desvela aquilo que era mais profundo, nutrido pelo silêncio: o histórico da agressão. Além daquilo que é dito, o movimento mais periférico, as marcas deixadas no corpo, o signo da violência,

presentificam o sentimento da dor e da angústia das feridas acesas no contexto familiar, na relação com o outro, com seu pai.

O silêncio tão presente no contexto do abrigo marca profundamente o lugar ambíguo que a criança sob tutela pública ocupa. E, se o passado é tenebroso, é melhor mantê-lo nas profundezas; o que se percebe são os ruídos, algumas vezes expressos nas palavras. Talvez, por causa disso, a única justificativa que conseguimos ouvir sobre o motivo pelo qual Sofia foi afastada da família foi a expressão: “*A negligência e os maus-tratos*”, enunciada por um profissional do abrigo.

Além do silêncio ou negação de algumas crianças em falar de sua família de origem, observamos também a própria imposição do silêncio, uma vez que o motivo do abrigamento é algo que os profissionais do abrigo procuram esconder ou, quem sabe, “apagar”; fato também observado em outras pesquisas como a de Prestes (2010) e de Mendes (2007), pois tratar do parentesco biológico, bem como do processo de desligamento da família de origem, parecia violar um tabu.

De acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC, a violência doméstica (maus-tratos físicos e/ou psicológicos praticados pelos pais ou responsáveis) apareceu em terceiro lugar entre os principais motivos do acolhimento institucional no Brasil (SILVA, 2004).

A violência física, no âmbito doméstico, traduz-se pelo uso da força física ou pelos pais ou pelos responsáveis, no relacionamento com a criança e adolescente. “Essa relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança” (BRASIL, 1997, p. 11). Sofia traz no corpo as marcas da violência. O que nos angustiava é que ela não era a única no abrigo, vimos marcas muito mais explícitas e profundas.

É inegável o quantitativo de trabalhos e documentos em torno da importância e dos direitos da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária. No livro intitulado “Família brasileira, a base de tudo”, produzido em parceria com a Unicef, Kaloustian (2011, p. 12) considera-se que:

[...] A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentes do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.

Dentre os direitos assegurados no Estatuto da criança e do Adolescente, o Artigo 18 destaca o direito à dignidade, pondo-os a salvo de toda e qualquer forma de exploração, violência, tratamento desumano, humilhante ou constrangedor, vexatório e aterrorizante. Quando há ameaça e/ou violação desses direitos, algum ente (família, sociedade ou Estado) é responsabilizado por ação ou omissão dos direitos assegurados em Lei.

Muito embora a destituição do poder familiar seja vista como uma medida que fere os direitos da criança e do adolescente de conviver com sua família biológica, percebe-se que essa destituição – visando a assegurar à criança e/ou adolescente a proteção dos direitos que foram violados por seu pai e/ou mãe – torna o acolhimento institucional uma medida de relevante importância; pois, constatada a impossibilidade do convívio com a família biológica, no contexto legal, o programa objetiva garantir a oportunidade de participação da criança e/ou adolescente em uma nova família. Entretanto, essa separação não ocorre também sem prejuízos para a própria criança.

Para Wallon (1975, p. 174), “o grupo é indispensável à criança não só para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela”. Portanto, em nossa sociedade, à família, como grupo, tem sido atribuído um papel fundamental no desenvolvimento físico e psíquico da criança.

As expectativas, os valores e as normas difundidos no âmbito familiar fornecem os contornos que permitem ao sujeito significar aquele contexto e a si próprio. Quando o indivíduo de referência do grupo familiar, ou seja, a figura paterna agride fisicamente seus filhos, amedrontando-os, quais sentidos são produzidos pela criança sobre esse “pai” e o lugar por ela ocupado nessa relação? Além disso, quais os impactos da agressão na constituição subjetiva dessa criança?

Na concepção de Bakhtin (1992, p. 378):

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na construção do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro.

Desse modo, os sentidos que a criança atribui de si mesma ao longo de seu desenvolvimento estão profundamente relacionados ao modo como os adultos à sua volta a significam e é por meio desse processo de significação, estabelecido pela interação do *eu-outro*, que a criança vai tomando consciência do próprio *eu*. Portanto, a maneira como o adulto, principalmente quando este é referência paterna, relaciona-se afetivamente com a criança, seja ela boa ou ruim, vai refletir no decorrer da sua história de vida. Assim, se para o adulto, insensível à dor da criança, esta pode ser agredida, deixando marcas em seu corpo; por outro lado, para a criança que experiencia a dor – ou as muitas dores que perpassam a agressão e a violência por aqueles que deveriam ser os primeiros a protegê-las – as marcas deixadas por essa experiência são muito profundas. Isso nos leva a questionar sobre as possibilidades que essa criança tem de elaborar-se e reestruturar-se, no decorrer do tempo, sem um apoio psicoterapêutico.

Em relação à Sofia, as agressões sofridas no contexto familiar dificultam a concretização das representações acerca do progenitor. Sofia não insere no desenho da família o pai que bateu nela com uma corrente, na maioria dos desenhos sugerem-se apenas os irmãos.

Quanto à figura materna, Sofia tinha um desenho de uma casa e nela dois sujeitos do sexo feminino, uma acompanhada com a palavra “mãe” e outro com a palavra “filha”.

A Figura 4 ilustra essas imagens.



Figura 4 – Desenho Sofia

Fonte: Dados da pesquisa

Ao contrário dos outros desenhos, esse não foi feito em função da necessidade de se representar simbolicamente a sua família. A criança tinha apenas que desenhar uma casa, no entanto, nesse espaço, ela acrescentou essas duas pessoas. Estaria se referindo à mãe biológica, quando nomeia uma das figuras femininas de “mãe”? E a filha seria a si própria? O que está implícito no desenho – uma realidade ou um desejo sublimado? Por que motivo a mãe não aparece em outros desenhos em que há um pretexto concreto para se representar a própria família?

O abrigo é um processo desencadeado em função da impossibilidade de convivência com a família de origem; quando ocorre a destituição do poder familiar, esse processo caracteriza-se pelo rompimento definitivo em relação ao grupo de parentesco. Indagamos, então: como as crianças se ajustam a essas condições tão críticas? Depois de abrigadas, quais são suas perspectivas, uma vez que o grupo familiar de origem deixou de ser uma possibilidade?

Entre vindas e idas, as crianças percebem que as casas de acolhimento institucional são concebidas para ser lugares de passagem e a história de cada um é regida por esse movimento. Quando, na ida de Amanda e Luísa, irmãs de Noah, consumou-se a passagem para uma família considerada ideal, foi nos olhos de Sofia que percebemos a ansiedade de quem circula nesse sistema sem saber ao certo qual

será o seu “destino”. Para Sofia, que não tinha possibilidades de voltar para a família de origem, e cujos irmãos seguiam por caminhos diferenciados, ou seja, dispersos por instituições diferentes, parecia que a adoção era algo desejado. Na ocasião em que a visitante perguntou à Sofia se era a única sem irmãos no abrigo e ela respondeu dizendo que tinha Sônia, ela concluiu a resposta da seguinte maneira: *“Eu ia ser adotada junto com meu irmão, mais aí me ‘truxeram’ prá cá”*. De onde parte a elaboração de Sofia da possibilidade real de ser adotada e de que só não o foi porque a separaram de seu irmão? Do tempo que passamos com Sofia, tínhamos a impressão de que a possibilidade real de adoção estava muito mais relacionada à esperança de um caminho possível para uma vida feliz do que uma adoção com um irmão.

Para Amaral (2006), no abrigo, as crianças apresentam diferentes expectativas em relação ao futuro, algumas desejam e, realmente, esperam voltar para a casa da família originária. Outras, porém, lutam para garantir o contato cada vez mais próximo das pessoas que se vão constituindo como uma família afetiva, na perspectiva de que sejam adotadas por elas.

No contexto escolar, foi possível perceber o quanto era difícil para Sofia colocar-se como uma criança institucionalizada, condição que a diferenciava dos seus pares e de tantas outras crianças nas quais convivia boa parte da semana.

A nossa presença, no primeiro dia em que adentramos a escola e nas duas semanas que se seguiram, foi tratada com certa neutralidade ou até mesmo indiferença por parte de Sofia. Sendo assim, procuramos agir com muita naturalidade e espontaneidade, sempre nos envolvendo e interagindo com as crianças de sua turma. Como, na maioria das vezes, a interação consistia no auxílio às tarefas escolares, ao entrarmos na sala, imediatamente, algumas delas já pediam para que sentássemos com elas, uma vez que durante as atividades a professora permitia que as auxiliassem.

Passamos a sentar de forma estratégica, de maneira que pudéssemos interagir com as meninas que compunham o círculo de amizade de Sofia, principalmente nas aulas de artes, cuja dinâmica permitia maior interação. Uma aula de artes contribuiu, significativamente, para “quebrar” o distanciamento entre nós e Sofia. Nesta aula,

nós sentamos em grupo para pintar um desenho distribuído pelo professor. Durante a aula, Sofia interagiu conosco, olhou a bolsinha de lápis e caneta da pesquisadora, pediu a lixa de unha emprestada, brincou e sorriu bastante.

Em poucos dias, ao entrar na sala para a observação diária, Sofia, que até então mantinha distância, pediu para que sentássemos com ela e assim fizemos. Nesse dia, ela estava sentada na última carteira e, de certo modo, “escondida”, pois estava entre a parede e o armário da professora; à nossa frente, um aluno, chamado Pedro. Conversávamos sobre a atividade proposta quando, ao diminuir o tom de voz, Sofia perguntou:

Sofia: *Tia, você lembra de Maria Júlia?*

Pesquisadora: *Sim.*

Sofia: *Ela ‘rancou’ a cabeça do dedo na porta.*

Pesquisadora: *Levaram ela para o hospital?*

Sofia: *Tia Alzira levou, ela tá com a mão toda ‘infxada’. Tia, você ficou de me dar um pirulito e não deu.*

Pesquisadora: *Dei, sim, eu levei a tua casa aquele dia e deixei com a tia Tereza.³²*

Embora conversando em tom baixo, Pedro, que estava sentado à frente, ouviu nossa conversa e interferiu: *“Você já foi ‘na’ casa dela, tia?”*. Sofia, com os olhos arregalados, olha para pesquisadora, assustada, com receio de que a conversa prosseguisse, cerra os lábios com o dedo indicador, sinalizando que nada podia ser dito naquele momento. Silenciamos-nos. Para Pedro, a pesquisadora respondeu: *“É só uma conversa entre ‘eu’ e Sofia, tudo bem?”*. Pedro balançou a cabeça, concordando, e acrescentou: *“Tudo bem”*.

Chamou-nos atenção a expressão facial de Sofia, que supunha medo, susto e ansiedade; intrigou-nos o gesto, que encerrou a conversa, pedia silêncio, pedia “segredo”. Medo de quê? Segredo de que e por quê?

Se respondêssemos à pergunta de Pedro, talvez ele tivesse alguma chance de se apropriar do universo vivido por Sofia, qual seja, a vivência institucionalizada, a vivência com um grupo de crianças que se achava instalada no abrigo e estava sob

³² Há, aproximadamente, uma semana desse episódio, Sofia havia pedido um pirulito; como estava agendada entrevista com a coordenação no abrigo, no fim de semana seguinte ao ocorrido, levamos pirulito para todas as crianças.

os cuidados de um grupo que difere das configurações familiares comuns a nossa sociedade. Ainda que tenha tido uma família comum a tantas outras crianças, no caso de Sofia, essa família falhou.

Nesse ponto, é importante lembrar que a partir de um estigma de abandono, as crianças abrigadas estão em situação que gera profundo estranhamento no restante da sociedade. Existe uma dificuldade de se conceberem crianças em situações outras que fora de uma vida familiar nos moldes da “família estruturada”, assim, o senso comum produz saberes, práticas e discursos sobre os horrores do abrigo (SNIZEK, 2008, p. 83).

A passagem por uma instituição de acolhimento representa, portanto, um desvio, uma diferença, uma incompletude, tão dolorosa de ser suportada que é melhor mantê-la em segredo, mesmo entre crianças. Ao sinal de qualquer ameaça, antes camuflar a “verdade” do que se expor. A verdade que gira em torno da “negação” por parte de quem deveria acolhê-la e amá-la; do rompimento dos vínculos em consequência dessa negação marcada pela agressão física.

Outro fato interessante aconteceu também na aula de Artes. Em decorrência do mês do folclore, agosto, o professor lançou um desafio para a turma: decifrar as “adivinhações”. Sentamos junto ao grupo em que Sofia estava, desta vez, também, no seu círculo de amizade. Foi uma aula descontraída, ríamos muito enquanto tentávamos desvendar as adivinhações. Entre as adivinhações, uma era: “de noite tem seis pés e de manhã só tem quatro pés”. Quando chegamos a esta questão, Flávia, amiga de Sofia, logo disse: *“É a cama, quando tô acordada, minha cama tem quatro pés e, quando deito, ela tem seis”*. No entanto, Bianca, uma colega do grupo, retrucou: *“Nem toda cama de noite tem seis pés”*. *“É verdade, a minha, por exemplo, tem oito; quatro pés da cama, dois pés são meus, os outros dois, do meu marido”*, disse a pesquisadora. Sofia clamou: *“O meu tem seis, pois eu durmo sozinha”*.

Analisando o enunciado num contexto mais amplo que o engloba, percebemos que os sentidos dos discursos evocam um objeto pessoal, a cama, bem como de um espaço “privado”, o próprio quarto e, este por sua vez, compreende um cômodo da própria casa.

Entretanto, Sofia não dormia sozinha, ela dividia a cama com as outras meninas, portanto, sua cama era de uso coletivo, bem como o quarto onde dormia e a casa

onde residia. E se, porventura, dissesse que sua cama tinha oito ou mais pés, corria o risco de dizer, também, com quem dormia, como fez a pesquisadora? E como explicar, caso alguém perguntasse? Por outro lado, quando se dorme sozinho representa o mínimo de individualização, de alguém que possui o seu próprio quarto. Sendo assim, descartaria qualquer possibilidade de que usufrui coletivamente de uma cama, do quarto, da casa. Acrescentando a isso, implícito no discurso, um desejo sublimado, o de ter o seu próprio quarto. Afinal, no contexto do abrigo, Sofia já havia manifestado o desejo de ter um quarto só para ela. No espaço que utilizávamos para nos reunirmos com as crianças, havia vários cômodos e estes se aproximavam de uma casa, uma pequena cozinha, quartos e sala. Um cômodo tinha um colchão e, ao indagarmos sobre ele, Sofia expressou seu desejo: *“Ai... eu queria ter um quarto só pra mim”*.

Na interação entre pares, na escola, as conversas podiam girar em torno das tarefas escolares, dos objetos pessoais, do lanche, de uma infinidade de coisas. De tudo, pareceram-nos bastante peculiares os discursos referentes ao cotidiano familiar: *“Eu cuido do meu irmão”*; *“Minha mãe trabalha”*, *“Mamãe me ensinou fazer bolo”*; *“Vou pedir minha mãe pra comprar picolé, amanhã”*; *“Vou ‘na’ igreja com meu pai”*; *Eu estava faltando, porque meu avô faleceu”*³³. Estes enunciados representam apenas um recorte de tantos outros que repercutiam nas vozes das crianças matriculadas no 3º ano B, turma à qual pertencia Sofia.

Quando seu círculo de amizade pretendia organizar uma festinha ou um piquenique, na hora do intervalo, os acordos sobre o que cada uma levaria dependeriam dos daqueles estabelecidos, primeiramente, entre elas e suas mães. Do piquenique do qual pudemos participar, havia pipoca, que a mãe de Lorena estourou, bem como a toalha cedida por ela; o refrigerante que a mãe de Sandra comprou; e o biscoito que a mãe de Flávia deu. Além dessas três, o piquenique contava com a presença de Sofia e Brunela, estas, por sua vez, não levaram lanche.

Se todo discurso deixa transparecer marcas que revelam aquele que enuncia, alguns dos discursos infantis da turma do 3º ano B revelaram o universo constituído por laços de identidade com a família.

³³ Esses são alguns dos enunciados proferidos pelas crianças em sala, na sua maioria, pelo círculo de amizade de Sofia.

No campo do parentesco, naquele momento, Sofia só convivia com Sônia, criança que conhecera há poucos meses, e ambas estavam inseridas em lugar onde não foram concebidas, aliás, acolhidas temporariamente, estavam à espera de uma família que pudesse adotá-las.

Durante o tempo que permanecemos na escola, de modo particular, no 3º ano B, na relação entre pares não presenciamos, por parte de Sofia, nenhum relato verbal sobre a família de origem, nem mesmo as experiências vividas na Casa-Lar Santa Cecília; nem sequer mencionou o nome dos integrantes da instituição, pelo contrário, nos discursos infantis, quando havia referências do cotidiano familiar, Sofia silenciava. A única exceção foi em relação à pesquisadora, com ela, compartilhava alguns fatos que se passavam na casa, embora isso só tenha ocorrido com o tempo. Ao comentar, falava em segredo, voz baixa, na ausência do círculo de amizade.

Para Bakhtin (2012), é nas relações com os *outros*, na intersubjetividade, partilhado no diálogo, que *eu* toma consciência de si mesmo, de sua realidade social. Sendo assim, na nossa compreensão, tornar pública uma vivência institucional pode ser ainda mais doloroso, uma vez que no confronto com a experiência do outro vivencia-se a alteridade de seu próprio interior. Por outro lado, esse mesmo *outro* que, na interação com ele, marca o limite daquilo que nos falta, ou seja, nossa incompletude, também potencializa outros modos de se sentir no contexto escolar.

Sofia tinha um bom relacionamento com seus pares. Durante o tempo de pesquisa na escola, presenciamos vários momentos de interação com as crianças, bem como o desejo de querer participar das atividades com os colegas de sala, sobretudo com seu círculo de amizade. Nas atividades de grupo, era sempre chamada por uma das meninas do seu círculo de amizade, principalmente, por Flávia e Sandra. Os materiais escolares eram compartilhados e estava sempre envolvida com seus colegas nas tarefas escolares. Nas atividades de Educação Física, nos jogos de competição, era uma parceira bastante disputada, em função do seu físico e agilidade. No contexto do abrigo, sobre a escola, certa vez, disse: *“Eu gosto de ir ‘na’ escola, gosto dos meus amigos”*.

No grupo a que pertencia, mantinha fortes vínculos de amizade. Era um grupo dinâmico e, com espírito de liderança, organizava festinhas realizadas em sala, bem como os piqueniques que, eventualmente, aconteciam no intervalo. Sofia podia não ter trazido nada para o lanche coletivo, entretanto, mesmo assim, estava junto a elas, participando. Certo dia, no recreio, o short de Sofia rasgou na altura da nádega, imediatamente as meninas que compunham seu grupo fizeram um paredão com o intuito de esconder o rasgado da roupa da colega. Todas foram juntas pedir socorro à coordenadora.

Sofia demonstrou também, várias vezes, gestos de carinho em relação a sua professora. No abrigo, quando, com a ajuda da pesquisadora, confeccionou o desenho de um coração com o nome de uma grande família, pediu para que colocasse o nome da professora: *“Tia, como este coração é meu, você também coloca o nome da minha professora, Verbênia”*. Sofia também já ouviu, por parte de sua professora, um elogio, embora tecer elogios em relação aos seus alunos não fosse uma prática comum; entretanto, um dia, quando a pesquisadora estava com Verbênia em sua mesa, Sofia aproximou-se e fez uma pergunta em relação ao exercício e sua professora respondeu às suas questões, dizendo: *“Está vendo? Você é inteligente, Sofia”*. No dia do aniversário de Verbênia, Sofia escreveu uma carta para entregar a ela, na festa-surpresa que um grupo de meninas organizou, conforme a Figura 5.

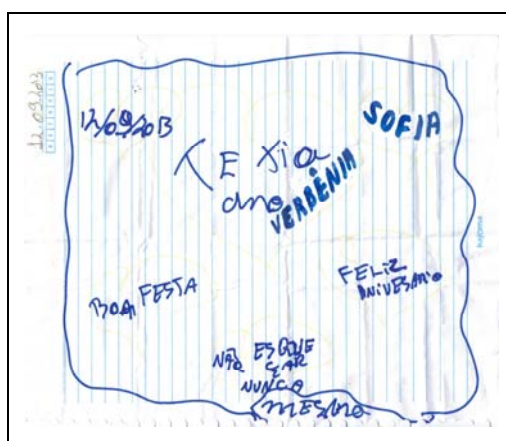


Figura 5 – Carta à professora de Sofia

Fonte: Dados da pesquisa

Sob a ótica da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, o significado das ações humanas e os sentidos produzidos nas práticas sociais tornam-se significativos para os sujeitos, de acordo com o lugar e o que se espera deles em razão desse lugar. Sendo assim, a internalização dessas práticas torna-se, essencialmente, uma questão de pertencer e participar delas, em que o sujeito, na interface com o outro, constitui-se nas relações significativas com esse outro.

Desse modo, no tempo que permanecemos na escola Profa. Petronilha Vidigal, podemos dizer que, na relação entre pares e entre adultos, as experiências vivenciadas por Sofia despertaram nela um sentimento de pertença, nutrido por vínculos afetivos que contribuíram para que percebesse esse espaço como um lugar de valor, transformando-o em um lugar de sua infância.

Da mesma forma que Sofia “invade” nossa pesquisa sem pedir licença, traz suas falas, experiências, um recorte de sua vida, Noah também chega; com seu jeito ríspido e sorridente, também compartilha conosco suas experiências, sua dor e expectativas.

5.2 NOAH: O CHORO E OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente.

Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e também se apoiará nas possibilidades que existem fora de si.

Vigotski

Quando chegamos à Casa-Lar Santa Cecília, Noah, dez anos, já estava na instituição há quase dois anos; aliás, não só ele como também seus quatro irmãos, dentre eles Amanda e Luísa, crianças citadas no texto anterior, Isaac, de aproximadamente cinco anos, e David, aproximadamente três anos de idade.

Quando o grupo de irmãos chegou à Casa, eram seis, mas, neste espaço de tempo, o mais velho foi adotado. Na compreensão de alguns profissionais do abrigo, foi um grande acontecimento, pois se tratava da adoção de um adolescente, algo incomum na adoção brasileira. Da mesma forma, foi uma alegria, por parte dos profissionais, a iniciação do processo de adoção de Amanda e Luísa, pois, a princípio, somente Luísa seria acolhida pela família de Vanda, no entanto, pelo fato de ela ter uma única irmã e haver relação próxima entre as duas, Vanda pediu a guarda das duas. Na verdade, a adoção de irmãos biológicos também não é uma prática comum no Brasil. Vale pontuarmos que, segundo a nova Lei de Adoção de nº 12.010, Art. 28, § 4º,

[...] Os grupos de irmãos serão colocados sob adoção, tutela ou guarda da mesma família substituta, ressalvada a comprovada existência de risco de abuso ou outra situação que justifique plenamente a excepcionalidade de solução diversa, procurando-se, em qualquer caso, evitar o rompimento definitivo dos vínculos fraternais.

A Lei determina que os grupos de irmãos devam ser colocados numa mesma família, salvo quando seja comprovado algum risco que justifique a separação. Quais as possibilidades de uma única família brasileira adotar um grupo de seis irmãos? Este foi um dos questionamentos de alguns profissionais do abrigo, quando foram abordados sobre a adoção de irmãos. Para a equipe que compõe o quadro profissional da Comissão Estadual Judiciária de Adoção do Estado do Espírito Santo (Ceja-ES), entre a possibilidade de adotar parte deles e não adotar nenhum, pois há este risco, é preferível que, pelo menos, se adote uma parte; e se o grupo for extenso, que se adotem pequenos grupos.

Se, em função de um grupo extenso de irmãos, fosse necessário dividi-los em pequenos grupos para facilitar e agilizar o processo de adoção, como se daria esse processo? Há preferência por adoções na mesma cidade ou região? Há compromisso dos pais adotantes em manter um mínimo de contato? Nosso objetivo maior não é discutir adoção, no entanto, na história de vida de Noah, segundo as apreensões de um profissional do abrigo, os vínculos familiares ocupam lugar importante: *“Noah chorou muito, quando falamos que Amanda e Luísa iriam ser adotadas [...] chorou muito”*. Aliás, na entrevista com alguns profissionais do abrigo,

um dos comportamentos marcantes de Noah era o seu choro, muito frequente nos primeiros meses de estadia na Casa-Lar Santa Cecília.

No processo da pesquisa, uma de nossas tarefas foi tentar compreender o motivo de tantas lágrimas. Noah tinha uma história, uma criança que é assistida por um programa de acolhimento institucional supõe a desvinculação de sua família de origem, desse modo, fomos impelidos a buscar, além da sua condição atual, alicerces na sua história de vida que pudessem clarificar o porquê de tanto choro. Não foi algo fácil, uma vez que, para os funcionários do abrigo, falar sobre o assunto significava expor os sujeitos, logo, isso nos custou um esforço muito grande, para obter um mínimo possível de informações que sustentassem nossa análise.

Noah vem de uma família extensa, na verdade, possui mais irmãos³⁴ além dos que estavam e haviam passado pela Casa-Lar Santa Cecília. A intervenção estatal surgiu na vida da família quando passaram a haver denúncias relacionadas à “negligência”; sim este é o termo mencionado na entrevista com um dos profissionais do abrigo, tratando-se, no entanto, de situações “extremamente complexas, pois envolvem grandes sobreposições de problemas” (RIZZINI; RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006, p. 45). As denúncias giravam em torno das faltas escolares, má alimentação e presença frequente das crianças nas ruas, inclusive, à noite. As abordagens e intervenções realizadas pelo poder público não foram suficientes para sanar as dificuldades daquela família, por fim, veio a destituição do poder familiar. Segundo o profissional do abrigo, houve o reconhecimento da mãe em não poder criá-los e acabou entregando os filhos para adoção; no entanto, mesmo a pedido dela, não foi possível despedir-se dos filhos, apenas visualizá-los em uma sala, por um espelho, de maneira que só ela os via; as crianças, ao olharem para o espelho na parede, viam apenas o próprio reflexo. Ainda segundo esse profissional, foi uma despedida de muitas lágrimas e, também, muito triste para quem estava por perto.

³⁴ Com relação aos seus outros irmãos não foi possível obter informações sobre eles, uma vez que nem os profissionais do abrigo tinham.

Naquele momento, consolidava-se uma desfiliação, um rompimento, a separação. Naquele instante, a mãe estava transferindo para o Estado a responsabilidade por aquelas crianças, enfim, elas se tornavam crianças sob tutela pública.

Analisando num contexto mais amplo, o reconhecimento por parte da mãe de não poder criar os filhos traduz, na verdade, a falta de investimento público ou recursos disponíveis às famílias, especialmente às de baixa renda, para enfrentar os problemas cotidianos. Afinal, a dor da mãe expressa na despedida oferece-nos indícios do sofrimento que também passou ao abrir mão dos filhos. Nesse contexto, não é difícil perceber que o processo de exclusão social, ou seja, “as milhares de famílias sem-terra, sem casa, sem trabalho, sem alimento, enfrentam situações diárias que ameaçam não só seus corpos [...] mas, simultaneamente, seus vínculos e subjetividades” (VICENTE, 2011, p. 47).

A destituição do poder familiar prova que o vínculo biológico não garante a filiação, nem mesmo a permanência deste vínculo, muito pelo contrário, ela é passível de novas atualizações. Porém, uma vez instituída uma filiação, de ser filho biológico de alguém, de carregar o seu sobrenome, o que significa para uma criança passar por um processo de desfiliação?

A “*transição*” gerada pelo afastamento do lar originário e sua inserção em uma instituição de acolhimento coloca a criança numa condição que em nada se assemelha a sua condição anterior. Para uma criança com mais idade, como o caso de Noah, o passado não deixa de existir, ela carrega na memória a profundidade de vínculos anteriores, o que tornará mais fácil ou difícil a internalização de sua realidade institucional. Para um profissional do abrigo, o choro representava a saudade: “*Ele chorava muito quando chegou aqui, porque sentia saudade da família [...] Noah era conhecido como chorão*”.

Na concepção Bakhtiniana, o signo, como fruto social, tem uma função constituidora e organizadora do psiquismo. E, para o autor, “um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (BAKHTIN, 2012, p. 33). Tendo como ponto de partida essa concepção, Oliveira (2001) toma o choro como signo e não apenas como expressão de estados

emocionais. O choro tem seus aspectos orgânicos, no entanto, os sentidos que o atravessam têm natureza social, pois não se produzem independentemente da participação do contexto em que esse choro emerge.

Até aqui questionávamos sobre a legitimidade da destituição do poder familiar em relação aos pais de Noah; seria uma negligência, ou é parte de um contexto mais amplo, a desigualdade socioeconômica que compromete a garantia dos direitos básicos da família brasileira, sobretudo das crianças e adolescentes?

É em função disso que acreditamos que o choro de Noah expressava sentimentos relacionados à tristeza, uma vez que ocorria, na maioria das vezes, em situações de “perdas”, da partida de alguém da família de origem. Quando Amanda e Luísa estavam para ir, definitivamente, para a casa de Vanda, a assistente social chegou a manifestar suas preocupações com Noah: *“Como vou dizer isso pra ele? Ele vai sentir muito”*.

Na perspectiva de Nobeit Elias (2001), é inútil procurar sentido nas palavras e na vida de alguém independentemente do que essa vida significa para outras pessoas. Na dinâmica das interações sociais, a relação entre os sentimentos de um indivíduo e a consciência de que ele é significativo ou não estão intimamente ligadas ao quanto ele é significativo ou não para outros. Diante disso, podemos dizer que o choro expresso por Noah não é esvaziado de ecos dos sentimentos dos outros.

Em nenhum momento dos contatos que tivemos com Noah, foram feitos comentários sobre sua família de origem, mas, vale lembrar, nossa metodologia de pesquisa também privilegiou outras formas de expressão da linguagem e foi no desenho que pudemos perceber que a família de origem era, ainda, para Noah a unidade de referência. No primeiro trimestre do ano letivo escolar de 2013, quase dois anos sob tutela pública, como parte da atividade da disciplina de História, Noah fez um desenho de sua família, como representa a Figura 6.

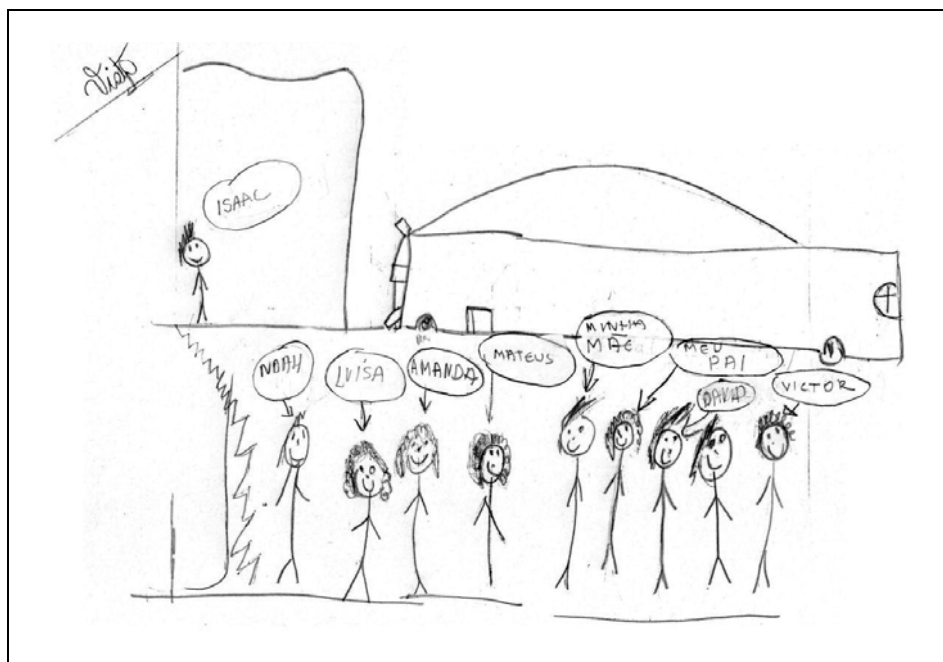


Figura 6 – Família de Noah

Fonte: Dados da pesquisa

A questão é que, mesmo na condição de destituído, a linguagem pictórica expressa concepções bem cristalizadas da família à qual ele pertence ou, pelo menos, considerava pertencer. Para Oliveira (2001), o modo como, historicamente, se constituiu uma relação entre pai e filho e, uma vez instituída a relação e os lugares nela ocupados, tornam-se permanente. Um filho até pode ocupar a posição de pai e avô, do mesmo modo que o pai também pode ocupar o lugar de filho e neto. Porém, ainda que um desses indivíduos não reconheça a si próprio ou o outro como parte da relação, não é possível ser ex-pai e ex-filho. Esse lugar não existe na configuração dessa relação.

Desse modo, podemos afirmar que a posição social, entendida aqui como lugar que o eu ocupa em relação ao outro, com relação a Noah, o eu “filho” que existiu em função da existência de mãe e pai biológicos constituída na história passada, ainda o constitui e interfere no modo como ele se vê como sujeito.

A família constitui o primeiro grupo responsável pelo desenvolvimento da criança. Como grupo, a família compreende “o veículo ou o iniciador de práticas sociais puramente subjetivas de pessoa para pessoa” (WALLON, 1975, p. 178). Isto

significa que a iniciação das crianças, no contexto cultural ao qual pertencem, dos valores e normas de sua sociedade, começa na família. É nela que a criança se reconhece primeiro como parte de uma coletividade, bem como o seu lugar nessa coletividade.

No entanto, se a criança, de acordo com a decisão judicial, é separada definitivamente de sua família de origem, sem chances de permanecer com outras pessoas de seu parentesco, rompe-se um processo de constituição, abre-se uma lacuna no processo da constituição da criança como sujeito. Além disso, as relações de parentesco que configuravam uma identidade socialmente reconhecida “filho de tais pessoas”, por exemplo, deixa de existir à medida que a criança é inserida no contexto do abrigo. A lembrança registrada na memória é parte do pouco que a criança leva consigo, quando adentra na instituição que pratica o acolhimento institucional.

Vale ressaltar, no espaço do abrigo, com relação a Noah, o parentesco originário se sobrepôs aos novos relacionamentos estabelecidos na casa. Noah, em momento algum, chamou uma das coordenadoras de mãe ou qualquer mulher da casa; de irmãos, denominava somente aqueles que eram consanguíneos. Uma cena, durante a pesquisa, foi bem marcante. Num domingo, pela manhã, fomos participar da celebração na capela do abrigo. Quando entramos no recinto, observamos Noah sentado junto a Isaac segurando sua mão e assim permaneceu por um bom tempo. Naquele momento, Isaac era uma das duas pessoas na Casa-Lar Santa Cecília que ainda estabelecia uma ponte com o contexto familiar “perdido”.

Das oficinas realizadas com as crianças, uma delas chamou muito nossa atenção. Quando, na primeira atividade, Sofia pediu para desenharmos um coração e escrever os nomes de uma grande família em torno dele, ou seja, o nome de todas as pessoas que residiam na Casa-Lar Santa Cecília, Noah interveio:

Noah: *Tia, não coloca o meu nome.*

Sofia: *Coloca sim, tia.*

Noah: *Não vai colocar.*

Sofia: *Tia, coloca, sim.*

Pesquisadora: *Vamos ouvir o que ele tem a dizer.*

Noah: *Tá bom. Coloca bem ‘piquininho’.*

A resistência de Noah em colocar o seu nome, na nossa compreensão, traduz o modo como ele se vê nesse sistema de relações sociais existente na Casa-Lar Santa Cecília. O lugar destinado a ele por essa instituição, concretizado nas práticas sociais pelo grupo que ali reside, não despertou nele o sentimento de pertencimento a esse grupo, a esse “lugar”.

Do ponto de vista institucional, casas-lares não produzem famílias, só o abrigo. É um espaço de “espera”, um intervalo de tempo entre o que a criança foi como filho na família desfeita e o que poderá vir a ser em uma futura e incerta adoção. E, se há proposta de ser família, essas podem ser instituições baseadas em modos familiares de relação, mas ainda são instituições (SNIZEK, 2008).

No tempo em que passamos na Casa-Lar Santa Cecília, tivemos a impressão de que, em função do sistema de transitoriedade que caracteriza o abrigo, as histórias vividas deixam de ser lembradas; aliás, seu espaço físico não guarda nenhum vestígio ou registro do passado. Trata-se de uma experiência que em nada se integra à história vivida pela criança.

Para Vigotski (2007, p 50), “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos”, portanto, a memória organiza-se em torno de apoios sociais. Neste aspecto, podemos aferir que as relações sociais estabelecidas no contexto do abrigo, mediada na e pela linguagem, signo por excelência, tende a inibir a memória progressiva. Da história anterior vivida, a criança leva muito pouco ou quase nada. No caso de Noah, ao que tudo indica, não há objetos, fotografias que lembrem o passado. Não houve despedida da mãe. A maior fonte de lembranças são os irmãos, que, aos poucos, vão indo embora, desaparecendo do seu campo de visão, da sua vida. A história de Noah, na infância, vai se constituindo como uma história de negligência, perdas, dores e solidão. Ainda, parte das profundas desigualdades sociais, da pobreza e dos processos de expropriação de bens materiais e simbólicos a que é submetida a maior parte da população brasileira.

No campo dos estudos que pesquisam os modos sociais de construção da memória, o esquecimento é apontado por alguns estudiosos como produção social tanto quanto as lembranças (MIDDLETON; EDWARDS apud OLIVEIRA, 2001). Assim

sendo, supomos que, quando colocadas em um abrigo, existe um esforço por parte daqueles que cuidam da criança para a reconstrução de sua história. O silêncio em relação ao passado, vivido em contexto familiar, é um recurso para possibilitar que sofram um processo de “distanciamento” e esquecimentos, para facilitar a adoção. Assim sendo, o modo de funcionamento das casas-lares tende a suprimir o registro da experiência vivida no passado. De alguma forma, esse processo fere uma dimensão subjetiva de pertencimento a um grupo, a um “lugar”.

Quando olhamos para Noah e pensamos a respeito dele no contexto do abrigo, é a criança assujeitada que vemos. Afetado pelo processo de ruptura da família de origem, vive a incompletude. Nessa situação-limite, em que os afetos são vividos e significados sob a eminência de virem a ser desfeitos a qualquer hora, a dor e a angústia batem à porta. Sem chances de ter de volta a convivência familiar perdida e diante da espera por uma suposta saída, essa condição ambígua incomoda, revolta.

Como parte deste trabalho, Noah também foi observado em outro contexto – o escolar. Depois do abrigo, é dentro da escola que passa boa parte de seu tempo, na relação com seus pares e com os adultos.

A escola é uma instituição constituída historicamente pelos indivíduos e é um importante instrumento no processo de formação dos próprios homens. As relações pedagógicas que concernem aos indivíduos seus lugares neste espaço e no processo formativo são também resultado do desenvolvimento socio-histórico. Neste contexto, é possível identificar dois papéis já cristalizados no âmbito escolar, quais sejam o professor³⁵ e o aluno.

Para Sacristán (2005), a categoria aluno é uma construção social histórica criada pelos adultos, uma vez que estes últimos organizam a vida dos não adultos. E, por acreditarem que são “menores”, sua voz é desconsiderada e não costumam ser consultados quando os adultos desejam elaborar ou reconstruir a ideia de quem eles são. Sendo assim, vemo-nos diante de uma situação que ainda perdura no contexto escolar: o professor é aquele que sabe, o detentor do conhecimento; e o aluno é

³⁵ Nessa categoria, incluem-se também aqueles que estão atuando em outras esferas no âmbito educacional, como coordenação, gestão, pedagogia.

aquele que não sabe. O saber garante ao professor o estatuto de poder sobre o aluno.

Nessa relação, o lugar e a função de um se define pelo lugar e função do outro: só pode haver um professor que sabe e ensina se houver um aluno que não sabe e precisa/deve ser ensinado. Um aspecto central que define essa relação é o fato de que ela se configura, fundamentalmente, em um espaço apropriado para tal. Um espaço que regulariza e orienta as formas de instituição dessa relação: a escola (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Dessa forma, no processo da pesquisa, percebemos a necessidade de analisar os mecanismos que asseguravam a organização da escola Profa. Petronilha Vidigal, principalmente a prática pedagógica, a fim de compreendermos de que maneira esses mecanismos, a partir do trabalho educativo, interferiam na constituição subjetiva da criança.

No contexto da escola Profa. Petronilha Vidigal, a organização do cotidiano escolar, as atividades desenvolvidas no processo de ensino, enfim, as relações pedagógicas eram pautadas numa relação unilateral em que a criança estava submetida às regras estabelecidas pelo corpo docente. O não cumprimento das tarefas, infração das regras, entre outros, implicavam em ocorrências, ligação para os pais e, quando se manifestavam várias vezes, o setor pedagógico comparecia à sala de aula, fazia suas observações, inclusive, alertava os alunos sobre a possibilidade de acionamento do Conselho Tutelar.

Para Margareth, professora de Noah, no que dizia respeito às atividades solicitadas por ela, o cumprimento das tarefas, Noah era um bom “aluno”, uma vez que ele se apropriava do conteúdo abordado. Entretanto, era agressivo. Desse modo, algumas intervenções eram necessárias, entre elas, pedir aos meninos que evitassem brincar com ele.

Na primeira semana em que estávamos na escola, pudemos presenciar uma ocorrência³⁶ feita pela coordenação por causa de suas brincadeiras consideradas inadequadas. Segundo o coordenador, na fila que se formava para entrar na sala, Noah e vários coleguinhas estavam brincando de luta, machucando uns aos outros, bem como atrapalhando a entrada dos alunos.

³⁶ As atitudes consideradas inadequadas no ambiente escolar são registradas em um livro e assinadas pelo aluno, o que se chama de ocorrência.

Como a ocorrência era uma prática social diária na escola, perguntamos ao coordenador se havia outros registros em relação a Noah; segundo ele, havia sim, embora nem toda “transgressão” fosse registrada, uma vez ou outra, as crianças eram apenas abordadas ou chamadas para uma conversa, em particular. Na concepção do coordenador, as ocorrências estavam perdendo sua função, pois mesmo as assinando, as “transgressões” continuavam. Perguntamos também se era possível conferir o conteúdo dos registros aferidos a Noah, ao longo do ano corrente, o que nos foi concedido, desde que o utilizássemos para fins da pesquisa, e assim fizemos. Para nossa surpresa, havia cinco registros – quatro se referiam às agressões aos colegas. Com relação aos registros, geralmente, constavam o motivo da “transgressão”, o nome dos alunos envolvidos e a série e, por fim, a assinatura do aluno. Nos casos que envolviam agressão, o termo utilizado no livro também era agressão.

Na última semana da nossa pesquisa, Noah recebeu outra ocorrência. Segundo a professora da Educação Especial, que no momento também estava supervisionando o recreio, Noah agrediu o colega: *“Ele sentou os pés na cabeça do menino [...] Você fala com ele e ele é indiferente, parece não ter sentimento”*. Segundo a direção, em consequência da agressão, Alzira, coordenadora do abrigo, deveria ser convocada a comparecer na escola imediatamente.

Dois aspectos nos chamam atenção, no comentário feito pela professora: a maneira como vê a criança e os seus comportamentos. Na concepção dela, Noah *“parece não ter sentimentos”*. No entanto, como compreender esse enunciado, quando o confrontamos com as experiências de Noah no abrigo, com o seu choro constante? Afinal, na visão dos profissionais do abrigo, o choro expressava a saudade que tinha dos seus familiares e a dor que sentia ao ver seus irmãos “partirem” por causa da adoção; deste modo, saudade e dor eram sentimentos “vivos”, frequentemente manifestados no choro. Entretanto, uma “agressão” ao colega, na visão da professora, anula toda possibilidade de existência de sentimentos na criança, bem como a necessidade de compreender os motivos que o levaram a se comportar dessa maneira. E suas necessidades educativas? Para alguns profissionais do abrigo, em situações tensas, como a partida de Amanda e Luísa, era preciso se aproximar de Noah com o intuito de amenizar a dor da separação. Entretanto, na

instituição de ensino, levando em consideração o comentário da professora, mas também da gestora, que convocou a coordenadora do abrigo a comparecer imediatamente à escola, os comportamentos expressos pelos alunos são compreendidos, sejam eles “agressivos” ou não, como algo inerente a cada aluno, e parecem não se articular com sua história de vida. Nos discursos da gestão, por exemplo, houve situações em que ela comparecia às salas de aula para alertar aos alunos sobre o risco de transferência escolar quando manifestassem comportamentos indisciplinados.

A constituição da subjetividade, conforme foi discutida anteriormente, coloca-se como um processo constituído socialmente. Os traços de cada indivíduo estão intimamente vinculados às interações com o meio. Desse modo, é possível afirmar que o comportamento “mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere” (REGO, 1996, p. 96).

Portanto, tomando como referência a constituição humana, na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, conceber a “agressividade” ou a “indisciplina” apresentada na escola como algo unicamente próprio do aluno representa um grave equívoco. Desse modo, a nossa compreensão sobre determinados comportamentos deve levar em consideração uma multiplicidade de fatores e/ou influência que recaem sobre o indivíduo (REGO, 1996).

Sob esse aspecto, as situações problematizadoras experienciadas por Noah, no contexto escolar, desafiaram-nos a repensar sobre o papel da educação escolar mediante a criança que, de algum modo, apresenta uma característica peculiar em seu comportamento. Na perspectiva de Vigotski (2010), o olhar compreensivo sobre o indivíduo em contexto escolar deve levar em conta aspectos da vida particular do aluno, ou seja, a sua experiência pessoal, e esta deve ser a base principal de todo trabalho pedagógico.

Desse modo, os pressupostos vigotskianos indicam que os acontecimentos observados no cotidiano escolar devem ser analisados a partir da vida cotidiana da criança na interação e apropriação sociocultural do meio em que ela está inserida,

levando-se ainda em consideração suas frustrações, desapontamentos, angústias, medos e também anseios.

Ademais, nossa aproximação com a escola Profa. Petronilha Vidigal fez-nos perceber algumas das suas peculiaridades, entre elas, o número expressivo de crianças sob tutela pública, uma vez que atende a crianças oriundas de duas casas de acolhimento institucional, uma a Casa-Lar Santa Cecília e outra, também de caráter filantrópico e religioso, que abriga crianças portadoras do vírus HIV. Para a pedagoga da escola, houve épocas em que a escola tinha, no turno vespertino, em torno de dez crianças somente da Casa-Lar Santa Cecília, muitos deles apresentavam comportamentos atípicos, acompanhados de agressão; segundo ela, no recreio, muitas vezes essas crianças ficavam sob sua observação. Numa escola com essa especificidade, é possível criar, reinventar e enriquecer o ambiente escolar, de maneira que possa contribuir para alguma transformação na vida dessas crianças?

Quando se pensa que o indivíduo se desenvolve na interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado, mediado na e pela linguagem, o modo como a criança se vê e vê o outro no contexto escolar pode associar-se ao modo como os discursos acerca das crianças e/ou alunos refletem-se no cotidiano pelos professores e funcionários da escola, bem como as intervenções propostas por eles. Ainda nos remetendo ao pensamento de Vigotski, podemos afirmar que o outro desempenha papel fundamental na constituição subjetiva do indivíduo, no contexto social; nas palavras do pensador, “[...] a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000, p. 9). Dessa forma, torna-se importante compreender o modo como as intervenções são determinadas e mantidas, uma vez que a partir delas se veicula um sistema de significações, tendo em vista que é o sentido, subjacente ao sistema de significação, um dos aspectos responsáveis pela forma como a criança e/ou aluno se vê e percebe o outro, no contexto das relações que são estabelecidas na escola.

Na interação entre pares e as rotinas de brincadeiras na sala e no pátio, por exemplo, observamos vários episódios de oposição ou conflito entre Noah e seus coetâneos, os quais podiam ou não sofrer sanções por parte dos adultos. Alguns

desses confrontos, na sua maioria, estavam relacionados às relações competitivas durante o jogo; outras, desencadeadas por uma “provocação” de Noah, como relatado no diário de campo do dia 21 de agosto.

Sentam juntos a pesquisadora, Noah e Hugo, estando a pesquisadora sentada entre os dois. Noah estende o braço e risca o caderno de desenho de Hugo. Hugo pede a Noah: *“Pare com isso”*. Novamente Noah faz outro risco em seu caderno. Hugo pede para parar. Hugo tenta riscar o caderno de Noah, mas não consegue. Noah mais uma vez tenta riscar o caderno de Hugo, no entanto, em clima de “tensão”, Hugo se afasta, com lágrimas nos olhos, pede mais uma vez: *“Já pedi pra para Noah”* e acrescenta: *“Vou riscar seu caderno”* e Noah retruca; *“Vão vê se vai”* (Diário de campo, 21/08).

Poucos dias depois desse evento, também pudemos perceber um desentendimento entre Noah e Vitória, aluna com quem compartilhava, com frequência, as tarefas escolares. A aula estava encerrando e, naquele momento, tirávamos as dúvidas de um aluno com relação ao exercício de matemática. De repente, fomos surpreendidos pelo tom alterado da voz de Vitória: *“Leite condensado branco!”*. A professora interveio, Vitória se explicou: *“Noah me chamou de preta”*. Noah, então, se dirigiu a Vitória e disse: *“Leite condensado preto!”*. Quando a professora disse que ia chamar a coordenação ou os responsáveis, ambos se silenciaram. Com relação a esse episódio, perguntamos à professora, em outro momento, se houve outra intervenção por parte dela; segundo ela, não foi necessário.

Conflitos e reações de descontentamento por parte de outros alunos diante das atitudes de Noah também foram percebidas em outros momentos:

A aula é de Língua Portuguesa. Houve contação da história, João e o pé de feijão. Logo após a leitura, a professora distribui um desenho da história, este deve ser pintado e recortado, uma vez que pode ser utilizado como quebra-cabeça. Durante a atividade de pintura pedem aos alunos para sentarem em grupo. Sentam a pesquisadora, Noah, Naiani e Jonas. Noah é o primeiro a terminar. Estamos próximo à janela, venta muito, os papéis já recortados voam em função do vento. Naiani fecha a janela para não voar os papéis. Noah vai e abre a janela, os papéis voam. As crianças dizem em coro *“Ó, Noah”*. Naiani intervém: *“Fecha, Noah, senão voa”*. Quando as crianças voltam a fazer as atividades, Noah abre a janela de novo, os papeis voam. *“Para, Noah”*, pedem as crianças. Ele fecha, mas continua abrindo a janela aos poucos. Quando Naiani vai montar seu quebra-cabeça percebe que está faltando uma peça e se dirige a Noah: *“Aí, Noah, tá vendo, sumiu uma peça do meu quebra-cabeça, você abriu a janela”*, ele retruca: *“Agora tudo é eu!”*, responde, inquieto (Diário de campo 23/08).

Um evento observado em relação ao modo como repercutiam em nós outras atitudes de Noah se deu quando a professora de Educação Especial teve que assumir a turma dele, 3º C, por algumas horas.

Passamos em frente à sala de Noah, paramos na janela, a professora está sentada junto a Noah. Quando alguns alunos percebem a presença da pesquisadora chamam-na: *“Tia, dá um jeito no Noah”*; *“Tia, leva esse menino”*; *“Ele tá fazendo bagunça”*; *“Ele está atrapalhando”* Pedimos autorização para entrar, nos aproximamos da professora e perguntamos o que estava acontecendo, ela se dirige e Noah e responde: *“Esse está fazendo gracinha, por isso estou sentada aqui”*. Apenas olhamos para ele como se estivéssemos perguntando o que está acontecendo, porém com gestos (Diário de campo, 22/10).

Nos eventos descritos acima, é possível perceber que, na relação entre pares, quando Noah toma uma postura rígida, pouco flexível, evidencia-se uma multiplicidade de sentidos envolvendo o modo como seus coetâneos o significam na relação – aquele que atrapalha, o culpado, o “leite condensado”, o bagunceiro. Alguns, supomos, são reforçados pela opinião do adulto, como afirma a professora da Educação Especial: *“Este está fazendo gracinha”*. E procura sentar-se ao lado dele para conter seu comportamento.

Para o adulto, seu comportamento é inadequado e esta concepção é difundida e, de certo modo, apropriada pelos demais, naquela circunstância e naquele contexto. Até que ponto as palavras dos outros são tomadas por Noah como palavras próprias em relação a sua própria condição? Como isso afeta a relação dele consigo mesmo e com o outro?

Ao nos determos nestes momentos, fica expresso, então, que nas relações entre os alunos, sejam elas de conflito ou não, o modo como elas vão repercutir na vida de cada um deles vai depender também do olhar e do modo como o adulto coloca-se nesse processo, seja ele professor ou outro funcionário da escola. Com relação a Noah, os “confrontos” eram constantes, no entanto, na nossa compreensão, os instrumentos utilizados para amenizar os conflitos entre Noah e seus pares giravam em torno da ocorrência ou um chamado de atenção feita pelo adulto e, em situações mais graves, a responsabilidade recaía, principalmente, na coordenadora do abrigo, Alzira.

Por outro lado, Noah também mantinha com seus pares uma relação agradável e estável, nas atividades escolares e nas brincadeiras; na sala de aula, era com Luiz Cláudio, seu amigo, com quem sempre jogava, além disso, nas atividades em grupo, trabalhavam sempre juntos. Durante a pesquisa, quando se sentava conosco, como não tinha autonomia para pedir, Noah, muitas vezes, solicitava: *“Tia, chama Luiz para sentar com a gente”*. Interessante ressaltar, na interação entre pares dentro de sala, durante a pesquisa, Luiz foi o único a não questionar Noah.

Entretanto, foi no pátio, nas aulas de Educação Física, que tivemos oportunidade de presenciar um modo particular de interação com seus pares, sobretudo com os meninos, pelo menos entre aqueles considerados “bons de bola”. Havia apenas uma menina, Naiani, que, por gostar muito de futebol, brincava com os meninos. Certo dia, indagamos Noah sobre a participação de Naiani nos jogos de futebol: *“Naiani é melhor do que muito menino aqui na sala”*, afirmou Noah.

Segundo Fernandes (2006), o pátio se caracteriza como um espaço onde as crianças têm possibilidade de interagir de forma mais livre, de relacionar-se com os seus colegas e de criar brincadeiras variadas. Foi neste espaço que vislumbramos, nas relações entre pares, nas discordâncias e processos de negociação, subsídios necessários para se inventar e reinventar o jogo. No rosto de Noah era perceptível a alegria, gestos que exprimiam euforia e contentamento nas situações de brincadeiras, principalmente, quando ganhava as partidas do jogo.

Vale ressaltar, onde havia uma quadra de esportes, foi necessário construir salas de aula e o que restou foi apenas um pátio interno, localizado no centro das instalações à frente do portão de entrada; ali, na maioria das vezes, duas turmas faziam aulas de Educação Física ao mesmo tempo, no entanto, mesmo sendo um espaço exprimido, todas as crianças envolviam-se nas atividades. Durante o recreio, as crianças também se concentravam nesse espaço e, por causa do número de crianças, havia dois recreios, um com os 1º e 2º anos, denominado pela coordenação de recreio dos “pequenos”; e outro, com os 3º e 4º anos, denominado recreio dos “maiores”. Esse momento também era de grande interação, em que a brincadeira preferida de Noah também era o futebol.

Tomando como referência o cotidiano da escola Profa. Petronilha Vidigal, as expectativas de Noah giravam em torno das atividades oferecidas no pátio, portanto, as aulas de Educação Física e o recreio eram os momentos mais esperados. Uma expectativa que incluía o outro. Certo dia, em uma aula que antecedia a de Educação Física, ou seja, a aula de Língua Portuguesa, de acordo com as orientações da professora, era preciso concluir as atividades da disciplina para poder participar da próxima aula. Vitória, que sentava próximo a Noah e Diogo, insistia em conversar com Diogo; Noah, meio que furioso, interveio: *“Vitória, você fica conversando com Diogo, quer ‘tirar ele’ da Educação Física?”*.

Foram várias as aulas de Educação Física de que participamos; Noah sempre participava de todas as atividades, na maioria das vezes, era o futebol sua atividade preferida. Os jogos de competição propostos pelo professor, fossem individuais ou em dupla, Noah sempre ganhava. Numa brincadeira de competição individual, Noah teve como seu adversário o aluno mais alto da turma, ao “derrotá-lo” proclamou em voz alta *“Sou campeão, né, tio”*, *“Sim”*, respondeu o professor, e Noah afirmou mais uma vez, todo eufórico e saltitante: *“Eu sou campeão!”*. Numa conversa informal com o professor de Educação Física, ele relatou o quanto Noah era competitivo: *“Noah gosta de esporte, é competitivo, ele é maior que os outros, quer ganhar [...] Chega a ser desleal”*.

A competitividade e o anseio por ganhar as partidas do jogo, mais do que jogá-las, também puderam ser observados na sala de aula. Na semana do dia da criança, a professora propôs uma gincana. A brincadeira consistia em acertar as atividades indicadas no quadro, bem como ganhar pontos nos jogos pedagógicos. A turma foi dividida em dois grupos; a primeira tarefa foi resolver operações matemáticas no quadro – duas continhas eram colocadas uma em cada lado do quadro e uma criança de cada grupo tinha que resolvê-las, ganhava o ponto quem terminava primeiro e tivesse respondido corretamente a questão. Noah foi o primeiro do grupo a ir para o quadro e garantiu a primeira pontuação do grupo. A ideia era que não se repetisse o jogador, no entanto, Noah insistiu tanto para voltar ao quadro, que foi mais de uma vez. A princípio, seu grupo estava indo bem, acertaram quase todas as operações do quadro, Noah vibrava, saltitava, todo eufórico. Entretanto, a certa altura do jogo, o grupo adversário virou o jogo, dificultando a situação do seu time. A

euforia transformou-se em nervosismo, irritou-se com o colega que errou a partida do jogo pedagógico: *“Ah Bruno, você é o maior ruim”*. A última partida da gincana era a brincadeira do “vivo ou morto” e a professora queria duas equipes. Noah se prontificou imediatamente. A partida foi dura, mas o grupo adversário venceu o jogo e a gincana; Noah saiu irritado do jogo.

No contexto observado até aqui, indagamo-nos a respeito dos sentidos que vão se construindo, para Noah, no espaço da escola Profa. Petronilha Vidigal, suas relações com outros e o impacto dessa interação no modo como ele significa a si próprio e a sua vida. O que dizer daquilo que está escondido no olhar, nos gestos, nas palavras de Noah, quando se apropria das situações de jogo? Que sentimento é esse tão explícito comparado aos colegas de sala, carregado de euforia pelo prazer do jogo e da competição e do desejo de vencer?

A princípio, parece-nos relevante destacar como Noah e seus pares colocam-se no jogo interativo. Ainda que Noah fosse um garoto competitivo e, impetuosamente, procurasse vencer todas as partidas do jogo, era alguém com quem se podia brincar, formar pares, sentar junto. Parece possível dizer que, nessa situação, o lugar ocupado por eles, individualmente, e a relação que mantinham entre si sugere cada um deles como um ser significativo para o outro.

No contexto escolar, na nossa análise, evidenciou-se a multiplicidade de sentidos envolvendo o modo como os indivíduos são significados no jogo das relações sociais, cujas significações são atravessadas por uma série de fatores. Os sentidos atribuídos ao outro, portanto, não é único. Em relação a Noah e seus pares, observamos sentimentos até contraditórios, ora pelo interesse de seus colegas em mantê-lo no jogo das relações, ora de “expulsá-lo” em razão das sensações desconfortáveis que ele provocava. Na relação com os adultos, situação em que lhes cabia ditar as “regras” com relação às práticas sociais existentes na escola, Noah deveria ser apenas “aluno”, alguém que estava ali para aprender e acatar as “regras” estabelecidas por eles para o aprimoramento das habilidades cognitivas.

Como sujeito, o indivíduo é afetado, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais ele participou e/ou participa na história das relações com os outros. Acrescentando-se a isso,

a atribuição de significado acontece em uma situação objetiva que necessita da intervenção do outro. O que significa dizer que o processo sócio se dá num primeiro momento nas relações concretas. O outro dá significado à situação que, posteriormente, é significada pela criança (MOLON, 2010, p.100).

É com esta afirmação de Molon (2010) que procuramos concluir este capítulo. Neste pequeno espaço, trouxemos um recorte das histórias de vida de Noah e Sofia, trajetórias nada fáceis de acompanhar. São histórias marcadas pela dor da separação e pela “violência”. Debruçamo-nos sobre o choro e o silêncio. Também pela incompreensão, por parte de alguns profissionais, do “peso” que as crianças abrigadas “carregam” diariamente e, muitas das vezes, “carregam” sozinhas. E se a história está marcada pela separação, pela violência e pela incompreensão dos outros por aquilo que está sentindo ou “carregando”, como a criança significa a sua própria vida?

Noah não tem mais chances de ter de volta sua família de origem e, impelido por este sentimento de perda, chora, irrita-se, agride. São as expressões da dor que sente em consequência da degradação familiar, que talvez, gostaria que fosse diferente, no entanto, não há nada que ele possa fazer, sob tutela do Estado, só resta apenas esperar.

Por outro lado, a dor deixa marcas, ou seja, o signo da violência está no próprio corpo. A dor está presente no silêncio, no medo da exposição das próprias feridas. Para Sofia, estar abrigada também significa esperar. Esperar por uma adoção, um convívio familiar.

E é sobre os impactos da educação escolar, na vida dessas duas crianças, que concluímos este capítulo, citando um texto de Norbert Elias sobre o sentido da vida:

É um grande apoio – encontrar eco dos seus sentimentos nos outros que se ama e a quem se está apegado, e cuja presença faz surgir um sentimento terno de pertencer à família humana. Essa afirmação mútua das pessoas através dos seus sentimentos, o eco dos sentimentos, entre duas ou mais pessoas, desempenha um papel central na atribuição de significado e sentido de realização para uma vida humana – afeição recíproca, por assim dizer, até o fim (ELIAS, 2001, p. 100).

Se, por um lado, o cotidiano escolar da Profa. Petronilha Vidigal estava repleto de uma visão homogênea das crianças e de regras que dão norte aos comportamentos infantis, por outro, esse espaço revelou-se como um lugar significativo tanto para

Noah quanto Sofia. O grupo de amizade que eles foram constituindo ao longo do percurso escolar, involuntariamente, configurou-se como um grupo de apoio, pois o lugar ocupado pelos componentes desse grupo no jogo das relações expressava o quanto cada um deles era um ser significativo para o outro, por isso o sentimento de pertença ao grupo persistia apesar de qualquer desavença ou diferença.

5.3 ESTADO, FAMÍLIA, ABRIGO E CRIANÇA

Do capítulo VII da Constituição Federal, sobre os aspectos “da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem, do Idoso”, consta, no artigo 226, que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Sendo assim, entende-se que esta proteção deve concretizar-se a partir de ações articuladas que envolvam também governo e sociedade. Essas ações devem basear-se no reconhecimento de que diferentes políticas públicas devem ter centralidade na família.

Embora se tenha avançado bastante no aspecto legal, parcela significativa de famílias brasileiras continua sob risco social, vivendo em habitações precárias, em bairros sem infraestrutura e de pouco acesso aos serviços públicos, como educação e saúde. O afastamento da mãe e/ou do pai para o trabalho, muitas vezes, implica na demanda à atenção e aos cuidados básicos às crianças. Sem creches ou atividades complementares à escola, como os Centros de Referência Social (CRAS), os pais não encontram apoio para criar seus filhos.

Para Vicente (2011, p. 51), tendo como referência a própria Constituição, quando não há possibilidade que a família e a sociedade civil garantam a vida dentro do alcance da dignidade, cabe ao Estado assegurar tais direitos, com o intuito de a criança desfrutar de bens que somente a dimensão afetiva pode oferecer. “O vínculo tem, portanto, uma dimensão política quando, para sua manutenção e desenvolvimento, necessita de proteção do Estado”.

Sabe-se que as crianças e adolescentes que chegam aos abrigos, em princípio, não deveriam ser separados de suas famílias. Aliás, a maioria delas possui vínculos familiares. Lá chegam e, em alguns casos, até permanecem, pela impossibilidade de seus pais de prover o essencial para sua sobrevivência. Continuam, pois, a existir as filas de crianças nas portas das instituições em consequência da pobreza, da fome e da **negligência**. São velhos problemas atrelados à falta de condições dignas de vida de um grande número de famílias brasileiras. A destinação de famílias substitutas, ou seja, a adoção como solução para a pobreza, é um grave equívoco de políticas públicas que atuam na área de atenção à população infantojuvenil (RIZZINI, RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006; KALOUSTIAN, 2011).

Embora a pobreza não seja motivo para o acolhimento institucional, crianças e adolescentes pobres estão nos abrigos, encaminhados pela Vara da Infância e pelo Conselho Tutelar. Isso é uma violação da Lei, uma vez que a pobreza não se caracteriza como motivo para afastar a criança do convívio familiar, como afirma o Artigo 23, do ECA, “[...] a falta de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar”³⁷. Acrescentado em parágrafo único: “Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente serão mantidos em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio”. E se na atualidade as pesquisas ainda apontam a institucionalização de crianças como um recurso para amenizar o sofrimento da família pobre, significa dizer que a vida de muitas famílias brasileiras é marcada pela ausência de políticas públicas de apoio ao fortalecimento dos vínculos familiares.

Assim, ações e/ou programas que desenvolvam projetos com as famílias podem alcançar as crianças e os adolescentes e resgatar uma qualidade de vínculo que lhes permita amenizar ou extinguir o êxodo circular urbano, bem como a transferência do cuidado dos filhos para o Estado. A inserção de crianças e/ou adolescentes em programas de acolhimento institucional, com vistas à proteção e ao desenvolvimento, deve ser feita; no entanto, a família não pode ser excluída desse processo, pelo contrário, deve ser acompanhada e receber o apoio necessário

³⁷ Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009.

visando à reintegração de seus filhos, pois ela constitui um espaço privilegiado de convivência (VICENTE, 2011).

Reafirmando a importância do convívio familiar, o Plano de Promoção, Proteção e Defesa da Convivência Familiar e Comunitária (2006) estabelece parâmetros e ações que possam garantir esse direito à criança e ao adolescente. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente garante à criança e ao adolescente o direito de serem criados e educados no seio familiar de origem e, em caso extraordinário e necessário, devem ser colocados em família substituta.

Nesse sentido, também cabe ao Estado fazer valer o que é estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente e também na Lei nº 12.010, “Nova Lei de Adoção”, promulgada em 2009, quanto ao caráter excepcional e provisório – que é promover a reintegração ou reinserção familiar e comunitária à criança e ao adolescente sob tutela pública, num prazo máximo de dois anos, salvo quando comprovada a necessidade que atenda ao superior interesse da criança, porém, fundamentada judicialmente. Entretanto, este trabalho encontrou crianças que passaram mais de uma década assistidas por um programa de acolhimento institucional, deixando a instituição apenas por terem alcançado maioridade.

Outro ponto de grande relevância diz respeito à manutenção das instituições que desenvolvem programas de acolhimento institucional. Às organizações não governamentais, o ECA reserva um papel estratégico, ao incluí-las no bojo da política de atendimento aos direitos da população infantojuvenil: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (ECA, 2005, Art. 86). Entretanto, constatamos o quanto o Estado toma medidas paliativas no que tange ao cuidado das crianças acolhidas pela Casa-Lar Santa Cecília. Como a verba pública destinada a esta instituição é bem inferior às suas necessidades, a casa depende, significativamente, de doações e caridades para manter os serviços prestados aos seus residentes.

Ainda que se julgue significativo o quadro de funcionários na Casa-Lar Santa Cecília, encontramos trabalho voluntário em todas as atividades e/ou serviços

prestados – administrativo, operacional, técnico e cuidados diretos — e, na sua maioria, feito por religiosos católicos que desempenhavam alguma função em nome de sua cristandade, como afirmou um voluntário: *“O que me motiva estar aqui: primeiro Deus, segundo Nossa Senhora e terceiro eles³⁸ [...] É por eles...”* (olhos cheios de água) – voluntário há dez anos no abrigo.

Além do voluntariado realizado dentro do espaço institucional, observamos uma participação significativa de voluntários na captação de recursos fora do ambiente institucional. Para ilustrar, lembramos o caso da senhora que pratica, mensalmente, o que ela denomina de “broa solidária”, além de organizar, anualmente, uma feijoada, cujos rendimentos são doados para a instituição. Outra participação significativa na captação de recursos são os voluntários que atuam no Bazar, principal recurso financeiro da casa.

O Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da rede SAC, realizado pelo Ipea, em 2003, revelou a presença significativa do voluntariado, especialmente de religiosos, na implementação de um direito social, entre eles, de acolhimento, proteção e assistência a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Suas atividades iam desde a responsabilidade legal para assistir, cuidar e educar as crianças e os adolescentes, passando pelo apoio técnico e administrativo até as funções envolvendo atividades de lazer, de recreação e de profissionalização, entre outras (BEGHIN; PELIANO, 2004).

Isso sinaliza que as entidades não governamentais, além de relevantes, são essenciais na implementação das políticas de proteção especial à infância e à adolescência. A predominância desse tipo de entidade na prestação de serviços de acolhimento institucional reforça ainda mais a responsabilidade do poder público – federal, estadual e municipal – no cumprimento de seu papel de coordenar um sistema, com vistas à efetiva implementação de uma política de proteção especial conforme estabelecido no ECA, assim como na garantia do apoio técnico e financeiro imprescindível às ações realizadas pela sociedade civil (BEGHIN; PELIANO, 2004).

³⁸ “Eles” são as crianças e adolescentes da Casa-Lar Santa Cecília.

Compactuamos com RIZZINI, RIZZINI, NAIFF, BAPTISTA (2006), ao afirmar que a assistência social é responsabilidade do Estado e que as iniciativas não governamentais, ainda que apresentem bons resultados, sozinhas não têm condições de dar conta das múltiplas demandas existentes.

Durante o período em que estivemos na Casa-Lar Santa Cecília, pudemos assistir às atribuições que cabiam ao Estado e este não estava presente, tanto que indagávamos se aquelas eram, de fato, crianças sob tutela pública, ou seja, sob proteção do Estado. Onde estava o Estado naquele contexto?

Ao tomar como referência a abordagem teórica que sustenta este trabalho, a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, que defende a constituição cultural da criança como pessoa, entendemos que isso tem implicações bem mais amplas e profundas do que se pode imaginar. Privar uma criança das condições básicas de existência humana (aquelas que definem os Direitos Humanos) coloca em risco sua constituição como uma pessoa humana (PINO, 2005).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a constituição subjetiva da criança sob tutela pública. As instituições de acolhimento, sob a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, constituem-se em contextos de desenvolvimento. O projeto político-pedagógico adotado pela instituição – bem como as ações implantadas pelo Estado, visando à garantia dos direitos assegurados em lei às crianças e aos adolescentes – interfere no desenvolvimento desses sujeitos, seja positivamente ou negativamente, o que revela a necessidade de políticas consistentes por parte do Estado para essas crianças e adolescentes.

Talvez seja essa a função deste capítulo: reforçar a necessidade da seriedade das políticas públicas na vida das crianças que estão sob tutela pública, bem como daquelas que vivem uma condição de expropriação de seus direitos básicos e que tanto necessitam da proteção e da defesa desses direitos para que se desenvolvam e cresçam dignamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi discutir as interferências do acolhimento institucional e da educação escolar na constituição da subjetividade da criança que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se encontrava sob tutela do Estado, aos cuidados de uma casa-lar, no município de Vila Velha. Trilhar por este caminho não foi nada fácil. Em uma era em que se avança com relação à constituição de leis que garantem ao cidadão a cidadania e a dignidade, ainda nos deparamos com a criança desassistida, especialmente pelo Estado.

A questão é que algumas ações de enfrentamento dos problemas relacionados às fragilidades das famílias em atender às necessidades de seus filhos ainda são marcadas pelo trabalho das organizações não governamentais de caridade, sobretudo, das entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional. Reconhecemos o papel social que a sociedade civil desempenha em relação ao cumprimento da lei quanto à garantia dos direitos do cidadão, bem como da importância das organizações não governamentais no desenvolvimento dos direitos sociais; no entanto, há entidades filantrópicas, de inspiração religiosa, como a Casa-Lar Santa Cecília, que necessitam de verbas e de profissionais, como psicólogo, e, naquele momento, só poderia contar com o voluntariado e a caridade.

Lidar com a violação dos direitos e o impacto disso na vida das crianças não é uma tarefa fácil, entretanto, as crianças que residiam na Casa-Lar Santa Cecília, desde o momento em que chegam até a partida, necessitam de acolhimento. Chamamos atenção, em especial, ao papel dos cuidadores, que são os responsáveis pelos cuidados diários das crianças e com quem elas passam a maior parte do tempo. Estabelecer momentos para discutir, pedagogicamente, o modo como se pretende relacionar com as crianças pode favorecer a construção de relações afetivas, bem como propiciar um ambiente acolhedor.

Do mesmo modo, nos referimos à escola Profa. Petronilha Vidigal, que há alguns anos vem recebendo crianças e adolescentes oriundos de casas que desenvolvem programas de acolhimento institucional. Cada criança sob tutela pública tem suas

particularidades, com uma história que lhe é própria, carências e dificuldades peculiares, mas é, também, um ser humano com potencialidades e talentos que, ao ser reconhecido e estimulado, pode desenvolvê-los. Tomando como referência a perspectiva vigotskiana (2010), o aspecto emocional do educando é tão importante como outros aspectos e deve ser objeto de preocupação da educação escolar nas mesmas proporções que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a se tornar um talento³⁹ tanto quanto a genialidade. Nos dois casos, o comportamento humano toma formas exclusivas e grandiosas. Portanto, espaços coletivos de formação e de articulação teórica e metodológica podem contribuir, positivamente, para uma ação educativa que conduza ao melhor equilíbrio emocional e ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes que, de modo particular, necessitam desse atendimento.

Nossa passagem por uma casa de abrigo possibilitou-nos empreender que o “abrigo” é sentido como um lugar de passagem e de espera. Percebemos, assim, que a singularidade de cada criança e/ou adolescente que reside na Casa-Lar Santa Cecília é movida pelo desejo de voltar para sua família de origem. Algumas aceitam a possibilidade de viver com outras famílias. Há, ainda, aquelas que esperam, ardentemente, pela adoção, mas há também aquelas que não esperam ser acolhidas por uma família, pois alcançaram a maioridade, portanto, as expectativas são outras, giram em torno da independência financeira.

Mas, foi em duas crianças em particular que esta pesquisa se debruçou: Noah e Sofia, ambas destituídas do poder familiar e matriculadas no 3º ano das séries iniciais. Não podemos deixar de apontar, aqui, que tanto o choro inconsolável de Noah quanto o silêncio de Sofia foram marcantes do ponto de vista da pesquisa.

Evidenciamos a dor e a saudade que Noah sentia de seus familiares de origem, sobretudo, daqueles que, com o tempo, foram se distanciando, à medida que a justiça direcionava seus caminhos, no caso de seus pais, seu irmão, e suas duas irmãs, Amanda e Luiza. Os impactos do desmantelamento do grupo familiar e do abrigamento foram tão intensos que não foi possível elaborá-los, ainda. Em razão

³⁹ Termo utilizado pelo autor. Na nossa compreensão, refere-se às potencialidades humanas que cada um carrega dentro de si e só se tornam realidade quando são valorizadas e incentivadas no contexto social.

disso, identificamos a intensificação da rispidez e da intolerância, dos atritos com seus pares, enfim, da raiva que sentiam ao acompanhar a dispersão do grupo familiar de origem.

Encontramos as marcas da violência, nas cicatrizes deixadas no corpo em decorrência dos maus-tratos que Sofia e outros de seus colegas do abrigo traziam no corpo. Além da própria degradação familiar, a institucionalização, de alguma forma, marca a diferença, denuncia a alteridade. Como a realidade vivida não se desvanece, o silêncio impera. Talvez, por causa de um passado doído, as expectativas de Sofia girassem em torno da adoção, de outro caminho diferente do abrigamento.

Enfim, a violação dos direitos fundamentais e a vivência das práticas culturais da institucionalização não aniquilaram a vontade de viver dessas crianças. No olhar de Sofia e no sorriso de Noah, a ternura e a brandura, a alegria de poder encontrar no outro o apoio – sentimentos explícitos tanto na Casa-Lar Santa Cecília quanto na escola Profa. Petronilha Vidigal. E é sobre o contexto escolar que desenhemos nossas penúltimas⁴⁰ palavras. Queremos ressaltar a importância desse espaço na vida de Noah e Sofia. A educação escolar pode contribuir para a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões (REGO, 2002) e foi na interação entre pares, nas brincadeiras, enfim, nos jogos infantis, que pudemos evidenciar os ecos dos sentimentos dos outros na vida de Noah e Sofia, bem como o impacto desses sentimentos na constituição subjetiva de cada um deles; em outras palavras, o sentimento de pertencer a um grupo e de ter um lugar na vida das crianças que compõem este grupo.

Diante do exposto, não há como compreender a infância sob tutela do Estado distante das situações concretas que perpassam seus sentimentos, do seu contexto social, das relações. Da mesma forma, não há como potencializar a infância “desvalida” sem restituir-lhe a voz, sem o reconhecimento de que são crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

⁴⁰ Penúltimas, por acreditarmos que nunca haverá a última, o conhecimento é construído num processo contínuo.

Tomando como referência a abordagem teórica que deu norte a este trabalho, não existe uma condição de sujeito inato, mas são as ações desenvolvidas no ambiente sociocultural que propiciarão as *possibilidades* e/ou *limites* na constituição da subjetividade. Deste modo, acreditamos que nossa contribuição neste trabalho está na ressignificação do lugar que nós, profissionais, ocupamos na relação com a criança; de modo particular, aquelas mais vulneráveis, o que significa dizer que podemos ser o *outro* que propicia muito mais possibilidades do que limites.

7 REFERÊNCIAS

AMARAL, D. M. **Era uma vez uma casa de abrigo**: os significados e as marcas da instituição na vida das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. In: **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. Coordenação M. V. Baptista. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, Coletânea Abrigar, 2006.

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BECKER, M. J. A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.) **Família brasileira**: a base de tudo. UNICEF, Brasília. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2010.

BORBA, R. C. A. G; PALUDO, S. S. A institucionalização de crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. **Revista Âmbito Jurídico**. Disponível em: <[www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link= revista...id...](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista...id...)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 20 de jun. de 2012.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 3 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes** – Brasília: CNAS/CONANDA, 2008.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e dos Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**: norma operacional básica. Brasília: NOB/SUAS, 2005.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS/SASA, 1997

_____. Lei n: 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de agosto de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 13 ago. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

COSTA, A. C. G. (Coord.). **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARITNI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**: seguido de envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERNANDES, O. S. **Crianças no pátio escolar**: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Dissertação de mestrado em Psicologia – Universidade do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.) **Família brasileira**: a base de tudo. UNICEF, Brasília. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Colóquio Internacional Dialogismo: 100 anos de Bakhtin. USP, 1995. Disponível em: <www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id.....>. Acesso em: 05 jan. 2012.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARITNI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

GÓES, M. C. A. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, Campinas, Papyrus, n. 24, p. 17-24, 1991.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n. 2, 2005.

LIMA, A. L.; RODRIGUES, F. S. **O governo da família e da infância**: um estudo a partir da legislação e da literatura pedagógica. Disponível em: <sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../39>. Acesso em: 30 mar. de 2014.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa qualitativa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, R. M.; MENDES, L. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun., 2007.

MENDES, C. L. P. C. **Vínculos e rupturas na adoção**: do abrigo a família adotiva. Dissertação de (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTES, D. C. **O significado da experiência de abrigo e a autoestima da criança em idade escolar**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Infância, juventude e pobreza: reflexões a partir da realidade brasileira. In: NASCIMENTO, A. S.; AVELLAR, L. Z. BARBOSA, P. V. **Infância e juventude: promovendo diálogos e construindo ações**. Vitória: GM Editora, 2012.

OLIVEIRA, I. M. O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, UNICAMP, 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINO, A. “Afetividade e vida de relação”, Texto mimeo.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 21, nº 71, Jul/2000.

PRESTES, A. B. **Ao abrigo da família: emoções, cotidiano e relações em Instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2010.

REGO, C. T. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

REGO, C. T. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

REIS, C. A. **Casa-abrigo e escola**: um estudo exploratório. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, 2001.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. Acolhendo crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez. Brasília: UNICEF, CIESPI. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, S. D. M. **Filhos da lua**: a ausência de relações sociais de reconhecimento em crianças que vivem em instituições de atendimento à infância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, 2004.

SILVA, E. R. A.; MELLO, S. G. Um retrato dos abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC: características institucionais, forma de organização e serviços ofertados. In: SILVA, E. R. A. (Org.) **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. IPEA/CONANDA. Brasília, 2004.

SILVA, E. R. A. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, E. R. A. (Org.) **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. IPEA/CONANDA. Brasília, 2004.

SILVA, M. R. Eventos-campos: um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. In: FARIA, A. L. G.; DEMARITNI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

SNIZEK, B. K. **Chegadas partidas**: um estudo etnográfico sobre relações sociais em casa-lares. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2008.

SOARES, S.; SOUZA, P. H. G. F.; OSÓRIO, R. G.; SILVEIRA, F. G. Os impactos do benefício do Programa Bolsa-Família sobre a desigualdade e a pobreza. In:

CASTRO, J. A.; MODESTO, L. (Eds.). **Bolsa-Família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília, Ipea, 2010.

TURNER, V. W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VICENTE, C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira: a base de tudo**. UNICEF, Brasília. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, nº 71, Jul/2000.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e a adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZOGAIB, M. T. B. **O brincar e o bem-estar da criança abrigada: sua influência no combate a depressão e ao baixo rendimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo, 2005

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste Termo, que concordei e permiti a observação das crianças, pelas quais sou responsável, assim como assumir as possíveis entrevistas para a realização da pesquisa intitulada “O abrigo e a escola na constituição subjetiva da criança sob tutela pública” desenvolvida por _____.

Fui informado(a), ainda, que a pesquisa é coordenada e orientada por _____, a quem poderei contatar/ consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo telefone: _____ ou pelo e-mail: _____.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, deseja analisar os impactos da educação escolar e do acolhimento institucional na constituição subjetiva da criança que, por algum motivo, foi afastada da família e/ou responsável e se encontra sob tutela pública, aos cuidados de uma casa-lar no município de Vila Velha.

Fui esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas, e a identidade do sujeito da pesquisa será preservada.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), assim como o sujeito da pesquisa, pelo qual sou responsável, poderei contatar a pesquisadora ou o seu orientador.

A pesquisadora principal do estudo ofertou-me uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

Fui informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Vila Velha, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____