



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL- PPGEA/FURG



**INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO SOB O OLHAR DAS
CRIANÇAS: QUE LUGAR É ESSE?**

ELIANE LIMA PISKE

**RIO GRANDE – RS
2016**

ELIANE LIMA PISKE

**INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS:
QUE LUGAR É ESSE?**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande-FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora Dr^a. Maria Ângela Mattar Yunes

**RIO GRANDE
2016**

Ficha catalográfica

P677i Piske, Eliane Lima.
Instituições de acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse? / Eliane Lima Piske. – 2016.
95 f

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.

Orientadora: Dr^a. Maria Ângela Mattar Yunes.

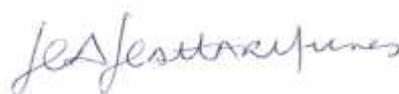
1. Acolhimento institucional 2. Percepção 3. Infâncias
4. Bioecologia do desenvolvimento humano 5. Educação Ambiental
I. Yunes, Maria Ângela Mattar II. Título.

CDU 159.922.2

ELIANE LIMA PISKE

**INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO SOBRE O OLHAR DAS CRIANÇAS: QUE
LUGAR É ESSE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental-PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande- FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:



Prof^ª. Dr^ª. Maria Ângela Mattar Yunes
(Orientadora – FURG)



Prof^ª. Dr^ª. Narjara Mendes Garcia
(FURG)



Prof^ª. Dr^ª. Aline Siqueira
(UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Angela Torma Pietro
(ANHANGUERA)

Rio Grande, 24 de março de 2016.

*Dedico a construção desta dissertação a
Deus, meu amparo, e à minha família,
meu abrigo!*

AGRADECIMENTOS

Quero, preciso e não poderia deixar de agradecer...

A Deus, minha fonte de inspiração;
ao meu marido, razão da minha vida;
à minha família, a base de tudo e para tudo;
aos meus amigos, alicerce indispensável;
à minha orientadora, Mamy sublime;
às crianças, verdadeiros “cupinchas” na/com a pesquisa;
à banca, que abrilhantou com contribuições atentas e tão sensíveis;
ao PPGEA, educadores e discentes que são e fazem a diferença;
ao CRAF, tripé indissociável às aprendizagens;
à CAPES, fomento mais do que necessário;
às famílias de Biazzi e Bersch, presente que ganhei para vida toda;
à tríade Ângelas, exemplos que sigo;
à advogada, amiga de todas as horas;
à revisora preferida, minha comadre;
à amiga colombiana, nos aproximamos pelo Atlas.Ti, mas nossa sintonia foi e é para além da
virtualidade;
aos adolescentes que ali estavam, passaram e aos que chegaram;
à equipe SEaD, pelos risos formativos que distanciavam e ao mesmo tempo açulavam a
pesquisa.

Todos esses, sabem que deram asas e foram além da imaginação do ouvir e dialogar.
Obrigado por serem e fazerem parte da correria, desse doce, único e mágico momento, que foi
e é pesquisar!

Não poderia deixar de mencionar os profissionais que abriram as portas das
instituições de acolhimento e assim, adentrei nas práticas educativas ambientais pelo/com
olhar das crianças.

RESUMO

As instituições de acolhimento são espaços protetivos para crianças e adolescentes em situação de risco. O acolhimento institucional é um fenômeno social e histórico que deve ser compreendido contextualmente para poder gerar ações preventivas, dialógicas e protetivas com a Rede de Atendimento Institucional. Assim, partindo das inquietações das próprias crianças, tivemos a oportunidade de mobilizar ações relativas às práticas educativas ambientais nas instituições de acolhimento. Estas foram detectadas sob o ponto de vista delas, levando-se em conta as suas opiniões, anseios, sentimentos e sugestões sobre a vida na entidade de acolhimento. Sendo assim, o objetivo central dessa pesquisa foi analisar bioecologicamente as instituições de acolhimento por meio do olhar de crianças de 7 a 12 anos, tendo por base teórica e metodológica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. Essa teoria aborda o desenvolvimento humano sob a ótica dos condicionantes socioambientais e de um olhar atento e indissociável aos múltiplos contextos de influência no desenvolvimento humano. Inicialmente, foi feita uma pesquisa documental (LÜDKE, 1986) para conhecer o perfil das crianças e as causas da institucionalização. Após, buscamos entender por meio da inserção ecológica, como acontecia o acolhimento das crianças nesses espaços com anotações das muitas observações naturalísticas feitas em diário de campo. Na sequência, foi realizada entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo a partir de um diálogo com as crianças no intuito de investigar o olhar das mesmas acerca das instituições de acolhimento. Para análise dos dados, foram utilizados os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) com apoio do *software* Atlas.Ti (SAN MARTÍNS, 2014). Os resultados demonstraram que as instituições de acolhimento são percebidas pelas crianças como um lugar de disciplina, como imposição de regras e de ambivalências nas práticas educativas. Em suma, a presente pesquisa buscou dialogar com os diretamente afetados e que sofrem as consequências da violência estrutural e pessoal da institucionalização, o que está em conformidade com a Educação Ambiental, cuja proposta é contribuir para mudanças de valores e atitudes da sociedade.

Palavras chave: *Acolhimento institucional; percepção das crianças; infâncias; análise bioecológica; Educação Ambiental.*

ABSTRACT

Shelter institutions are spaces to protect children and adolescents at risk. Residential care is a social and historical phenomenon that must be understood contextually in order to generate preventive, dialogic and protective actions along with the Institutional Service Network. Thus, based on the concerns of children themselves, we had the opportunity to mobilize action on environmental education practices in these institutions. These practices were detected from the point of view of the children themselves, taking into account their opinions, desires, feelings and suggestions about life in the institution. Thus, the main objective of this research was to analyze bioecologically some institutions through the eyes of children from 7-12 years. It was used a theoretical and methodological basis of the Bioecology of Human Development of Urie Bronfenbrenner. This theory addresses the human development from the perspective of environmental conditions looking at the to multiple contexts of influence on human development. Initially, documental research was conducted (LÜDKE, 1986) to design the profile of the participant children and the causes of their institutionalization. After, we seek to understand through ecological engagement, how was developed the reception of children in these spaces. Notes in a field diary were made during naturalistic observations. After it was held reflective interviews associated along with the photographs taken by children at the same time of the recorded dialogue with them. The purpose was to investigate their perceptions about the institutions. For data analysis, the principles of Grounded Theory were used (CHARMAZ, 2009) with the support of Atlas.ti *software* (SAN MARTÍNS, 2014). The results showed that institutions are mainly perceived by children as a place of discipline, with rules imposition and ambivalences in the educational practices of each professional/worker. In summary, the present study sought to dialogue with those population who is directly affected and suffers the consequences of structural and personal violence when institutionalization occurs. This research is aligned with environmental education, whose purpose is to contribute to changes society values and attitudes

Keywords: Institutional care; perception of children; childhood; bioecological analysis; environmental education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figuras</u>		<i>Página</i>
Figura 1	Modelo interacionista.....	37
Figura 2	Lugar institucional.....	60
Figura 3	Lugar físico.....	62
Figura 4	Infâncias.....	70

LISTAS DE TABELAS

<u>Tabelas</u>		<i>Página</i>
Tabela 1	Perfil das crianças institucionalizadas.....	52
Tabela 2	Eixos temáticos e subtemas.....	58
Tabela 3	Fotografias Instituição 1.....	63
Tabela 4	Fotografias Instituição 2.....	64
Tabela 5	Situações narradas pelas crianças da Instituição 1.....	78
Tabela 6	Situações narradas pelas crianças da Instituição 2.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI- Acolhimento institucional

CRAF – Centro de Referência e Apoio às Famílias

EA- Educação Ambiental

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IA- Instituição de acolhimento

PPCT- Processo, pessoa, contexto e tempo

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPP- Projeto Político Pedagógico

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

	<i>Página</i>
CAPÍTULO I.....	14
I – INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Fragmentos autobiográficos: trajetória pessoal e acadêmica.....	14
1.2 Contextualizações do estudo: problema e objetivos da pesquisa.....	16
II – INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS.....	21
2.1 Visão histórica do acolhimento institucional na infância: breve descrição dos fatos.....	21
2.2 Perspectivas de análise da infância: compreendendo a situação de acolhimento das crianças.....	26
2.3. O ambiente institucional como lugar ecológico de movimento e pertencimento.....	32
2.4. Acolhimento institucional, práticas relacionais e o contexto socioambiental: a importância das percepções das crianças e profissionais.....	36
III – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	46
3.1. Contextualização do estudo.....	46
3.2. Contexto da pesquisa.....	48
3.3. Participantes.....	50
3.4. Instrumentos.....	51
3.5. Encaminhamento metodológico.....	51
3.5.1 Fase documental.....	51
3.5.2 Inserção Ecológica.....	53
3.5.3 Entrevista reflexiva.....	53
3.6. Análise dos dados.....	57
3.7. Questões éticas.....	59
IV – TRIANGULAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS NA PESQUISA.....	60
4.1. Circunstancialidade do lugar nas infâncias.....	60
4.2. O que dizem as crianças sobre as práticas relacionais no ambiente institucional.....	70
4.3. As instituições de acolhimento: espaço de risco ou proteção.....	75
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87

SUMÁRIO (continuação)

	<i>Página</i>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	94
APÊNDICE B – Entrevista.....	95

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. Fragmentos autobiográficos: trajetória pessoal e acadêmica

Nasci e cresci num bairro da periferia de Rio Grande, onde a violência se fazia presente diariamente e, em meio a tantas brutalidades, fui crescendo. A realidade que estava ao lado começou adentrar meu lar, pois meus pais se separaram quando eu tinha sete anos e aos nove minha mãe se casou novamente. Essa nova relação me fez vivenciar uma triste realidade, que silencieei por muitos anos.

O interesse pela complexidade que envolve o entorno da violência, sempre esteve presente no meu cotidiano e não há dúvidas de que esses aspectos afetam as relações familiares, profissionais e pessoais. Cresci e amadureci cedo e as circunstâncias me levavam a desistir de tudo, mas fui superando e enfrentando as dificuldades. Quando parecia que nada ia dar certo, encontrava nas leituras o suporte para continuar. Dessa forma, consegui a tão almejada vaga para o curso de Pedagogia, o que não foi fácil.

Minha paixão por educar ganhou forças ao encontrar na pesquisa uma aliada indispensável à superação da violência, em especial nos contextos em que se encontram crianças que sofrem ou estão expostas aos vários tipos de violências. Logo, comecei a questionar a falta de espaços para acolher crianças e jovens em situação de risco e, assim, foi surgindo meu interesse em estudar as desigualdades, muitas vezes, resultantes das diferentes formas de violência.

Ao ingressar na vida acadêmica, esse interesse aumentou e com ele a busca incansável por um projeto de pesquisa que oportunizasse conhecer, problematizar e dialogar com esse fenômeno complexo que envolve milhões de pessoas em todo o país: as diferentes expressões de violência. Nesse sentido, o curso de Pedagogia foi o propulsor para superar medos e através da conjunção teórica e prática surgiram concepções e metodologias de trabalhos aliadas à socialização e a humanização para (re)pensar ações frente aos problemas socioambientais.

Durante o curso, realizei um primeiro contato com a pesquisa que, desde então, começou a fazer parte da minha vida. No ano de 2008, ingressei no Centro de Estudos sobre

Meninos e Meninas de Rua (CEP-Rua), Núcleo de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo o privilégio de conhecer a Prof^ª Dr^ª. Maria Ângela Mattar Yunes e a Prof^ª. Dr^ª. Ângela Torma Pietro que se dedicavam em pesquisar a problemática de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, além dos profissionais dos diversos órgãos de atendimento. Firmamos, assim, uma parceria que colaborou e continua contribuindo para a minha formação e, dessa forma, fomos estudando, pesquisando e fazendo o mapeamento das portas de entrada da violência no município de Rio Grande.

Com a pesquisa, tive a oportunidade de transitar por vários ambientes e encontrei crianças e adolescentes vítimas de brutalidades, que repetiam seus relatos de vitimização para diversos profissionais e ainda, em diferentes locais. A maioria dessas crianças e adolescentes ouvidos eram, posteriormente, encaminhados para as instituições de acolhimento. Paralelamente, durante seis (6) anos trabalhei como educadora na educação infantil e comecei a fazer parte de um Programa de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, o Centro de Referência em Apoio às Famílias em Situação de Pobreza (CRAF), o qual somente me acrescentou aprendizagens, pois lá encontrei uma equipe disposta e envolvida com as situações de vulnerabilidade social, aliando, assim, o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Neste momento, conheci a Coordenadora do CRAF, Prof^ª. Dr^ª. Simone Batista da Silveira de Biazzi, que me acolheu e possibilitou um maior envolvimento, despertando ainda mais a minha paixão pelas questões que envolvem a pesquisa, pois o Programa agrega cinco projetos de pesquisa que mobilizam ações coletivas para (re)pensarmos as problemáticas socioambientais. Concomitantemente, ingressei na Especialização em Educação Infantil, participei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e, formada em Pedagogia, ingressei no Curso de Educação Física Licenciatura.

Estar e permanecer envolvida com a pesquisa, ensino e extensão foi um sonho que se solidificou ainda mais com o ingresso na Pós-Graduação em Educação Ambiental, em que transformei as inquietações em desafios para continuar a caminhada de uma longa e incansável trajetória, que é a pesquisa. Ao chegar no PPGEA fui calorosamente acolhida por três educadoras muito especiais: Prof^ª. Angela Bersch, Prof^ª. Dr^ª. Claudia Cousin e Prof^ª. Dr^ª. Narjara Garcia que transformaram a magia da investigação em desafiadoras descobertas.

Dos trajetos que fiz enquanto bolsista ficou o gostinho de conhecer mais, muito mais sobre a rotina das instituições de acolhimento acerca da problemática da inclusão social das crianças em situação de risco. E, ao compartilhar aprendizagens na disciplina Relações de Pertencimento na Constituição de Educadores Ambientais, pude ir além das inquietações e,

coletivamente, fomos problematizando os sujeitos da pesquisa e as relações de lugares oportunizando, assim, argumentos dialógicos e teóricos para embasar o problema da pesquisa.

1.2 Contextualização do estudo: problema e objetivos da pesquisa

A violência assola e causa medo. Embora bastante discutida na sociedade brasileira, o que se sabe é ainda insuficiente para oferecer soluções para esse problema. Quando se trata de pessoas, as causas podem ser desde o abandono até as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Essas condições acabam afetando as crianças e os adolescentes, que muitas vezes são vitimizados pela sociedade e/ou até mesmo dentro dos seus próprios lares, sofrendo diversos tipos de violências, como: a negligência, o abandono, a violência física, a violência psicológica, o abuso sexual, dentre outros.

Nesse desenfrear de situações envolvendo a violência, entendemos e defendemos a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre/com as instituições de acolhimento, pois estes contextos recebem crianças e adolescentes em condições vulneráveis¹. Para prevenir a continuidade das situações de abusos e, sobretudo, possibilitar que as crianças e adolescentes institucionalizados sejam participativos para (re)pensarem os múltiplos fatores que envolvem as suas vidas e os seus futuros, as intervenções devem ser pensadas coletivamente por todos os segmentos da sociedade.

Salientamos a importância de um trabalho em rede, em que todos os atores sociais estejam envolvidos e tenham espaço para opinar, indagar e desenvolver um trabalho dialógico e reflexivo, conforme Freire: “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (FREIRE, 1996, p. 169). Dessa forma, se faz necessário (re)pensar estratégias coletivas e somar as práticas positivas de atuação em rede das instituições de atendimento, tendo como problema de pesquisa as instituições de acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse? Diante dessas considerações, o tema do presente estudo de mestrado é compreender as percepções de crianças sobre o acolhimento institucional numa perspectiva bioecológica. A escassa literatura, motiva o surgimento de indagações, tais como: que lugar é esse? Como se sentem

¹ As expressões “crianças em situação de risco” e “crianças em situação de vulnerabilidade” não são sinônimos, a diferença é que em condições vulneráveis o risco ainda não é eminente e nas condições de risco sim, embora existam aproximações, a vulnerabilidade opera quando o risco está presente, caso contrário, sem o risco a vulnerabilidade não faz e não é efeito (YUNES & SZYMANSKI, 2001).

as crianças? Como percebem as diferentes etapas do acolhimento? Quem são essas crianças e como sentem o seu ingresso na instituição? Partir das vozes das crianças sobre o microsistema institucional de relações é dialogar sobre essas e outras inquietações, tendo as crianças como principais atores do processo.

Como já sabemos, mas vale mencionar, a violência envolve condicionantes que prendem as vítimas, seus familiares, amigos e a comunidade numa teia de múltiplos nós. A busca de ações coletivas para que sistemas de agressão ou agressores recebam a penalidade e a criança\adolescente não seja vitimizada pela sociedade é um grande desafio. Quando a agressão ocorre no seio familiar e as crianças e adolescentes são encaminhadas às instituições de acolhimento, a situação fica ainda mais complexa e, por isso, surge a inquietação de compreender as instituições de acolhimento sob o olhar de crianças em situação de risco pessoal e social. Um estudo que se aproxima da investigação pela percepção de crianças e adolescentes sobre suas relações com os cuidadores que trabalham nas instituições foi realizado neste município (MARZOL & BONAFÉ & YUNES, 2012). Para tal entendimento, foi usada a abordagem teórica e metodológica da Bioecologia de Desenvolvimento Humano (RONFENBRENNER, 1996, 1998, 2011).

Assim, o objetivo geral do presente estudo é analisar bioecologicamente as instituições de acolhimento através do olhar de crianças de 7 a 12 anos. Aliado ao objetivo principal da pesquisa, temos os específicos que são: investigar a percepção das crianças acerca da dinâmica do funcionamento do ambiente institucional; compreender a rotina deste ambiente a partir das inter-relações das observações e falas dos profissionais e das crianças.

A pesquisa foi realizada numa cidade do extremo Sul do Brasil, onde existem seis espaços para o atendimento de crianças e adolescentes separados do convívio familiar por determinações judiciais sendo que, muitos acolhidos transitam por mais de uma instituição. São três entidades de organização não governamental (ONG) e três instituições de caráter público gerenciada pela prefeitura, sendo uma casa de passagem e outras duas entidades de acolhimento (EA). Ciente de que um projeto de mestrado não abrangeria de forma holística o olhar das crianças acerca destes ambientes em curto espaço de tempo, a escolha das entidade(s) participantes da pesquisa não foi tarefa fácil, pois muitas crianças, adolescentes e profissionais fazem parte deste cenário de acolhimento.

Partindo da abordagem ecológica e amparada nos estudos do pesquisador/teórico Bronfenbrenner (1996), foi possível questionar as pesquisas realizadas fora do ambiente natural e dissociadas de suas realidades, mostrando a importância da inserção ecológica no

contexto a ser pesquisado. Revelaram-se com os estudos que o necessário não era apenas a obtenção de números, mas sim de categorias de atendimento, por isso, escolhemos para participarem desta pesquisa uma instituição de acolhimento governamental e outra não governamental, as quais denominaremos Instituição de Acolhimento 1 e Instituição de Acolhimento 2. A escolha pelas duas instituições justifica-se pelo fato que, das três instituições governamentais uma delas é uma casa de passagem², a outra atende, em sua maioria adolescentes, e na época da coleta de dados não tinha nenhuma criança institucionalizada, o que resultou na escolha por apenas uma instituição governamental, a Instituição I. Já as outras três instituições não governamentais atendem desde bebês até adolescentes. Diante desse fato, fizemos um levantamento do maior número de acolhimentos de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, na época da coleta de dados, o que nos possibilitou optar pela Instituição 2.

As pesquisas nessas entidades, envolvendo as dificuldades socioambientais do acolhimento institucional sob o olhar das crianças em situação de risco pessoal e social, é relevante aos estudos em Educação Ambiental e vem mobilizando pesquisadores de diversas áreas. Assim, como alguns grupos de estudos, embora sejam poucos no Brasil que trazem a visão bioecológica do ambiente pelo ponto de vista das crianças, Silvia e Magalhães (2011) realizaram uma pesquisa partindo do cotidiano de uma criança adotada, produzindo os significados sobre o processo de acolhimento institucional pela vez e voz ao interagirem durante uma brincadeira (SILVIA & MAGALHÃES, 2011). Refletir e estabelecer um diálogo com as crianças possibilita a participação delas na pesquisa, mas o que mais se busca na voz das crianças? As crianças são atores sociais e precisamos de uma valorização positiva que pressupõe a relação com o outro ao compartilhar vivências, inventividades, medos e desejos num processo dialógico e permeado por socializar, ver, ouvir, interpretar, produzir, apropriar, dialogar e fazer entre os pares (CORSARO, 2011).

Diante do exposto, num primeiro momento, foi realizada a revisão sistemática de trabalhos no Brasil, que pesquisam os condicionantes socioeconômicos da vulnerabilidade social a partir da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. O andamento dessas situações é problematizado por pesquisadores em prol da investigação das múltiplas facetas que envolvem os problemas e as possíveis soluções do impacto da institucionalização, com

²Casa de Passagem/Casa Transitória: modalidade de acolhimento institucional de curtíssima duração, organizada para acolhimento emergencial de crianças e adolescentes com perfis diversos, em situação de abandono ou afastados do convívio familiar. Uma equipe técnica capacitada realiza o diagnóstico que, conforme a situação da criança ou do adolescente, promove o seu encaminhamento para os demais serviços de acolhimento ou providencia a reintegração na família de origem (ASSIS & FARIAS, 2013).

foco no desenvolvimento integral dos envolvidos no processo. Destacam-se autores inquietos perante o ato de pesquisar, questionar, instigar, problematizar e dialogar em várias partes do país.

Dentre as pesquisas, destacamos que há poucos estudos construídos sobre o olhar da criança e dos seus interesses e expectativas durante o acolhimento institucional (AI) no Brasil. A abordagem bioecológica prioriza conhecer a vida e, assim, os contextos serão estudados juntamente e simultaneamente aos condicionantes socioambientais na percepção das crianças participantes da pesquisa e dos profissionais que trabalham no ambiente institucional. A visão aqui construída está ancorada em autores críticos e reflexivos sobre esse fenômeno de tamanha complexidade (SIQUEIRA & DELL'AGLIO, 2006; MARZOL & BONAFÉ & YUNES, 2012; BERNARDI, 2010).

A revisão da literatura que aponta poucos trabalhos sobre o acolhimento institucional tendo como foco a escuta da própria criança, contrasta com os números assustadores de acolhimentos que existem no Brasil, conforme mostram os dados do Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento (LNCASA):

Participaram do presente Levantamento Nacional 2.624 Serviços de Acolhimento Nacional (SAI), dispersos em 1.157 municípios brasileiros (que representam 20,8% do total, localizados nas 27 unidades de federação. Os SAI pesquisados têm capacidade de atendimento de 52.587 crianças e adolescentes. No momento da pesquisa, estes serviços tinham 36.929 crianças e adolescentes acolhidos (ASSIS & FARIAS, 2013, p. 82).

O olhar ecológico/sistêmico sobre o acolhimento institucional evidencia que não podemos estudar e analisar fenômenos dissociados do contexto. É preciso observar por diferentes lentes, embora os dados mostrem que o número é menor do que a capacidade das instituições. O elevado número de crianças e adolescentes que permanecem institucionalizados não deve ser desmerecido, conforme apresenta os dados do LNCASA. Salientamos que não vamos partir de sentimentos negativos ou de incapacidades, mas sim focar o olhar no potencial de cada criança e no que elas têm para contar sobre as entidades de acolhimento, bem como ressaltar as possibilidades de cada contexto se constituir em um ambiente de proteção.

Com a pesquisa, almejamos promover qualidade de vida, principalmente para as crianças que vivem nas instituições, pensando que bons tratos nas interações sociais são elementos fundamentais ao desenvolvimento humano (BARUDY & DARTAGNAN, 2007). Nesta esteira, não podemos esquecer que a Educação Ambiental (EA) é fundamental para a

compreensão e desenvolvimento de novas estratégias para lidar com este fenômeno social de tamanha complexidade, tal qual a institucionalização. Neste desenfrear de aprendizagens, o PPGEA é grande aliado ao permitir que pesquisadores possam estar e permanecer envolvidos com a pesquisa. O Programa, comprometido com as questões socioambientais, conta com orientadores dispostos e dedicados a voltarem seus olhares aos múltiplos condicionantes sociais, políticos e econômicos que compõem as possíveis soluções para uma melhor qualidade de vida contemporânea.

Assim, a problemática das vicissitudes que envolvem o acolhimento institucional que se busca investigar com a presente pesquisa é dimensão importante nos estudos em Educação Ambiental, porquanto trata de um fenômeno de imensa complexidade e que diz respeito à sociedade em sua totalidade. Ademais, é uma temática que requer urgência nas ações e, principalmente, possibilita que as crianças possam refletir e (re)pensar seus futuros, tendo claro que o acolhimento institucional é um fenômeno social e histórico e que necessita ser compreendido de acordo com cada contexto para, então, buscar ações preventivas e protetivas.

Sem o olhar das crianças, a pesquisa ficaria informativa, técnica e não seria uma problematização bioecológica do ambiente institucional para se pensar sobre as questões socioambientais que estão implicadas no processo institucional. Sabemos que as crianças podem (ou não) estar vivendo situações adversas relacionadas ao acolhimento institucional. Assim, a partir de seus sentimentos e emoções, as crianças terão a oportunidade de dialogarem sobre o contexto institucional de maneira reflexiva, participativa e dialógica.

Aprender a dialogar implica em ouvir e falar, ponderar, parar, olhar e tentar entender os contextos, ancorados numa postura freiriana: “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1996, p. 237). Esta atitude é fundamental para fazer a relação do que se observa, escuta e registra na realização de uma pesquisa com as crianças. Nessa relação, conhecer os profissionais que atendem as crianças é buscar uma aproximação da realidade para poder entender as peculiaridades das instituições sob o ponto de vista das crianças através da inserção ecológica no ambiente institucional.

Os capítulos da dissertação investigaram as instituições de acolhimento sob o olhar das crianças e as perspectivas de análise da infância, tendo o ambiente institucional como microsistema de relações num contexto inter-relacional múltiplo. Uma análise do contexto socioambiental e das percepções das crianças acerca da inserção nas entidades de acolhimento foi realizada através de metodologias compatíveis.

CAPÍTULO II

2.1. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

2.1. Visão histórica do acolhimento institucional na infância: breve descrição de fatos

Ser e estar em permanente movimento faz parte das nossas vidas. Assim, é impossível pensar a existência humana sem lugar e considerar ainda que a relação indivíduo e ambiente seja dissociável. É inevitável falar de instituições de acolhimento sob o olhar das crianças sem perpassar o momento histórico da omissão de seus direitos, que se fez presente por muitos séculos.

O abandono institucional surgiu em meados de 1726 no Brasil, através das rodas dos expostos, sendo que a primeira apareceu no ano de 1726, em Salvador. A outra, em 1738, no Rio de Janeiro e a última em 1789, em Recife. No século XVIII, as crianças eram deixadas nessas rodas dos expostos, que é um artefato de madeira giratório instalado nos muros das Santas Casas de Misericórdia (GULASSA, 2010). Trazemos as palavras de Marcílio para compreendermos este mecanismo:

A quase totalidade desses pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pela roda, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil – incluindo neles os escravos. É importante assinalar que não era comum, nessa época, as crianças africanas ou descendentes de africanos ficarem expostas: elas tinham um valor de mercado, eram propriedade daqueles que as haviam adquirido ou a seus pais, para serem seus escravos (MARCÍLIO, 2003, p. 55).

Nesta altura dos acontecimentos, percebemos que as crianças já eram silenciadas e expostas às mais diversas situações de vitimização e rejeição em consequência de serem “largadas” nesse contexto. “As crianças tinham seus direitos violados, estando emerges aos riscos do abandono sem proteção e durante mais de um século, a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (SIQUEIRA & DELL’AGLIO, 2006, p. 75). Porém, os modelos de proteção caritativos enraizavam um grande número de mortes de crianças, configurando-se, assim, num grave problema, conforme as informações do LNCASA:

Um dos graves problemas nessa época era a alta mortalidade das crianças recolhidas nas Rodas. Os números surpreendentes revelados pelos higienistas provocaram o questionamento não só da qualidade como do sistema Roda como política de assistência. Ou seja, avaliou-se que se tratava de uma política perversa, uma vez que seus resultados foram opostos aos objetivos idealizados, pois os expostos, que eram recolhidos para que não morressem abandonados nas ruas, acabavam morrendo na instituição (ASSIS & FARIAS, 2013, p. 24 e 25).

O enredo que perpassa o momento histórico de assistência às crianças ao longo da época foi marcado pelo descuido e pela negligência dos aspectos físicos, sociais, psicológicos e emocionais. Nessa perspectiva, os cuidados com a criança tinham um caráter assistencialista. “A maioria dos cuidados ficava nas mãos das religiosas, nas “Santas Casas de Misericórdia”, e somente no final do século XIX a atividade passou a ser de responsabilidade do Estado e de instituições privadas” (MARZOL, 2009, p. 16).

As práticas assistenciais filantrópicas emergiram como alternativas para institucionalização das crianças, oferecendo assim um espaço de cuidados como: os primeiros jardins de infância, baseados nas ideias fröebelianas, destinados às crianças pertencentes à elite. Já para a classe menos favorecida, foram criadas as creches ou “asilos” destinados aos filhos das operárias, funcionando como um “depósito” de crianças. Tinham também as “creches assistenciais” que ocupavam as igrejas de diferentes denominações para serem os “centros de recreação”, um programa de emergência para atender crianças de 2 a 6 anos (KUHLMANN, 2001). Os atendimentos tinham a: “função precípua a guarda de crianças” (KRAMER, 2009, p. 23).

Nesse processo, ainda no final do Século XIX foi aprovado o Código de Menores, em 1927: “marco na segregação e diferenciação dos delinquentes e abandonados” (NUNES, 2011, p. 107). Em grande parte do Século XX, ao encargo do Estado e de instituições privadas, as crianças e adolescentes continuavam expostos às situações de riscos e, cada vez mais, se acumulavam menores segregados da convivência social em internatos denominados “internatos-prisão”. Já o Segundo Código de Menores, em 1979 trouxe a política da situação irregular, os “depósitos de menores”, local onde as crianças e os adolescentes ficavam reprimidos e retirados do convívio social, que eram chamados Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor- Funabem, entre os anos de 1965 e 1990, conhecidos como Febens (GULASSA, 2010).

O modelo de sociedade foi sendo organizado e passou por um longo período de lutas e incertezas quanto ao atendimento, que calavam direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Percebendo que as vozes não podiam continuar sendo silenciadas, a dicotomia

proteção e recepção foi rompida como comprova o Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento: “Todo um aparato institucional foi sendo edificado, durante a história brasileira cuja tônica focalizava a institucionalização, como é o caso do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem)” (ASSIS & FARIAS, 2013, p. 23).

Esse conjunto de episódios se desenhou num tempo histórico específico e se constitui na memória e complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de um século marcado pela imprevisão dos locais para receberem e atenderem crianças e adolescentes. Sendo assim, os direitos das crianças eram infringidos constantemente até a Constituição Federal de (1988). Mesmo com a Constituição, os abrigos destinados às crianças e aos adolescentes passavam por incertezas e preocupações quanto ao espaço e atendimento. Segundo o LNCASA: “Essa nova concepção propicia um novo marco para o campo da Assistência Social no Brasil, (...) Termo que ganha força no século XXI, contrapondo-se ao conceito de orfanato ou à ideia de internamento predominante nas décadas anteriores” (ASSIS & FARIAS, 2013, p. 30).

Portanto, a assistência legal da criança é um fato recente na história brasileira e foi com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os abrigos começaram a ganhar um espaço de proteção e de direitos institucionais, conforme respalda o Art. 92:

As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III - atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V - não desmembramento de grupos de irmãos; VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - participação na vida da comunidade local; VIII - preparação gradativa para o desligamento; IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo (BRASIL, 1990, art. 92).

Outra importante deliberação do ECA foi, a proposta de reformulação na estrutura e no funcionamento dos abrigos, os quais deveriam assumir caráter residencial, oferecendo atendimento personalizado em pequenas unidades e em grupos reduzidos. Além disso, “deveria preservar a identidade da criança acolhida, oferecer ambiente de respeito e dignidade, preservar os laços familiares, proporcionar a escolarização, profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer” (BRASIL, 1990, art. 94).

As instituições de acolhimento (IA) passaram a ser definidas como espaços protetivos e transitórios para receberem crianças e adolescentes expostos a situações de riscos e que, muitas vezes, precisam ser separados do convívio familiar por determinações judiciais ou até mesmo, como consta no art. 93: “(...) em caráter excepcional e de urgência, acolher crianças e adolescentes sem prévia determinação da autoridade competente, fazendo comunicação do fato em até 24 (vinte e quatro) horas” (BRASIL, 2009, art. 93).

Neste espaço que deveria ser transitório, são acolhidas crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados dispondo do que assegura a Lei nº. 8.069/1990 “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, art. 5º.). Ser bem tratado é uma das necessidades básicas de qualquer criança e são direitos fundamentais junto à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

No Brasil, as políticas reiteram tal premissa, entretanto resta que seja cumprida na íntegra. Nas entidades de acolhimento, essas necessidades são ancoradas no ECA (BRASIL, 1990), na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2004), no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) (BRASIL, 2006), nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009). Conforme Diniz & Cunha:

Na política de atendimento, cada um não só faz a sua parte como estimula e cobra que o outro faça a parte dele, pois existe uma saudável interdependência. O fazer somente será ético, na medida em que se encontre com o fazer do outro. [...] **no palco da nova política de atendimento, ninguém aparece sozinho** (DINIZ & CUNHA, 1998, p. 51, grifos da autora).

Sabemos que as instituições passaram por um longo processo histórico de negligências com crenças e valores negativos acerca de diversos segmentos. Neste momento histórico e cultural ainda enfrentamos lamentações frente ao papel que assumem as entidades de acolhimento, antes de cunho assistencialista e voltado aos ditos “menores infratores” recolhidos em espaços chamados “abrigos”. Assim como o nome sugere, esses ambientes abrigavam sem oferecer condições de proteção e destarte, em que os direitos das crianças não eram assegurados. O que atualmente difere da nomenclatura recebida, as entidades de

acolhimento objetivam propiciar um espaço transitório para acolherem, protegerem e preservarem a integridade física, pessoal e social das crianças e adolescentes numa determinada casa. Assim, os espaços precisam estar integrados para cuidar, educar e brincar, indissociavelmente levando em conta experiências, trajetórias e expectativas, as quais possibilitam o desenvolvimento nos diferentes contextos.

O sentido do lugar no mundo contemporâneo implica a acepção histórica e, por sua vez, o sentido de tempo. Apesar da variação na nomenclatura atribuída ao longo da história, a palavra abrigo ou acolhimento é o que muitos pensadores ainda tentam entender: se é um espaço de proteção ou de atendimento. Outras questões são levantadas como: quais são as referências das relações familiares nas casas de acolhimento? Como essas relações se estabelecem?

A presente pesquisa procura investigar a percepção das crianças acerca das instituições de acolhimento e portanto, busca conhecer mais, problematizar e perceber como acontece a inserção dessas crianças no ambiente institucional. Diante dessa prerrogativa, precisamos partir do que as crianças sabem e querem nos contar, das suas compreensões e do que ainda esperam descobrir sobre o acolhimento institucional. Para tanto, precisamos averiguar como é realizado o acolhimento, com base no PPP³:

O acolhimento de crianças e adolescentes que chegam à entidade de acolhimento é realizado pela equipe técnica, que apresenta a Casa, seus moradores, educadores e as rotinas, assim como, dialogar em relação a situação de vida, razões do acolhimento e as estratégias que serão desenvolvidas em prol do desabrigamento (Projeto Político Pedagógico, 2011, p. 2 e 3).

O PPP institucional prevê o acolhimento protegendo e respeitando a integridade física, social, emocional e cognitiva dos envolvidos, o que vem ao encontro da Lei 8.069/1990: “assegura por lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades às crianças e aos adolescentes, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990, Art.3). Simultaneamente, além de prever um espaço de proteção, as instituições precisam preservar a integridade de competências, garantindo ambientes saudáveis, respeitando as peculiaridades e as individualidades das crianças frente suas histórias de vida, tornando-se assim, instituições lares, embora provisórios, em ambientes benéficos ao desenvolvimento integral e saudável das relações que se estabelecem.

³O Projeto Político Pedagógico (PPP) referido é o da instituição governamental. Foi a base para discussões referentes as estratégias utilizadas sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

A visão das instituições sob o ângulo das crianças sugere um estudo de caráter qualitativo e subjetivo. E, é inegável que as crianças são os atores sociais relevantes. Nesse viés, a informação subjetiva fornecida pela criança poderia ter alguma relevância em nível social? Seria, ainda, importante compreender qual foi o processo que desencadeou o AI, ou seja, conhecer mais profundamente as causas do acolhimento. E quanto à organização do atendimento à criança e adolescente no período de institucionalização? Essas e outras questões serão dialogadas ao longo da escrita, juntamente com a regulamentação das entidades de acolhimento e o momento histórico da EA.

Este não é o fim, mas o início de uma discussão que perpassa o sentido do lugar no mundo contemporâneo... São as crianças que produzem identidade para o ambiente! Os espaços são construções históricas e em permanente movimento e carregam consigo as marcas de um tempo vivido de movimento permanente, e a isso não podem escapar as perspectivas de análise da infância sobre a situação de acolhimento das crianças.

2.2. Perspectivas de análise da infância: compreendendo a situação de acolhimento das crianças

As Cem Linguagens da Criança

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos cem pensamentos
 cem modos de pensar de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação
 o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que os cem não existem
 E a criança por usa vez repete: os cem existem.
 (MALAGUZZI, L. 1997, s/p).

A institucionalização na infância é um problema que afeta milhões de crianças no Brasil em condições socioeconômicas desfavorecidas. Contudo não podemos observar os fenômenos dissociados do processo histórico. Olhar para o entorno através de uma análise bioecológica da infância também pode auxiliar na precisão das nossas análises e interpretações. A palavra infância, etimologicamente, tem origem do latim *In-fans*, significando sem linguagem. Será mesmo que as crianças não têm voz? “A verdade é que sempre houve crianças, não houve sempre infância” (SARMENTO, 2002, p.13).

O poema mencionado impulsiona a (re)pensar a infância nas instituições de acolhimento sobre a perspectiva da linguagem infantil, do que elas têm para nos contar. As crianças são agentes sociais, culturais e de direitos, e é na infância que assumem múltiplos papéis e desenvolvem a criatividade, a iniciativa e a imaginação, refletindo no desenvolvimento socioafetivo, histórico, intelectual, cultural e social numa visão interacionista da aprendizagem e do desenvolvimento integral.

Houve um longo período histórico até o reconhecimento e a valorização da infância, no qual a criança era considerada um miniadulto, sem linguagem, ainda no século XIII. Porém, conforme dizem as crianças no poema, as **cem existem...** Apenas foram silenciadas por longos séculos. Atualmente, são produtores de cultura, tendo voz e vez para se expressarem comprovando o que apresentam os estudos de Ariès: “o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos” (ARIÈS, 1979, p. 25).

A história não é linear e estas concepções coexistem no imaginário social, o que nos possibilita compreender que os atravessamentos das infâncias/crianças tiveram três momentos históricos: a antiguidade, a modernidade e a pós-modernidade. Na antiguidade, as crianças eram relacionadas a religiosidade, vistas como anjos e não como sujeitos sociais. Suas representações eram como miniadultos, tamanho reduzido, anjos fazendo parte do cenário de obras de arte, os anjos eram sempre musculosos e não representavam as crianças como realmente eram, foram inventadas pela sociedade. Na verdade, as crianças sempre existiram, mas não eram percebidas pelos adultos, eram ignoradas (ÁRIES, 1979).

As crianças passaram a ser parte de uma preocupação social, mas não eram vistas como sujeitos sociais. A imensa magia do mundo infantil mobilizou e inquietou a partir do final do século XIII até o XVII, segundo os estudos de Ariès (1979). Até então, o conceito de infância transitava na renúncia, na miséria, no favor e na caridade de práticas assistencialistas:

“a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII” (ARIÈS, 1979, p.14). Sarmiento reitera:

A idéia de infância é uma idéia moderna (...) remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. (...) daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2002, p. 10 e 11).

Na literatura européia até o Século XVIII, as crianças não eram percebidas, eram sempre vistas pela ausência de algo, faltando conhecimento, aporte físico, sendo indignas de serem consideradas. No discurso construído na modernidade, as crianças eram percebidas como frágeis, impotentes dentro do seu contexto. A modernidade surge a partir da Revolução Industrial, período histórico da industrialização, criando assim, rótulos e uma dualidade entre criança meiga e má, vítima e mimada, violenta e inocente, a ideia de infância foi criada, inventada pela modernidade e, até então, as crianças tinham caráter não social.

O significado de criança e infância se aproxima, mas são coisas diferentes, a criança é uma fase mais biológica, enquanto infância é uma construção social/política. Não existe infância sem crianças. Infância é ideia para se falar em crianças e foi criada, inventada pela modernidade, pois crianças sempre existiram. Rousseau (1995) foi um dos pioneiros a estudar a infância.

A criança, enquanto categoria social, nasce com capacidades afetivas, emocionais, pessoais e cognitivas, embora por muito tempo tenham sido silenciadas e ignoradas. Hoje, elas são produtoras de cultura, tendo voz e vez para se expressarem, o que é uma concepção Pós-Moderna. Assim, essa discussão teórica levará em conta o caráter evolutivo do processo de aprendizagem através de uma análise bioecológica da socialização, da linguagem e da organização do tempo espaço da infância, como categoria social e de interação permanente. Ferreira nos impulsiona a perceber o significado das crianças enquanto atores de suas aprendizagens:

Ao significar que as crianças não se ‘limitam’ a reproduzir o mundo dos ‘grandes’ à sua escala mas, ‘pelo avesso’, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança que estão na sua gênese como grupo social (FERREIRA, 2002, p. 59).

Vivemos uma época marcada por fenômenos de globalização e por uma desenraizada circulação de ideias e conceitos e, ao mesmo tempo, por um exacerbar de identidades locais, étnicas, culturais e religiosas (NÓVOA, 2005). Isso não foge às crianças que vivem, circulam e constituem maneiras próprias de significarem e construir aprendizagens que são tempos diferentes da idade adulta, mas com possibilidades de relações entre as crianças e os adultos, entre eles com os outros e, também, com o meio que tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Segundo Sawaia: “conhecimento, ação e efetividade são elementos de um mesmo processo, o de orientar a relação do homem com o mundo e com o outro” (SAWAIA, 1995, p.165).

Cabe lembrar, como marco mundial para a concepção jurídica no Brasil, da criança como sujeitos de direitos e agentes culturais foram instituídas pela Convenção dos Direitos Universais das Crianças (1989), e como nacional pelo ECA (1990). Desta forma, a criança deve ser preocupação da sociedade e receber atenção do Estado, conforme o artigo 98, que menciona que “as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I. Ameaça ou violação dos direitos por ação ou omissão da sociedade e do Estado; II. Falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III. Em razão de sua conduta” (BRASIL, 1990, art.98).

Nesse movimento, é necessário olhar o entorno, adotando uma postura vigilante sobre as percepções das crianças a respeito do contexto, no caso, as entidades de acolhimento sem dissociá-las dos demais espaços. Conforme Quinteiro: “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (QUINTEIRO, 2002, p. 21). Complementando a ideia com as palavras de Sawaia: “desse modo, torna-se possível conhecer a maneira como o sofrimento psicossocial se objetiva em seu “cotidiano” e é vivido subjetivamente na forma de necessidade, motivação, emoção, sonho, desejo, fantasia, representações” (SAWAIA, 1995, p. 165).

Pesquisas construídas com as crianças precedem de ações, como: agir, observar, interpretar e refletir sobre suas experiências no contexto em que estão e que fazem parte, indo contra a hipótese empirista⁴ que apenas prevê crianças que reproduzem ações, como: ouvir melhor, ver melhor, copiar melhor e repetir melhor... Será que mesmo, em pleno século XXI, as concepções do século XVII ainda prevalecem?

⁴ O conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, partindo de experiências que são simplesmente transmitidas, ou seja, o conhecimento se desenvolve de fora para dentro do sujeito (BECKER, 1993).

A infância não é uma fase de transição, mas um processo social em permanente transformação que muda historicamente e culturalmente de acordo com problemáticas atuais. A participação da criança é ativa, ainda que seja indireta ou que não seja percebida na/pela sociedade. A criança faz o papel do agente que sofre e faz a ação ao colaborar para a construção de mudanças, de modos e costumes sociais, e através da expressão simbólica reproduz a realidade e faz a ação ao intervir na mudança (QVORTRUP, 2011).

A criança dentro de um grupo social não significa que está apenas uma fase da infância, mas sim que está inserida em grupos que fazem e são parte de contextos sociais com características próprias. São participantes ativas de um processo social. Vivemos num mundo globalizado, um lugar de riscos e que se faz necessário trabalhar as ações das crianças em cada ambiente, incluí-las como sujeitos ativos das suas histórias. Portanto, suas ações precisam ser contempladas e possibilitar discussão mais específica das crianças sobre sua visão de ambiente.

Atualmente, os tempos e espaços das infâncias são outros, refletidos na construção social das infâncias que acompanham o movimento da sociedade. Diante do exposto, ponderamos em que medida o acolhimento na infância impacta os valores culturais e o sentido do lugar contemporâneo na entidade de acolhimento. Segundo Gomes: “não há limite para a imaginação das crianças, ao mesmo tempo, um sapato velho pode continuar sendo um sapato velho, mas de cara nova, pintado ou enfeitado com novos elementos. Qualquer objeto fora de uso pode servir de suporte para a criação” (GOMES, 2001, p. 113).

Brincar desenvolve a criatividade, a iniciativa e a imaginação, as quais refletirão no desenvolvimento social e intelectual das crianças, pois a partir de uma simples brincadeira as crianças irão aprender a dividir, emprestar e cooperar. Nas entidades de acolhimento esse desenvolvimento precisa estar e permanecer presente na vida das crianças, concebendo infâncias no plural. Cruz reitera: “já vimos que o tempo-lugar da infância não é fixo, não é absoluto nem tampouco imutável” (CRUZ, 2008, p. 240).

A criança tem uma maneira própria de atribuir significados ao mundo e representar as coisas através de um sistema simbólico que reúne a estrutura cultural, social e local de maneira intrínseca, assim como o brincar, o cuidar e o educar, que devem permanecer nos espaços onde as crianças estão, sejam nas IA como em qualquer outro espaço. As preposições apontam que as crianças são atores sociais que interpretam as culturas dos adultos de forma simbólica e interagem com o meio social, apropriando-se e produzindo saberes inerentes ao meio (SARMENTO, 2002).

A infância não é estanque nem igual, assim como os mundos sociais das infâncias estão para além do inédito. Conforme Filho: “lançando-se a prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança” (FILHO, 2011, p. 82). Ao conhecer as peculiaridades das infâncias ao longo dos séculos, percebemos o quanto é importante ouvir, dialogar, interagir, parar, perceber e, sobretudo, desenvolver uma pesquisa com as crianças no meio em que estão jamais dissociadas do próprio contexto.

Vindo ao encontro da reprodução interpretativa, a criança vai trazer elementos do seu repertório, só que interpretando e significando a sua maneira (CORSARO, 2011). Estando ciente de que o desenvolvimento humano gera mudanças e continuidades nessas relações, as infâncias não são iguais, embora todas as crianças sejam crianças, nem todas tiveram ou terão as mesmas infâncias. Contudo, todas elas são crianças que interagem dentro de um ambiente institucional, que fazem e são o seu próprio desenvolvimento. Se abordarmos a concepção pós-moderna temos a reinvenção da infância, e tratamos de infâncias no plural, sempre atrelando a cultura ao ambiente. Infâncias são construções históricas, diferentes formas ao longo da época, uma categoria social que é construída de acordo com a cultura, contexto e momento histórico.

O olhar ecológico permite não apenas focar no problema, mas olhar para a criança em desenvolvimento como parte desse processo. Essa é a grande contribuição de Urie Bronfenbrenner (1996) aos nossos estudos: acreditar que a transformação é constante. Por isso, é preciso olhar as pessoas, estudar os contextos, os processos, a experiência individual nos ambientes e suas características biopsicossociais intercedidas pelos processos proximais, pelas relações, pelos mecanismos produtores de desenvolvimento humano e pela convivência. Confirmando assim, com a expressão de Juliano:

A convivência com outros seres humanos e a interação implica em trocas, principalmente trocas afetivas, que possibilitam o desenvolvimento pela diversidade de papéis, alteração e equilíbrio de poder, conjugação de olhares, contato físico, respeito mútuo (JULIANO, 2013, p.29).

O convívio, a linguagem e a interação são instrumentos básicos de comunicação e representação e, diante dessa imensa magia rodeada pelas múltiplas linguagens das infâncias, queremos estabelecer um diálogo com as crianças que se encontram nas instituições de acolhimento, que é o foco da pesquisa. Através do olhar delas sobre o ambiente institucional tornar-se possível compartilhar dialogicamente anseios, expectativas, dúvidas e opiniões a partir do lugar como movimento e pertencimento.

2.3. O ambiente institucional como lugar ecológico de movimento e pertencimento

A chegada ao abrigo pode ser vivida como um mergulho no escuro ou como a entrada em um mundo mágico, capaz de suprimir a dor e a revolta. Tudo dependerá de como tal entrada ou ruptura se dará (BERNARDI, 2010 p. 51).

Ambientes são espaços vividos e contextos de relações (SANTOS, 2008). O movimento “sacode” nossa existência, assim, é impossível pensar no indivíduo sem lugar ou relações entrelaçadas de pessoas e ambientes. Igualmente, o lugar está para além do espaço físico e do que é percebido. O ambiente pode ser descrito pela interação ou pelo ponto de encontro dos mundos internos, das pessoas e não se limitam ao ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1996), o que vem ao encontro da definição de ambiente, proposta por Reigota:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam em processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais da transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 1994, p. 14).

Portanto, os ambientes devem ser tratados como simbólicos, sistêmicos e complexos, ou seja, a partir dos significados de como se percebe esse lugar e da sua influência para o desenvolvimento humano. Assim: “o ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato, mas engloba inter-relações entre vários contextos” (PORTUGAL, 1992, P. 37) o que se constitui numa das primeiras proposições da teoria ecológica (BRONFENBRENNER, 1996).

O desenvolvimento humano como mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente na ótica da teoria de Bronfenbrenner (1996) demonstra que os lugares se influenciam e sofrem a ação dos múltiplos contextos. A teoria bioecológica veio possibilitar que os contextos sejam estudados em profundidade, compreendendo as forças que podem afetar os sistemas inter-relacionados. Conforme já mencionado, os sistemas se afetam e se relacionam entre si: o **microssistema** é o sistema mais próximo de nós, o contexto no qual se configura um padrão de atividades, papéis e padrões de relações que são experienciados pelas pessoas, com características físicas, simbólicas e materiais que são expressivas e específicas. Bronfenbrenner define:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças (BRONFENBRENNER, 1996, P. 176).

Quanto mais microsistemas de qualidade física e relacional, melhor poderá ser para o desenvolvimento da criança que interage e participa desses ambientes. “[...] Para a criança acolhida, o abrigo é muitas vezes o ambiente imediato de maior impacto em suas vidas, ou melhor, o microsistema no qual ele/ela realiza maior número de atividades, papéis e estabelece interações face a face ou simbólicas” (YUNES & MIRANDA & CUELLO, 2004, p. 205). Por isso, a pesquisa vai exatamente ao encontro deste elemento, ou seja, dar voz e vez as crianças que se encontram no microsistema das IA.

Outra questão que emerge das elaborações é: as instituições de acolhimento oferecem risco ou proteção ao desenvolvimento psicossocial das crianças? Procede pensar que um lugar que silencia vozes e corpos infantis e adolescentes, pode constituir-se em risco ao desenvolvimento de crianças. Se se agitar, escutar, correr e pular compuser um ambiente de movimento, de criação assim, poderá configurar-se em proteção. Além disso, será que as crianças institucionalizadas vivem a corporeidade do lugar ou guardam a cultura da experiência vivida pelo silenciar? Essas e outras inquietações surgem numa pesquisa com crianças em contexto institucional. As respostas poderão variar de acordo com as percepções individuais de contextos e as características dos mesmos. Algumas instituições poderão ser percebidas como espaços de proteção e outras como risco. Todavia, é importante reiterar que o papel da instituição é proteger.

Dessa forma, parece ser necessário trabalhar com as questões do desenvolvimento humano em contexto institucional numa perspectiva de fortalecimento para enfrentar as adversidades do dia a dia, ainda mais em se tratando de crianças. A abordagem do desenvolvimento humano pode tornar-se uma máquina de imaginação (GARBARINO & ABRAMOVITZ, 1992). E, ainda, possibilitar pensar em estratégias de resiliência, que seria o resultado ideal do processo de acolhimento de crianças, ou seja, proteger crianças para que elas possam superar as dificuldades com resultados de transformação pessoal, social e crescimento psicológico (YUNES, no prelo).

Em consonância com estas ideias, temos a concepção de **messosistema** como o tecido que resulta da influência de um conjunto de microsistemas e da importância das interconexões entre ambientes que são elementares para o desenvolvimento humano. Esta inter-relação pode ou não se dar de maneira benéfica, uma interface que pode acontecer com

diferentes graus de ligações e comunicações. Cada indivíduo vai ter o seu mesossistema. Associado ao mesossistema, temos o conceito do modelo de Bronfenbrenner de transição ecológica. Como mencionado, este está intimamente ligado ao mesossistema e procede usar tal conceito quando se trata de estudos sobre crianças que “deixam” as famílias para viver em instituições. Essa mudança ou transição da família para a instituição de acolhimento, com consequente alteração de papel, atividades e relações, é denominada transição ecológica.

As transições ecológicas podem favorecer e fortalecer a trajetória do desenvolvimento humano das crianças ou colocá-las em risco. As transições ecológicas podem ser potencializadoras e normativas e, conceitualmente, são as mudanças esperadas e vivenciadas pela maioria das pessoas, como por exemplo: primeiro filho e o casamento. As transições disruptivas e não normativas são aquelas caracterizadas por algum evento inesperado, como a perda de alguém ou catástrofes naturais que provoquem mudanças de situação social (SIQUEIRA & DELL’AGLIO, 2006; BRONFENBRENNER, 2011).

Desta forma, “a vivência institucional pode influenciar a trajetória de vida das crianças e adolescentes, de maneira a inibir ou incentivar o desenvolvimento psicológico sadio” (YUNES & MIRANDA & CUELLO, 2004, p. 198). Já o **exossistema** refere-se aos ambientes que não fazemos parte, mas mesmo à distância sofremos impacto e somos afetados. Esses ambientes são eventos que ocorrem mesmo sem estarmos presentes, por exemplo: o irmão que vai para a escola e o outro que fica na instituição. Esses ambientes dos quais não participamos terão impacto nas nossas vidas, segundo Bronfenbrenner:

O Exossistema engloba as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato a que a pessoa pertence (BRONFENBRENNER, 1996, p. 176).

Por último, mas não menos importante, o **macrossistema** envolve todos os outros sistemas, integrando todo o encaixe dos demais. Os valores culturais, históricos, crenças, circunstâncias sociais e acontecimentos históricos da comunidade que afetam os outros sistemas, manifestando as atitudes e ideologias globais. Conforme Bronfenbrenner:

O macrossistema consiste no padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 176).

Os ambientes podem ser estáveis ou imprevisíveis, contudo quanto mais estáveis mais fáceis serão para a criança entender e lidar. Entretanto, existem ambientes que mantêm uma relação constantemente instável com as crianças, como por exemplo: os pais que bebem e agredem as crianças. Faz-se necessário pensar em estratégias para escutar as crianças e entender como elas percebem esse momento e as relações que atravessam suas vidas.

Um dos conceitos mais importantes da abordagem bioecológica permite compreender esta dinâmica de relações entre pessoas, objetos e símbolos em diferentes contextos sistemicamente ligados. Trata-se do conceito de processos proximais denominados como “motores de desenvolvimento” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998), cuja elaboração precursora foi pautada sobre a ideia do funcionamento das díades no desenvolvimento humano (JULIANO & YUNES, 2014). Segundo Bronfenbrenner (1996), há diferentes formas de díades (ou tríades ou N+3) que podem ser propulsoras de desenvolvimento.

A díade observacional pode acontecer no diálogo ou na observação, por exemplo: uma criança que não é ativa, mas está ali em contato observacional com sua atenção, pode desenvolver processos proximais. “Quando duas pessoas começam a prestar atenção às atividades uma da outra, é mais provável que se empenhem juntas nessas atividades. Portanto, as díades observacionais tendem a se transformar em díades de atividades conjuntas” (BRONFENBRENNER, 1996, p.48).

Muitas vezes as relações começam na observação e depois vão para a ação, (agir frente à observação). Estas relações também são de aprendizagem e definem uma díade de atividade conjunta, que poderá se transformar em díades primárias (BRONFENBRENNER, 2011). A díade primária é a lembrança presente de relações significativas que continua a influenciar, apesar da ausência da pessoa, lugar ou símbolo. A díade foi tão forte que embora não haja presença objetiva, vai constituir simbolicamente e influenciará a ação. Portugal evidencia:

[...] a díade primária é vista como uma força importante no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, tanto na ausência como na presença do outro. Assim, uma criança estará mais predisposta a adquirir conhecimentos e valores de uma pessoa com quem estabelece uma díade primária do que de uma pessoa que só existe para a criança quando ambas estão presentes (PORTUGAL, 1992, p. 70 e 71).

Assim, as ideias de Bronfenbrenner (1996) podem explicar os contextos nos quais estão as crianças implicadas através de reflexões que usem o modelo ecológico. Esta pesquisa buscará trazer contribuições para pensar o melhor funcionamento das IA na perspectiva das crianças. Portanto, pensar em bons tratos das interações sociais é fundamental, assim como

focar nosso olhar no potencial de cada criança e no seu desenvolvimento (BARUDY & DARTAGNAN, 2007).

Não se trata apenas de refletir sobre o ambiente, mas pensar nas características das pessoas associadas às influências do contexto social, histórico e ecológico para avançar com propostas de intervenções. Porém, não basta somente conhecer as peculiaridades das infâncias. É necessário estudar o contexto socioambiental das instituições como microsistema de relações envolvendo as situações em sua totalidade, em que o desenvolvimento e a aprendizagem sejam elos indissociáveis. No subitem posterior busca-se aprofundar a situação de acolhimento através das inter-relações estabelecidas através das práticas relacionais, do contexto socioambiental, das percepções das crianças e dos profissionais. Entender as práticas educativas e o contexto sob o ponto de vista de crianças e dos profissionais pode dar maior magnitude às diretrizes de políticas públicas sociais para estas populações.

2.4. Acolhimento institucional, práticas relacionais e o contexto socioambiental: a importância das percepções de crianças e profissionais

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar (...)
Rocha, (2007, s/p).

O modelo interacionista/contextualista do desenvolvimento humano integra o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, assim como os fatores endógenos e exógenos numa permuta de afetos, diálogos, reflexões e ações embasadas pela reciprocidade entre crianças, profissionais e contexto socioambiental. Tanto o tempo histórico, quanto o intervalo e o tempo real têm peso muito grande no desenvolvimento humano e não temos como separá-los (BRONFENBRENNER, 1996), conforme visualizamos com a imagem a seguir:



Figura 1, própria autora, 2015

Ao longo do tempo, as crianças começaram a ganhar espaço dialógico frente às situações implicadas no processo que conduziram até o acolhimento. Para embasar o presente estudo, podemos dizer que o acolhimento institucional pode ser considerado como um fenômeno biopsicossocial decorrente da vida em sociedade com múltiplas causas. (PIETRO & YUNES, 2007; PIETRO, 2007).

Conforme já mencionado, a pesquisa busca investigar e compreender a realidade social das crianças nas entidades de acolhimento para que elas se tornem os atores da mudança e suas experiências possam ser compartilhadas dialogicamente. Embora o foco sejam as crianças institucionalizadas, não podemos considerá-las dissociadas dos demais contextos, nos quais se inserem e se relacionam, bem como as histórias de transições ecológicas realizadas. Estudar o ecossistema humano não se restringe a analisar um único ambiente. Segundo Rossetti-Ferreira, considerada uma das mais importantes pesquisadoras no tema:

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

A interação se dá através de processos em movimento contínuo e permanente num contexto proximal dinâmico, improvável e desconhecido, aliado a contextos distais. A construção do olhar ecológico deve estar ancorada na relação entre homem e natureza. No caso desta pesquisa em contexto institucional de acolhimento, é preciso considerar cuidadosamente as relações entre/com os profissionais, as crianças e os adolescentes. Estas interações microssistêmicas no acolhimento institucional têm por base os processos proximais e são permeadas por papéis que numa perspectiva ecológica podem influenciar percepções e relações. Conforme Portugal:

A colocação de uma pessoa num papel tende a evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas associadas àquele **papel**, na medida em que se **referem tanto ao comportamento da pessoa ocupando o papel quanto dos outros em relação àquela pessoa** (PORTUGAL, 1992, p. 74, grifos da autora).

Portanto, ao refletir sobre institucionalização, pode-se começar com a seguinte questão: quando a criança chega no ambiente novo de acolhimento, o que é necessário para que ela se sinta efetivamente recebida nesse contexto? Esta reflexão nos leva a discutir as práticas institucionais ou práticas socioambientais, conceito que usaremos neste trabalho atrelado ao modelo teórico de Urie Bronfenbrenner e às concepções de Educação Ambiental.

Entende-se que **práticas ambientais** são o conjunto de práticas educativas e sociais que se expressam nas posturas e atitudes das pessoas em diferentes contextos comunitários e profissionais. Trata-se de pensar os condicionantes ambientais para além de preservação do meio ambiente. É necessário (re) pensar dialogicamente as tendências socioambientais em sua totalidade, sem dissociar o social do ambiental. Loureiro afirma que: “nós não nos educamos absolutamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados histórica e espacialmente” (LOUREIRO, 2003, p. 41).

Estudar as práticas ambientais institucionais em sua plenitude de ações e em sua totalidade pode vir a alicerçar uma proposta dialógica, problematizadora e enraizada nos problemas e possíveis soluções socioambientais a partir de nossos atos frente à problemática que se apresenta. Portanto, os engajamentos sociais e os diálogos devem ser fontes inesgotáveis de buscas coletivas pelas práticas ambientais construídas nos múltiplos contextos relacionais, vindo ao encontro de uma Educação Ambiental Crítica (que irá definir as estratégias metodológicas desta proposta).

A Educação Ambiental Crítica compreende o ambiente em sua totalidade e têm um olhar crítico sobre os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais e do mesmo

modo alerta que, a educação atualmente precisa rejuntrar ciências e humanidades e romper com a oposição entre os conhecimentos para compreender o ambiente no contexto. A Educação Ambiental Crítica está em linha com a teoria de Bronfenbrenner e poderia ser sintetizada na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes: “na prática, isso significa que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da Educação Ambiental”. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 28)

As práticas ambientais educativas, sociais e de desenvolvimento são como um fio desafiador, condutor e articulador de novas ações e ampliações do seu campo do saber. Por isso, as percepções das crianças sobre o acolhimento institucional, bem como as práticas institucionais são investigadas. As entidades de acolhimento são espaços temporários responsáveis por proteger e integrar os direitos de crianças, adolescentes e de suas famílias. As interações dentro do espaço institucional envolvem crianças e profissionais transversalmente. Os estudos de Siqueira & Dell’Aglío mostram que:

A instituição de abrigo consiste em um ambiente ecológico de extrema importância para crianças e adolescentes institucionalizados, configurando o microsistema onde eles realizam um grande número de atividades, funções e interações, como também um ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto (SIQUEIRA & DELL’AGLIO, 2006, p. 73).

O espaço é um devir e está sempre sendo (des)construído e em permanente movimento, sendo vivenciados e experienciados de formas diversas ou adversas pelas pessoas. Se vivenciadas como risco, podem resultar em condições de dificuldades ou psicopatologias e deixar marcas na história do indivíduo (YUNES & SZYMANSKI, 2005). Sabe-se que o ambiente institucional protetivo estará intimamente aliado ao papel do cuidador, que vai fazer toda a diferença na percepção da criança sobre o acolhimento (MARZOL, 2009). Vindo ao encontro das palavras de Gomes: “Estas relações providas de afeto, permitem que a criança ou jovem estabeleçam uma relação de empatia com determinado adulto, que espontaneamente e progressivamente se torna o seu elemento de referência.” (GOMES, 2010, p. 94).

Existem poucos trabalhos que investigaram a situação de acolhimento na perspectiva da criança no Brasil, ao longo de uma década, conforme apresentaremos no decorrer do texto. Um dos primeiros trabalhos que distinguiu a ausência da escuta das falas das crianças no momento e durante o acolhimento institucional, foi realizado por Bernardi (2005) apontando que, as crianças não tinham vozes nas situações de acolhimento, ou em situações judiciais,

mencionando que os laudos precisavam considerar o ponto de vista das crianças e não apenas apontar o problema, “os laudos devem, portanto, ser indicativos das políticas de atendimento necessárias à garantia de direito das pessoas atendidas e esmiuçar as possibilidades de mudança da situação-problema” (BERNARDI, 2005, p. 78).

Quando se pesquisam os laudos psicológicos judiciais, percebe-se que crianças e adolescentes não têm suas falas registradas da mesma forma e na mesma proporção que os adolescentes em situações de decisão sobre o acolhimento (BERNARDI, 2005). Este estudo foi realizado em São Paulo e indicava que as crianças não eram ouvidas, apontando assim a necessidade de serem escutadas atentamente. Diante deste fato, foi realizada uma publicação que teve como ponto de partida uma oficina com profissionais e convidados no intuito de refletirem sobre o sentido do acolhimento para as crianças e os adolescentes. O estudo resultou na elaboração de um livro: Cada caso é um caso: as vozes das crianças e adolescentes em situação de abrigamento (BERNARDI, 2010), em que coletivamente, a autora apontava e buscava ações dialógicas para ouvirem atentamente e cuidadosamente as crianças e os adolescentes sobre as questões centrais do acolhimento institucional, refletindo assim a importância de ouvir as crianças e os adolescentes sobre as instituições de acolhimento.

No Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas o estudo de Amaral (2006), estabeleceu um diálogo com 6 crianças na faixa etária de 2 a 7 anos, através de uma pesquisa de caráter etnográfico, seguida de entrevistas-conversas com o uso de recursos para ouvir as crianças, como: gravador, desenhos, brinquedos, e histórias, também foram utilizados diário de campo construídos pelas crianças e pela observação participante, objetivando compreender os significados e as marcas que o lar produzia na vida delas. Como resultados foram apontados, na perspectiva das crianças que, a instituição era como um lugar transitório e disciplinar, onde se sentiam amparadas e cuidadas.

Na cidade de São Paulo, encontramos os estudos de Garzella (2008), onde foram ouvidas cinco crianças entre seis anos e oito anos de idade, por meio de entrevistas e, posteriormente, por fotografias tiradas no ambiente institucional pelas próprias crianças. O intuito era compreender como as crianças vivenciavam e percebiam o ambiente institucional. Os resultados alcançados através da escuta das crianças apontaram a melhoria na qualidade das relações, além da oportunidade de expressarem o que queriam de uma maneira própria e significativa. Cada criança apresentou uma forma diferente de participar da entrevista e de expressar seus desejos, inquietações e preferências sobre o acolhimento institucional.

Da mesma forma, os estudos de Feitosa (2011) tiveram por objetivo perceber as impressões das crianças sobre os espaços do abrigo. Além disso, a proposta investigou as experiências das crianças acerca do espaço da Casa Abrigo a partir de fotografias tiradas pelas crianças do ambiente institucional. Foi adotada uma metodologia de cunho imaginativo e criativo associada às narrativas e à confecção de colagens em papelão. As crianças se expressavam sobre como percebiam a instituição (real) e como gostariam que esta fosse (ideal). Participaram crianças de cinco a doze anos de idade, do município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Os resultados apontaram que, muitas vezes, as crianças têm os seus direitos de falar e de serem escutados negados. Entretanto, no momento que utilizaram uma máquina digital para mostrarem os seus espaços preferidos, foram dialogando e manifestando seus desejos e valorizando o ambiente, expressando seus sentimentos em relação aos profissionais, às demais crianças e aos adolescentes, além de suas percepções sobre o acolhimento institucional.

Conversando com apenas uma criança, Silvia e Magalhães (2011), da cidade de São Paulo, realizaram um estudo de caso e tiveram a oportunidade de escutar um menino com sete anos de idade sobre o acolhimento institucional até sua adoção, que se deu tardiamente. Foram utilizados recursos lúdicos com o intuito de proporcionar uma conversa descontraída e facilitadora da entrevista, utilizando materiais lúdicos, tais como fantoches, casinha, dentre outros, os quais foram selecionados a priori de acordo com cada temática do encontro. As conversas sempre aconteciam enquanto a criança brincava. Ao brincar, o menino ia dialogando com a pesquisadora e a conversa foi trazendo contribuições sobre a experiência de acolhimento pelo ponto de vista da criança. Esta pesquisa apresenta uma contribuição metodológica, pois mostrou que o diálogo e a escuta atenta sobre as vivências institucionais possibilitam conhecer muito sobre as percepções infantis acerca das instituições de acolhimento.

Com os mesmos objetivos de dar voz às crianças e adolescentes em espaço de acolhimento, Marzol, Bonafé & Yunes (2012) realizaram um estudo no extremo sul sobre as perspectivas de crianças e adolescentes institucionalizados sobre os cuidadores. Como metodologia foi utilizada a técnica de “repórter”. Participaram vinte e duas crianças e adolescentes entre sete e dezesseis anos, que eram convidados a brincar de repórter para falar sobre os cuidadores e elegerem um profissional de destaque, ou seja, que tinham maior afinidade. A metodologia mostrou-se eficiente ao ouvir e dialogar com as crianças e os adolescentes sobre suas perspectivas em relação aos cuidadores. Os resultados apontam que a

tríade das categorias de acolhimento, afetividade e aprendizagem recíproca se relacionam constantemente e protetivamente. Tais categorias se fizeram presentes na fala de todos os segmentos, embora as concepções de crianças e os adolescentes ressaltem que o cuidado no ambiente institucional se vincule mais à afetividade.

Trivellato, Carvalho e Vectore (2013) além de educadoras em uma instituição localizada no interior do Mato Grosso do Sul, realizaram uma pesquisa com cinco crianças na faixa etária entre quatro e nove anos. As crianças foram divididas em dois grupos e, assim, foram realizadas vinte e sete oficinas com cada grupo numa escuta definida como afetiva sobre o processo de acolhimento. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com as educadoras; observação da rotina institucional; contações de histórias com as crianças, atividades lúdicas e a confecção de álbuns. A pesquisa evidenciou que com a participação das crianças nos momentos lúdicos era possível perceber suas expressões de satisfação ao interagirem e refletirem nos momentos propostos, diferentemente das produções e falas que demonstravam sentimentos negativos, baixa autoestima e insegurança emocional. Foram evidenciadas a complexidade e a multiplicidade das variáveis presentes no contexto institucional e que a interação das crianças e das educadoras se dava com mais intensidade apenas através de cuidados básicos.

Recentemente no norte do país, foi realizada uma pesquisa com as crianças sobre suas experiências de acolhimento Cruz (2014). A pesquisadora trabalhou com seis crianças de ambos os sexos na faixa etária de seis e sete anos. A metodologia teve por base seis contos infantis como instrumento para dialogar com as crianças sobre suas experiências acerca do acolhimento institucional. O diálogo foi estabelecido através dos contos ao aliar a entrevista semiestruturada para ouvir e dialogar com as crianças. Os efeitos assinalam que, as experiências do acolhimento foram ampliadas a partir das contações de histórias como recursos e favoreceram a expressão, a linguagem e a escuta. Os resultados apontaram que as crianças desconhecem as causas do acolhimento e encontravam nos profissionais o fortalecimento das relações, e nas instituições um local seguro para o desenvolvimento.

No mesmo ano, em São Paulo Muller (2014), realizou um estudo com seis crianças acolhidas institucionalmente sobre a perspectiva delas em relação às suas famílias de origem. A abordagem utilizada partiu de conversas conduzidas com as próprias crianças, além de usar a combinação com outros métodos, como fotografias no intuito de escutar o que as crianças tinham para contar sobre suas famílias de origem. A pesquisa mostrou que as mães são a

referência da família mais recorrente nas expressões das crianças, além de manifestarem o desejo de voltarem para suas casas e viverem com elas.

Conforme já mencionado, as pesquisas no Brasil apontam poucos dados acerca das instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças acolhidas. Tal fato motivou a busca por pesquisas realizadas em outros países, em especial numa região europeia, que apresenta grande taxa de acolhimento como Portugal (DELGADO, 2010), conforme mostram os dados do levantamento de acolhimentos de crianças e jovens: “em Portugal, no ano de 2012 estavam em situação de acolhimento 8557 crianças e jovens. Destas 7605 estavam institucionalizadas em lares da infância e juventude e centros de acolhimento temporários” (CASTRO & NEGREIROS, 2013, p. 10). Queirós (2010) menciona em seus estudos os locais existentes para o acolhimento em Portugal: os centros de acolhimento temporário (CAT), os lares de infância e juventude (LIJ), os apartamentos de autonomização, os lares residenciais, os centros de apoio à vida e os lares de apoio. Em Portugal, “as instituições de acolhimento podem ser públicas ou cooperativas, sociais ou privadas com acordo de cooperação com o Estado” (CASTRO & NEGREIROS, 2013, p. 9).

Carvalho e Manita (2010) realizaram uma pesquisa em Portugal sobre as percepções e os significados que as crianças atribuem ao acolhimento institucional. Participaram nove crianças, todas do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os dezesseis anos, acolhidos num lar de infância e juventude da zona do Porto, zona Norte de Portugal. As crianças eram todas do sexo masculino devido ao lar acolher somente meninos. Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com consentimento das crianças e do responsável. Num primeiro momento, as crianças falaram negativamente sobre o seu processo de entrada na instituição, mas após um período de adaptação, relataram uma percepção positiva das crianças em relação à vida na instituição. Essa pesquisa apontou que a maioria das crianças tem conhecimentos dos motivos da institucionalização e que a experiência de entrada das crianças na instituição foi marcada por uma vivência dolorosa, acompanhadas por sentimentos negativos e regulamentação e normatização de conduta. As visitas dos familiares são apontadas por todas as crianças como positivas, o que nos leva a refletir sobre a importância de um local acolhedor, permeado por relações positivas com as famílias. Os resultados indicaram a importância da convivência saudável com os familiares, com os profissionais e com as demais crianças para o trabalho institucional benéfico.

Na cidade de Lisboa, situado na margem sul do Tejo, Ferreira (2013) realizou uma pesquisa através da observação das rotinas do centro de acolhimento temporário (CAT), que

acolhe crianças e adolescentes na faixa etária de zero a doze anos. A metodologia teve por base a escuta atenta e o diálogo com as crianças. A pesquisa surgiu da necessidade e vontade de dar voz às crianças institucionalizadas sobre seus direitos na instituição com o intuito de saber quais direitos as crianças conheciam quando em situação de acolhimento. Participaram quatro crianças na faixa etária de quatro a sete anos de idade, de ambos os sexos. Para ouvir as crianças, foi fundamental envolvê-las no processo investigativo de forma ativa, visto que o estudo pudesse incidir nas suas vidas através da escuta e participação das mesmas. Para ouvir as crianças, foi utilizado um roteiro ético-metodológico de investigação participativa, seguindo os procedimentos por patamares. Conforme Soares:

Patamar da mobilização: o processo investigativo é iniciado pelo adulto e a criança é convidada a participar, assumindo um papel de parceria no desenrolar da investigação, tendo possibilidade de escolha na organização e temas a investigar; Patamar da parceria: a criança é implicada na investigação desde o momento em que esta é projetada, participando em todos os passos e procedimentos que a compõem, assumindo um papel ativo, equiparado ao dos adultos; Patamar do protagonismo: processo investigativo depende exclusivamente da participação e ação das crianças, ressaltando deste tipo de participação a valorização da sua voz e ação, pelo facto de conduzirem todo o processo investigativo (SOARES, 2005, p. 59).

Os resultados mostraram que as crianças não reconheciam seus direitos, embora conhecessem a palavra direito ao dialogarem sobre situações da vida diária na instituição. As crianças anunciaram ainda diversas privações, uma delas o direito de ter família. Embora as crianças tenham se apropriado do centro de acolhimento como um lugar para se viver, ainda não perceberam seus direitos reconhecidos. Este trabalho ressaltou a importância da investigação no campo dos direitos da criança e, acima de tudo, que seus direitos não apenas sejam previstos, mas reconhecidos nas instituições de acolhimento, assim como suas expressões frente ao acolhimento institucional.

Apesar das referências aqui citadas, percebemos que ainda são poucas as pesquisas que ouvem as crianças e que tratam de suas percepções do ambiente institucional. É fato que “se queremos entrar no mundo das crianças, devemos dar espaço e tempo para ações individuais e coletivas das crianças- para suas brincadeiras, conversas, contos, desenhos, construções, considerações etc”. (CRUZ, 2008, p. 160-1). A revisão da literatura ainda é escassa e acentua que precisamos escutar mais as crianças e ouvir o que elas têm para nos contar sobre as instituições de acolhimento.

Compreendemos que coletar dados representativos sobre a vida das crianças nas instituições de acolhimento não seja fácil, ainda mais se tratando de, posteriormente,

interpretar suas percepções e fazer considerações sobre seu bem estar pessoal, social e emocional. Estes são os desafios metodológicos para se construir uma pesquisa sob o olhar, sentidos, significados e vivências das crianças no ambiente institucional, conforme acompanhamos acima, pela revisão da literatura apresentada.

CAPITULO III

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre o fato de que o sonho da transformação social crítica e contextualizada pode se complementar no diálogo e nas possibilidades de mundo, meio ambiente e bem-estar. Tais dimensões são indissociáveis, o que nos levou a conduzir uma pesquisa qualitativa. Entendemos que a partir da experimentação e do diálogo as crianças puderam (re)pensar e achar alternativas de mudanças na busca de um mundo mais justo e humano. Nesta busca incansável por conhecermos um pouco mais sobre as causas e consequências deste fenômeno complexo que é o acolhimento institucional, atentamos aos condicionantes ambientais e sua amplitude, através da investigação das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, estes fatores precisaram estar contemplados na constituição de um novo olhar que alicerce a Educação Ambiental em permanente ação e reflexão para mobilizar a humanidade da degradação dos valores no meio social e pessoal.

3.1. Contextualização do estudo

Nesse momento, entra em cena o contexto socioeconômico do município de Rio Grande/RS, no intuito de situar ainda mais o foco de estudo apresentando os dados geográficos, econômicos e do acolhimento institucional nessa região, foco da pesquisa. O município de Rio Grande/RS, situado no extremo Sul do Brasil tem uma população estimada de 207.860⁵ habitantes com uma área territorial de 2.709.522 km², cidade mais antiga do estado, fundada em 1737 por colonizadores portugueses e espanhóis (IBGE, 2014-2015). Conforme acompanhamos na imagem a seguir, através dos dados gerais do município, nos fazendo perceber a vasta extensão da cidade.

⁵ Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.



Fonte: IBGE, 2010

Rio Grande, cidade histórica, berço da civilização gaúcha é privilegiada por sua localização na Microregião Litoral Lagunar com um porto marítimo, segundo maior do País, de importante valor para a região Sul. Vive um importante momento histórico, com o crescimento do Polo Naval no Brasil atraindo novos investimentos, o que faz com que a cidade de Rio Grande ocupe a quarta economia do Estado devido ao tamanho do seu Produto Interno Bruto (PIB) (JULIANO, 2013).

Com todos os avanços que vive o município, não poderíamos deixar de apontar a recente mudança de paradigma em relação ao acolhimento institucional. Os abrigos que antes eram um espaço de temeridade e que desconsideravam os aspectos fundamentais do desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional passaram por um longo período de dificuldades e, foi graças à promulgação da Lei nº. 8.069/1990, embora não alcançado de forma concreta, que o espaço começou a ser pensado acerca das necessidades fundamentais e indispensáveis ao bem estar da infância. Fato que promoveu a representação de um lar ou uma casa provisória para acolherem crianças e jovens em situação adversa. Após 25 anos do ECA, percebemos que ainda é recente a estrutura de atendimento para as crianças e os adolescentes e ainda se tenta diminuir o preconceito em relação ao acolhimento institucional, quase sempre associados aos antigos orfanatos, internatos, asilos, entre outros espaços (IBGE, 2014-2015).

O município de Rio Grande vive um importante momento histórico, o que também se expressa nas instituições de acolhimento. Uma das ações que perdura e integra várias parcerias é o Programa Apadrinhamento Afetivo (2002), que surge como uma política pública estadual para integrar ações em rede, com a participação do Poder Judiciário, do Ministério Público Estadual, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), da Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social (SMCAS), as instituições de acolhimento governamentais e as não governamentais, além do Programa Rede

Família. Outra importante ação do município, no que diz respeito às instituições de acolhimento foi com a criação do Projeto Rede Família (2008), que teve um admirável apoio ao propor a garantia ao direito e a convivência familiar e comunitária, numa coletividade de atuações com a Petrobrás, com os profissionais da rede de atendimento, com as coordenadoras e a equipe técnica das instituições de acolhimento (JULIANO, 2013).

A cidade de Rio Grande tem seis instituições de acolhimento localizadas na área urbana do município, sendo três governamentais e outras três instituições que não são governamentais. Duas destas instituições de acolhimento (uma governamental e outra não governamental) foram focadas nessa pesquisa, o que explica o breve estudo acerca do município, com dados geográficos e institucionais. Vale mencionar que não divulgaremos os nomes das instituições participantes da pesquisa e, gostaríamos de lembrar os critérios de exclusão e inclusão das instituições, que foram: as instituições governamentais com crianças que tivessem na faixa etária de 7 a 12 anos, apenas uma delas contemplava o público traçado. Já nas instituições não governamentais realizamos um levantamento do número de acolhimentos, incluindo a instituição com o maior número de acolhidos, entre 7 e 12 anos de idade, na época da coleta de dados, conforme acompanharemos a seguir:

3.2. Contexto de pesquisa

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições, sendo uma de acolhimento governamental, de caráter público gerenciada pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Município Cidadania e Assistência Social (SMCAS) e outra não governamental, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos. As entidades foram denominadas: Instituição de Acolhimento 1 e Instituição de Acolhimento 2. Ambas as instituições contemplam no seu espaço físico: sala com televisão, quartos, banheiros, pátio, cozinha, dispensa, sala de coordenação da equipe, sala de estudos e sala de atividades pedagógicas. As duas casas são espaços transitórios que recebem crianças e adolescentes. O número de acolhimentos varia conforme a demanda de acolhimento de cada entidade.

A Instituição 1 comporta até quinze (15) crianças e a Instituição 2 até vinte (25) crianças, mas é difícil precisar o número exato de acolhimentos, já que são espaços provisórios e a presença das crianças variam de acordo com a demanda. Casualmente, ambas as instituições foram fundadas no mesmo ano, mas diferem no uso da nomenclatura dos

profissionais, que atendem as crianças e os adolescentes, na Instituição 2 são conhecidos como cuidadoras, na outra são nomeados Educadores Sociais.

Para garantir o acesso social, educativo e atendimento à saúde das crianças e dos adolescentes acolhidos, tanto a Instituição 1 quanto a Instituição 2 conta com o suporte da Secretaria da Saúde, através do atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), Centros de Referências Especializadas da Assistência Social (CREAS) e Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPsI). As crianças e os adolescentes frequentam as escolas da rede pública e, no turno inverso da escola, a maioria participa de atividades, como: Projeto Profissionalizante, CCMar, Escola Viva, CAPsI, academia de dança, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Projeto Mais Educação, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros.

Instituição 1

A Instituição de Acolhimento 1 foi fundada em 1999, por determinação judicial para atender crianças e adolescentes de ambos os sexos com idades entre dois (2) anos e dezoito (18) anos incompletos. É uma casa de alvenaria com grades no muro e nas aberturas, o portão fica fechado com cadeado, possui um pátio amplo, com piscina coberta por tábuas e lona, nos fundos tem um sobrado, na parte inferior fica a cozinha, a dispensa e a área de serviço, já no piso superior fica a sala da equipe técnica e a sala de brinquedos. Na casa da frente possui quatro quartos, dois banheiros, sendo um do uso dos Educadores Sociais e outro das crianças, uma sala com corredor e ao lado a sala dos Educadores Sociais, que conseguem acompanhar o movimento das crianças.

A entidade apresenta um quadro de profissionais composto por 12 Educadores Sociais divididos em escalas de 6h, com 2 Educadores Sociais por plantão, uma Psicóloga, um Coordenador, uma Assistente Social, uma Nutricionista e uma Pedagoga (PPP, 2011, p.1). Conta ainda com duas cozinheiras, duas auxiliares de higienização, além da SMCAS, que atuam em diversas áreas para dar sustentação ao funcionamento diário da Entidade. O cargo de Educador Social foi criado em 2010, através de concurso público municipal para provimento de vagas em regimento de trabalho estatutário, devendo realizar ações educativas, sociais e de proteção aos indivíduos e as famílias, sob coordenação de profissional de nível superior (Lei Orgânica nº. 6927/2010).

Instituição 2

A Instituição de Acolhimento 2 também foi fundada em 1999, por um segmento da sociedade civil organizada que tem como princípio o atendimento em regime de acolhimento

institucional de crianças e adolescentes de ambos os sexos na faixa etária de zero anos a adolescentes de dezoito anos incompletos, retiradas das famílias em situação de vulnerabilidade psicossocial, através de determinação judicial (MARZOL, 2009). A instituição é uma organização não governamental, mantida pelo Estado, contando com convênio da Prefeitura do município além, de sócios que contribuem mensalmente com dinheiro, a comunidade colabora com doações de alimentos, materiais de higiene pessoal, roupas, calçados, brinquedos, dentre outros (AMARAL, 2006).

Localizada na esquina de uma rua movimentada, a instituição 2 não tem grades nas aberturas e nos muros, apenas um portão de grades que fica encostado na maioria das vezes, na parte de baixo da casa ficam duas salas, a da diretora e a outra das coordenadoras, uma sala, onde as crianças recebem a visita dos familiares, 3 quartos, sala de recreação, sala de vídeo com área externa, dois banheiros, um fraldário e para banho e o outro, com vasos e pias, no fundo tem uma cozinha grande dividida com uma mureta onde, ficam os fogões e pias e na outra parte as mesas, na parte dos fundos tem 3 salas, a sala da pedagoga e de estudos, a sala da psicóloga e outra, uma dispensa, elas ficam no piso superior cercadas por uma grande área e, na parte inferior possui outro pátio grande com bicicletas, brinquedos, bolas e um muro rabiscado pelas crianças.

O quadro de profissionais apresenta 12 cuidadoras, divididas por escalas de 6h, com 3 cuidadoras por plantão, uma Psicóloga, duas Pedagogas, duas Coordenadoras, uma Assistente Social, uma diretora, duas cozinheiras, duas auxiliares de higienização e um motorista. Os cuidadores são profissionais com vínculo empregatício, contratados para atuarem em regimes plantonistas no intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, assim como integrar a dimensão cuidar, educar e proteger (MARZOL, 2009).

3.3. Participantes

A pesquisa foi realizada nessas duas instituições de acolhimento configuradas acima e as crianças participantes foram de ambos os sexos, na faixa etária entre sete e doze anos de idade, sendo que na Instituição 1 participaram duas crianças. Na Instituição 2, foram cinco crianças. Utilizamos pseudônimos para preservar as identidades. Os nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias crianças. Os participantes da pesquisa foram todas as crianças que estavam institucionalizadas, no final do mês de agosto até outubro, época da coleta de dados.

Todas foram convidadas a participarem da pesquisa e manifestar sua vontade, expressando através de um desenho o desejo em fazer parte da pesquisa. O responsável legal por cada criança, em ambas as instituições de acolhimento também autorizaram suas participações através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4. Instrumentos utilizados

3.2.1. Pesquisa bibliográfica e documental (LÜDKE, 1986);

3.2.2. Inserção Ecológica no ambiente (CECCONELLO & KOLLER, 2004; PRATI et al, 2008);

3.2.3. Diário de campo para as observações naturalísticas realizadas a partir de visitas sistemáticas e planejadas em horários diversos;

3.2.4. Entrevista reflexiva com as crianças (YUNES & SZYMANSKI, 2005) aliadas ao uso de máquina digital para as crianças registrarem suas percepções (GARZELLA, 2008);

3.2.5. TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

3.5. Encaminhamento Metodológico

3.5.1. Fase documental

Num primeiro momento, no final do mês de agosto de 2015 fizemos um levantamento do perfil, das causas e motivos dos acolhimentos através das fichas individuais das crianças de duas instituições de acolhimento. Na Instituição 1 havia cinco crianças e adolescentes acolhidos entre 9 até 17 anos, sendo duas crianças e três adolescentes. Na Instituição 2 estavam 23 crianças e adolescentes entre 1 ano até 17 anos, sendo cinco crianças, nove adolescentes e nove bebês. A partir desse levantamento, conseguimos computar que seriam no total sete crianças participantes da pesquisa, com idades entre sete e doze anos distribuídas da seguinte maneira e com as seguintes características:

Sete crianças, de ambos os sexos identificadas com nomes fictícios escolhidos por elas, duas meninas da Instituição 1 pediram para serem identificadas pelo nome das mães (ambas falecidas), Elizangela e Maria Izabel. Na Instituição 2 as crianças escolheram nomes

de personagens: dois meninos de doze anos escolheram Veterano e Hills; os dois de sete anos gostariam de serem chamados por Elsa e Bob e uma menina de 9 anos por Princesa.

Conforme mostram os dados coletados através da pesquisa documental na Tabela 1, o tempo de acolhimento é variável, bem como o número de vezes que as crianças já estiveram em outras instituições e/ou foram acolhidas.

Tabela 1 – Perfil das crianças institucionalizadas: Instituição 1 e 2

Crianças	Idade	Sexo	Tempo de acolhimento	Número de acolhimentos	Escolaridade
Elizangela	12	Feminino	1 mês	1	5 ^a . ano
Maria Izabel	9	Feminino	2 meses	1	3 ^a . ano
Veterano	12	Masculino	4 anos	4	5 ^a . ano
Elsa	7	Masculino	7 meses	2	3 ^a . ano
Bob	12	Masculino	2 meses	2	NEE
Princesa	9	Feminino	2 meses	1	2 ^a . ano
Hills	7	Masculino	2 meses	1	1 ^a . ano

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Os dados apontam que quatro dessas crianças estão institucionalizadas pela primeira vez, casualmente duas em cada instituição e os motivos dos acolhimentos são os mesmos: negligência familiar, o que também resultou no acolhimento das outras três crianças, apenas diferindo o tempo que estão na instituição. Dos participantes da pesquisa, duas crianças da Instituição 1 não tem irmãos acolhidos, já as crianças da Instituição 2, três delas são irmãos e os outros dois tem irmãos na mesma instituição.

As crianças foram encaminhadas pelo poder judiciário até as instituições. Estas foram retiradas de suas famílias de origem devido à negligência familiar, conforme já mencionado. O segredo judicial foi mantido para preservar a integridade das crianças, mas a pesquisa documental foi fundamental para conhecer as histórias de vida e principalmente, traçar o perfil das crianças acolhidas.

As crianças freqüentam escolas públicas do município, desde regulares até para Necessidades Educativas Especiais (NEE), como o “Bob” que estuda numa escola pública municipal para autistas. Os demais freqüentam entre o 1^o. Ano até o 5^o. Ano do Ensino Fundamental. Os apontamentos acima foram realizados para apresentar dados que emergiram com a pesquisa documental, o que no decorrer da escrita se entrelaçará com as informações e ganhar mais visibilidade nas etapas de análises posteriores.

3.5.2. Inserção ecológica, observações naturalísticas e diário de campo

No decorrer do processo metodológico, fizemos a inserção ecológica nas entidades de acolhimento, onde conhecemos as particularidades do local e, sobretudo, observamos e ouvimos informalmente as crianças institucionalizadas, contando com o diário de campo para o registro das observações naturalísticas. As inserções nas instituições de acolhimento aconteceram no final do mês de agosto, setembro e outubro e, foram realizadas 2 vezes por semana a partir de visitas sistemáticas e planejadas em horários e turnos diversos, com duração aproximada de 3 horas cada.

O estudo se fez pautado num olhar direcionado para as crianças e suas características biopsicológicas, além de focar o processo e a experiência delas nos contextos e nos processos proximais que são produtores (ou disruptivos) do desenvolvimento humano. A inserção ecológica (CECCONELLO & KOLLER, 2004; PRATI et al, 2008) é um método de pesquisa qualitativa que prioriza que investigadores estabeleçam interações proximais com os participantes da pesquisa para melhor compreenderem os processos, as pessoas, o tempo e suas ações cotidianas. A inserção ecológica (CECCONELLO & KOLLER, 2004; PRATI et al, 2008; SILVEIRA et al, 2009) foi uma aliada metodológica indissociável na pesquisa, tendo como base teórica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996).

As anotações no diário de campo e as inserções no ambiente foram fundamentais ao estudo, que pesquisou as percepções de crianças em situação de acolhimento sobre as diferentes etapas que envolvem a acolhida e suas expressões. Tendo claro que o acolhimento institucional é um fenômeno social e histórico e que necessita ser compreendido de acordo com cada contexto, este foi um caminho para buscar ações preventivas e protetivas. Aliado ao método participativo, dialógico e problematizador utilizado para ouvir as crianças, estavam as possibilidades de ações ativas, em que todos os participantes puderam ser protagonistas das aprendizagens, conforme acompanharemos no subtítulo abaixo.

3.5.3. Entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo

No intuito de ouvir e dialogar com a criança sobre sua percepção do acolhimento, proposta ainda pouco explorada no âmbito da Educação Ambiental e, dentro de uma perspectiva coletiva e contextual do ambiente, a entrevista reflexiva possibilitou diálogo com

os participantes da pesquisa sobre os conceitos, formas de acolhimento, consequências e reflexões sobre as entidades de acolhimento. Aliada à entrevista, tivemos o registro fotográfico simultâneo que foi realizado pelas próprias crianças no ambiente institucional e, foram elas que interpretaram as imagens.

Devemos remarcar que as crianças apresentam um ponto de vista particular a respeito dos fatos e merecem ser ouvidas, através de suas diferentes linguagens. A multiplicidade de linguagens foi levada em conta quando escutamos as crianças no ambiente institucional. A pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivações, vivências e cooperações, que possibilitam escutar verdadeiramente os participantes da pesquisa (MINAYO, 1996). Utilizamos a entrevista reflexiva associada ao recurso da máquina digital simultaneamente para melhor escutar e dialogar com as crianças. Esse diálogo aconteceu na própria instituição, em data e hora previamente combinados com as crianças e com os coordenadores da Instituição 1 e Instituição 2.

A entrevista reflexiva apresenta procedimentos indispensáveis e organizadores: aquecimento, questões desencadeadoras, questões de esclarecimento e devolução (SZYMANSKI, 2005). Essas etapas foram seguidas para garantir uma reflexão que possibilitasse novos atos frente às problematizações: “nos procedimentos da entrevista reflexiva são previstos pelo menos dois encontros para que uma relação reflexiva seja construída” (YUNES & SZYMANSKI, 2005, p. 123). Isso vem ao encontro da pesquisa realizada por Garzella, inspiradora da metodologia ora adotada. Esses procedimentos, portanto, seguiram algumas fases: um grupo de apresentação da pesquisa para as crianças; entrevista individual com cada criança; produção de fotos com câmera digital por cada criança; discussão com as crianças sobre as fotos produzidas (GARZELLA, 2008, p. 27).

Portanto, a presente pesquisa teve uma metodologia que trouxe duas formas de linguagem a partir das expressões das crianças. A linguagem oral – na entrevista reflexiva– e a linguagem fotográfica – através dos registros fotográficos das crianças sobre a instituição. Os detalhes sobre os procedimentos foram os seguintes:

Fase 1: Primeira etapa da entrevista reflexiva

No primeiro momento, foi realizada uma conversa inicial individual para apresentar os objetivos da pesquisa e o tema em estudo, consistindo num “aquecimento”, através da “apresentação da pesquisa para a criança”. Uma questão desencadeadora sobre a vida na instituição foi realizada, após o momento inicial: “Conte-me um pouco da sua vida aqui nessa

instituição...” Em seguida, foi entregue uma máquina digital para que a criança fotografasse o que quisesse sobre sua vida na instituição.

Fase 2: Segunda etapa da entrevista reflexiva

Outras questões desencadeadoras e esclarecedoras foram manifestadas pela análise da primeira entrevista individual e análise da “produção de fotos com câmera digital por cada criança”, com algumas questões iniciais (apêndice B).

Fase 3: Terceira etapa da pesquisa

“Questões de esclarecimentos” através “de discussão com a criança sobre as fotos produzidas e o material analisado das entrevistas”.

Fase 4: Última etapa da entrevista reflexiva

Neste momento, tão importante quanto as demais fases da pesquisa, fizemos a “devolução”, onde foi exposta uma pré-análise mais conclusiva dos dados analisados e interpretados pela própria criança. As crianças tomaram conhecimento do material que foi produzido em todas as etapas acima citadas.

Pela flexibilidade que a entrevista reflexiva apresenta associada ao registro fotográfico simultâneo, conseguimos aprofundar elementos que foram surgindo e sendo construídos durante o encontro, ao escutar e conversar com as crianças, o que veio ao encontro da proposta da pesquisa: busca de formas para compreender as instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças: que lugar é este? A entrevista foi reflexiva e as crianças puderam refletir sobre suas colocações, dialogando e nos contando um pouco sobre suas vidas nas instituições de acolhimento. Tal fato foi ao encontro das colocações de Yunes e Szymanski:

A proposta da entrevista reflexiva supõe um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas, que juntos vão construir um novo conhecimento mediante o encontro de seus mundos sociais e culturais numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder (YUNES & SZYMANSKI, 2005, p. 122).

Como já mencionado, a entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo aconteceu em momentos distintos e em dias alternados. Todas as etapas foram realizadas no panorama individual, para manter a privacidade e evitar a exposição de questões íntimas e pessoais ao grupo. No primeiro encontro foram apresentados os objetivos da pesquisa com o intuito de ouvir as manifestações e expressões sobre as instituições de acolhimento. Colocamos ao dispor das crianças uma máquina digital e elas tiveram a oportunidade de fotografar o que quiseram dentro da instituição, além de conversar mais com o entrevistador. Assim, em conformidade com a metodologia adotada: “Nesta interação pode-

se suscitar informações objetivas e subjetivas, bem como conduzir um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado” (YUNES & SZYMANSKI, 2005 p. 123).

No segundo encontro, as fotos tiradas pelas crianças foram apresentadas no computador, individualmente a partir de um diálogo com algumas questões iniciais. No terceiro encontro, as crianças continuaram manifestando suas percepções, opiniões e seus desejos, dialogando e expressando o que gostavam ou não nas instituições de acolhimento. No último encontro, foram apresentados os relatos anteriores e as crianças puderam discordar, tendo a oportunidade de acrescentar ou contribuir com novas informações. As fotografias tiradas registraram as características físicas do lugar e, sobretudo, possibilitaram que as crianças refletissem ao interpretarem as mesmas, compartilhando suas percepções e dilemas sobre o acolhimento institucional. Vale mencionar, os quatro momentos foram conduzidos pelas crianças e elas que foram manifestando percepções com a oportunidade de refletirem sobre as colocações, sempre no panorama individual.

Alguns “combinados” foram feitos com as crianças de cada instituição, procurando-se respeitar seus desejos e limites. Na Instituição 1 as crianças concordaram em gravar todas as etapas da entrevista, mas combinamos que iríamos transcrever para o diário e após, iríamos continuar a escrita refletindo com os dados. Ficou acordado com elas que posteriormente os áudios seriam apagados. Na Instituição 2, todas as etapas foram gravadas e as crianças não pediram para apagar.

As crianças tiveram a oportunidade de escutar, alterar ou acrescentar informações em todas as etapas da pesquisa, em ambas as instituições. Entretanto, as estratégias diferiram: na Instituição 1 foram feitos diários reflexivos construídos com as crianças através das gravações e, na Instituição 2 as gravações foram aproveitadas e a partir delas realizados outros áudios reflexivos com as participações das crianças.

Os instrumentos aliados ao diálogo com as crianças viabilizaram experiências interativas e estabeleceram uma conversa, através de uma metodologia reflexiva que promoveu espaços, onde todos os envolvidos puderam externalizar, refletir e (re)pensar suas vivências, percepções e comportamentos na instituição. As crianças foram protagonistas das suas trajetórias e, foram elas que dialogicamente contaram suas histórias e apresentaram a visão acerca do acolhimento institucional, bem como estiveram à vontade para propor formas de prevenção e transformação de suas realidades, conforme acompanharemos a seguir, pelo diálogo construído com as crianças, através dos instrumentos utilizados para analisar os dados pelas falas das crianças, ajuizando os termos conforme apareceram.

3.6. Análise dos dados

Para escutar uma criança como protagonista numa pesquisa, foi necessário atentarmos às peculiaridades contidas nos pequenos detalhes de suas manifestações. O diário de campo registrou os dados e pormenores referentes às inserções ecológicas no ambiente institucional a partir da observação, importante aliado na pesquisa. Além, das inquietações emergentes da pesquisa participante com o registro no diário de campo, tivemos a análise das entrevistas reflexivas associadas ao registro fotográfico. A metodologia de análise das imagens foi considerada pelas interpretações das próprias crianças. Foram elas que analisaram e trouxeram elementos sobre as fotografias tiradas. Esse fato permitiu entender como as crianças veem as instituições de acolhimento.

Conforme já esclarecido, a pesquisa foi qualitativa e para análise dos dados foram utilizados os princípios da *Grounded-theory* (GLASER & STRAUS, 1967; STRAUSS & CORBIN, 1990; YUNES & SZYMANSKI, 2001). Sob o escopo destes princípios, as informações emergiram das respostas das crianças e ofereceram subsídios para a organização e codificação dos dados qualitativos obtidos na pesquisa, associado ao *software Atlas. Ti* (SAN MARTÍNS, 2014, ARIZA *et al*, 2015), que permitiu identificar códigos, reunir e dar início a identificação das categorias a partir do mergulho nos dados e conhecimentos compartilhados nas subcategorias qualitativas emergentes com a apreciação das informações sem utilizar as categorias empíricas. Na sequência, foi realizada a interpretação dos dados na perspectiva do pesquisador com a construção dos metatextos.

O *Atlas.Ti*, criado como instrumento facilitador para pesquisadores a partir da codificação dos dados primários, permitiu analisar os termos pela maneira que apareceram, concebendo as amarrações com as informações para captar e aproximar os termos, as palavras e as expressões, ajudando a identificar as categorias e, sucessivamente as subcategorias (ARIZA *et.al.*, 2015). O *Atlas.Ti*, ferramenta tecnológica organizada pelos princípios da *Grounded-theory*, também conhecida como Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009), como o próprio nome sugere, é uma forma de análise baseada nos dados, ou seja, as informações qualitativas obtidas na pesquisa foram registradas e organizadas de acordo com os subsídios.

As categorias emergiram de acordo com as percepções e expressões das crianças na pesquisa e foram registradas de acordo com suas palavras. Assim, encontramos subcategorias ao dialogar com essas informações. Algumas puderam se relacionar, outras divergiram de

acordo com os apontamentos e, assim fomos fazendo as relações e a análise dos dados dialogicamente. O uso do *software Atlas.Ti* associado a Teoria Fundamentada foram utilizados como recursos indissociáveis para analisar, sem perder a base dos elementos coletados na pesquisa, o que foi muito importante no momento de considerar a fala das crianças, preservando as informações.

Percebemos que, utilizando *Atlas. Ti* e a Teoria Fundamentada, não se perde a base das informações e que, ainda, se constrói uma síntese em forma de memória, pois ao clicar no código, visualizamos as instruções existentes. Sabemos de onde vem e não se perde as informações. Diante dessa junção, percebemos que são metodologias associativas simples que apóiam a análise da escuta, da leitura e nos ajudam a fazer a interpretação dos dados coletados pelas recorrências com que aparecem, como podemos acompanhar no exemplo que elegemos usar com a tabela a seguir:

Tabela 2- Eixos temáticos e subtemas

Eixos temáticos	Alusões ao tema	Alusões às diferentes expressões de perceber o lugar	Quantidade de vezes que as palavras apareceram nos discursos
Lugar institucional	177	Como um orfanato	27
		Formas de rotina	107
		Diferentes formas de negligência	43
Expressão das infâncias nas instituições	124	Ausência de tecnologia	43
		Acesso limitado ao lúdico	48
		Falta de liberdade	33
Práticas relacionais no ambiente institucional	202	Disciplinares = tias ⁶	34
		Imposição de regras: visitas familiares, contato com nova escola	72
		Ambivalências na conduta diante das regras	96

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com o auxílio do *software Atlas.Ti*

⁶ As crianças se referem as educadoras sociais e as cuidadoras como tias.

Utilizando o *software Atlas.Ti*, foi possível categorizar e encontrar as subcategorias e, principalmente, manter o segredo dos dados analisados. Por meio de uma forma rápida para apreender o que a criança contou sobre as instituições de acolhimento. O programa ajudou a fazer as relações e, assim, entender esses dados, preservando as informações, conforme acompanharemos no capítulo posterior. A seguir, mencionamos a importância das questões éticas nessa pesquisa.

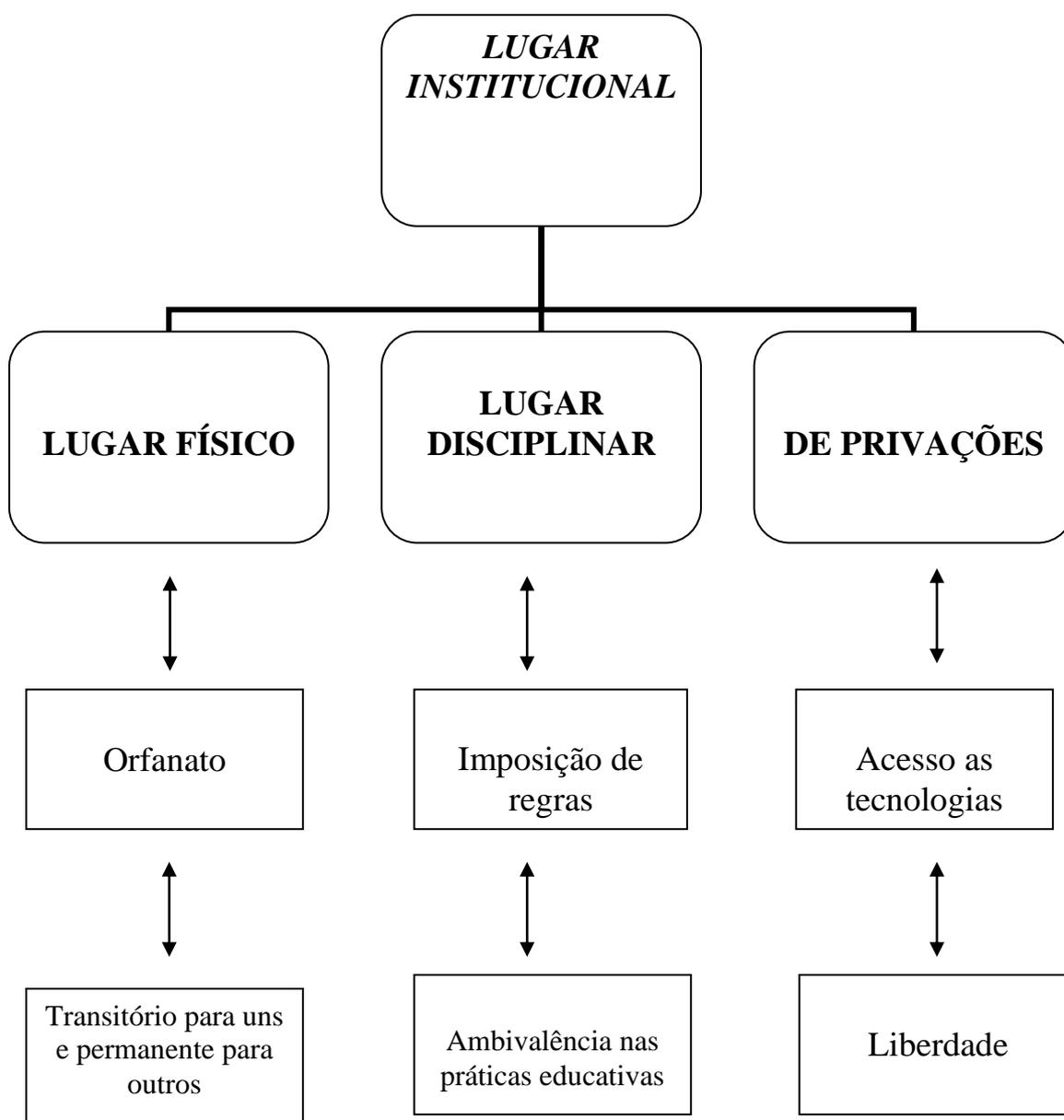
3.7. Questões Éticas

Respeitar os princípios éticos foi essencial para o bom desenvolvimento da pesquisa. Os coordenadores foram questionados para permitir a participação das crianças, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, as crianças foram convidadas a participarem da pesquisa e todas aceitaram. Por fim, autorizaram através de desenhos. Vale mencionar que a pesquisa foi elaborada de acordo com as orientações do Comitê de Ética que envolve seres humanos em todo país. O Projeto foi enviado via Plataforma Brasil no mês de julho, embora estivessem em férias. Logo em seguida, os técnicos administrativos entraram em greve e recebemos um email no mês de outubro. Porém, devido aos prazos da Capes para cumprimento do cronograma, iniciamos a coleta de dados e pelo avançar dos meses, seguindo as inserções. Seguimos rigorosamente todos os critérios éticos.

CAPITULO IV

4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS NA PESQUISA: DIÁLOGO CONSTRUÍDO E ALICERÇADO COM AS CRIANÇAS

Os dados da pesquisa foram construídos e alicerçados com as crianças numa permuta de afeto e de escuta atenta. Isso foi possível graças a uma metodologia dialógica, reflexiva e participativa, conforme mencionado no capítulo anterior. O diálogo foi fundamental para categorizar as informações a partir do que as crianças nos contaram utilizando metodologias associadas: *Atlas.Ti* e a Teoria Fundamentada, que foram indissociáveis para triangular as categorias e subcategorias, conforme podemos acompanhar com a imagem a seguir:



A temática central está em letras maiúsculas e em itálico, *LUGAR INSTITUCIONAL*. Os eixos de análise que emergiram como principais norteadores das categorias foram: **LUGAR FÍSICO; LUGAR DE DISCIPLINAS; LUGAR DE PRIVAÇÕES** e estão em letras maiúsculas e em negrito. Outros elementos de análise decorreram e estão em letras minúsculas em negrito, como as subcategorias: **orfanato; imposição de regras; ambivalência na conduta diante das regras; lugar transitório para uns e permanente para outros; lugar de relações**, tendo as crianças como protagonistas na/com a pesquisa.

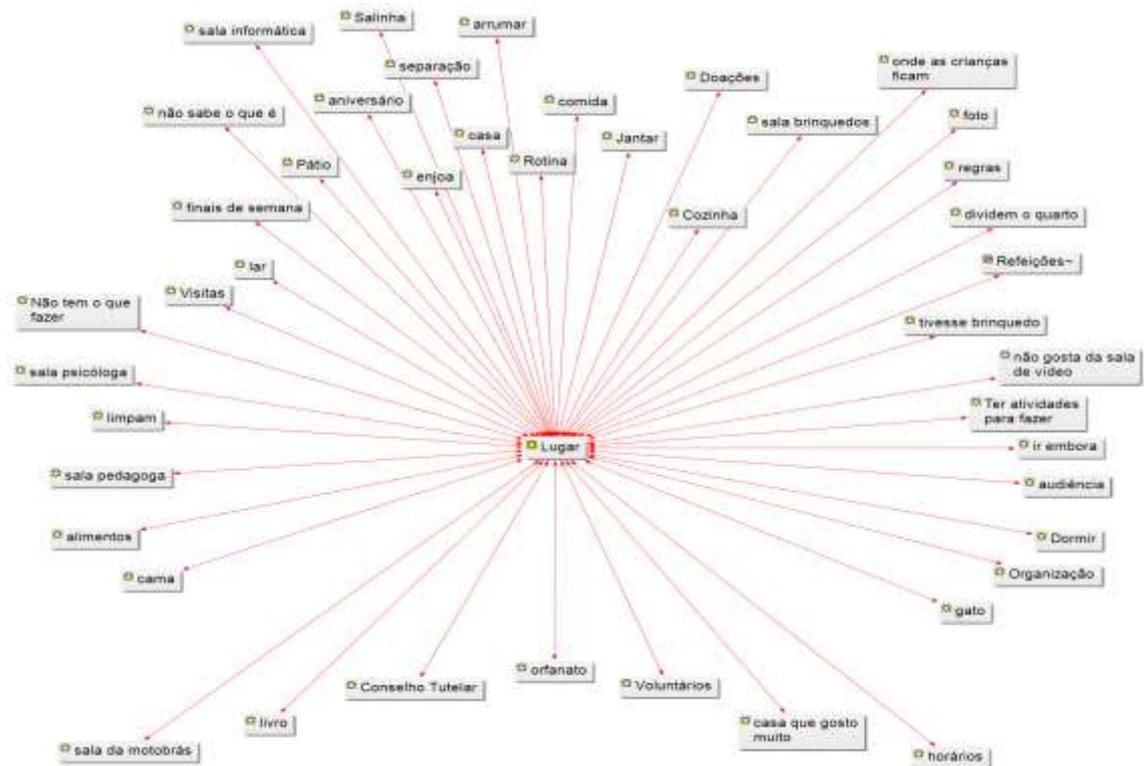
4.1 Circunstancialidade do *LUGAR INSTITUCIONAL* nas infâncias: ser e estar no mundo institucional contemporâneo

“Isso aqui pra mim é uma casa que eu gosto muito. É um orfanato onde fica as crianças que não tem, tipo ta desabrigada, um pouco pelas mães (...). É um tipo, tipo deixa eu vê, não sei explica. É onde as crianças ficam e ficam por pouco tempo aqui, e nas audiências elas vão embora, umas vão embora outras ficam e todas as audiências que teve aqui eu fiquei” (VETERANO, 2015).

As instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças: que lugar é esse? Essa inquietação se fez presente ao longo dos capítulos e, agora, chegou o momento de compartilharmos o que pensam as crianças participantes da pesquisa. Começamos por esse relato na intenção de apresentar o diálogo construído sobre o lugar com as crianças, que passam, permanecem e as que ficam por anos nas instituições, conforme encontramos respaldo nas próprias palavras de Veterano: *“É onde as crianças ficam e ficam por pouco tempo aqui, e nas audiências elas vão embora, umas vão embora outras ficam e todas as audiências que teve aqui eu fiquei”* (VETERANO, 2015, grifos da autora).

As instituições de acolhimento são percebidas como **lugar transitório para uns e permanente para outros**. Essa realidade vai incidir no ambiente e essas situações constituem a identidade atual, a visão de mundo contemporâneo institucional, emergindo assim, a categoria **LUGAR FÍSICO**, como um enredo de códigos resultantes do *software Atlas.Ti*, conforme visualizamos a seguir:

Figura 2- Lugar



Fonte: Dados coletados da pesquisa com o *software Atlas.Ti*

Com esta imagem, além da categoria **LUGAR FÍSICO**, conseguimos visualizar as subcategorias, vindo ao encontro do que as crianças mencionaram sobre as duas instituições de acolhimento, encontrando nesse emaranhado de palavras, os nós que definem as instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças: “o conhecimento de lugar acumula-se e transforma-se durante a vida, por meio do habitar, do ser e do modificar-se em um lugar” (CHRISTENSEN, 2010, p. 148). Ajuda-nos, assim, na compreensão do que pensam as crianças sobre o ambiente institucional. Na Instituição 1, trouxemos o relato das duas crianças: a Maria Izabel e a Elizangela:

“O lugar que mais gostamos no orfanato é aqui, a sala... Dormimos na sala, algumas tias deixam, outras não (...). Aqui tem um gato chamado Meleca”. (Elizangela). “Vamos lá tia, olha aqui é o segundo lugar que gostamos mais. A avozinha faz comida boa pra nós. Tem a salinha, não gosto fico só na sala e na cozinha, a Maria Izabel vai e brinca lá (...). Foi a tia que fez pra nós brinca, não tinha a salinha de brinca. Aqui é chato não posso ir lá. Brincamos, olhamos a TV, vemos Pepa, Cúmplice de um Resgate, Carrossel. Vou pra escola pela manhã e a tarde faço aula de dança” (Maria Izabel).

Com as expressões das crianças, percebemos que a sala é a preferência e a cozinha o segundo local que gostam. Além do diálogo na entrevista reflexiva, podemos acompanhar com o registro fotográfico simultâneo. Manifestações surgiram após os acertos e alguns

segredos também foram revelados através das interpretações das fotos pelas crianças, que serão mantidos como dados sigilosos da pesquisa. Diante disso, combinamos que as fotos seriam apresentadas quantitativamente com seus respectivos locais, conforme acompanhamos nas tabelas (tab. 2 e tab. 3) a seguir:

Tabela 3- Fotografias Inst. 1

Instituição 1	Maria Izabel	Elizangela
Local	Nº. Fotos tiradas	Nº. Fotos tiradas
Quarto	4	5
Sala	17	30
Sala de brinquedos	1	-
Pátio	2	1
Cozinha	2	4
Piscina	2	3
Beliches	1	1
Grades	3	3
Esmaltes	-	1
Mãos	1	3
Calças	2	-
Guarda roupa	4	-
Armários	3	3
Sofás	3	10
Televisão	-	5
Televisão das tias	2	-
Mural das tias	1	2
Jogos	4	4
Provas escolares	-	13
Pantufas	1	-
Comida	-	1
Caderno das tias	-	1
Sala tias	3	7
Banheiro das tias	-	2
Banheiro dos acolhidos	1	-
Delas mesmas	12	21
Acolhidos	1	3
Tias	2	3
Acolhidos com as tias	-	1
Pesquisadora sozinha	9	1
Acolhidos com a pesquisadora	13	10

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Tabela 4- Fotografias Inst. 2

Instituição 2	Elsa		Princesa		Bob		Hills		Veterano	
Local	Nº.	Fotos	Nº.	Fotos	Nº.	Fotos	Nº.	Fotos	Nº.	Fotos
	tiradas		tiradas	tiradas	tiradas		tiradas		tiradas	
Quarto	4		1		2		1		6	
Sala Petrobrás	-		-		3		-		-	
Pátio	3		1		7		2		2	
Cozinha	9		-		2		1		5	
Foto no espelho	-		-		2		-		2	
Sala de vídeo	-		1		1		1		4	
Sala Pedagoga	-		1		1		1		2	
Sala Psicóloga	1		-		2		-		1	
Tias	5		-		2		-		-	
Pesquisadora	-		-		2		1		-	
Rua	-		-		2		-		3	
Carros	-		-		2		-		1	
Brinquedos	4		-		1		3		-	
Play	-		-		2		1		1	
Bicicleta			1		1		-		2	
Crianças	4		1		1		2		4	
Guarda roupa	-		1		2		-		3	
Traves futebol	-		-		1		-		1	
Cama	8		3		-		1		4	
Televisão	-		-		3		-		1	
Sala de informática	-		-		1		-		2	
Livros	-		2		-		1		-	
Câmeras monitoramento	-		1		-		-		-	
Touca Bob Marley	-		-		3		-		-	
Parede	-		4		-		1		1	
Mesa com materiais da pesquisa	3		-		-		2			
Poltrona	1		-		-		-		-	
Filmes (jogos play)	1		-		1		-		-	
Porta	1		-		-		-			
Roupas	-		-		1				-	
Pés	-		-		2		-		-	
Corredor	-		-		-		1		1	
Fotos familiares	-		-		-		1		6	
Comida	-		-		-		-		5	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Com as informações expostas nas tabelas, acompanhamos o registro fotográfico realizado por cada criança e visualizamos que foram tiradas 232 fotos da Instituição 1 e 185 da Instituição 2, totalizando 417 fotografias entre as sete crianças participantes da pesquisa. Podemos observar ainda que, na Instituição 1, o local mais fotografado foi a sala, enquanto que na Instituição 2, foi a cozinha. Outro dado constatado pelo registro fotográfico foi que o maior número de fotos tiradas ocorreu na Instituição 1, embora o número de crianças participantes da pesquisa tenha sido menor (menos do que a metade da Inst. 2).

Na sala da Instituição 1 têm uma televisão e três sofás. As crianças gostam muito de colocar colchões e dormir neste ambiente. As combinações são feitas entre elas e as educadoras e, como mencionou Maria Izabel, nem todas permitem as mesmas coisas. As rotinas são dilemas enfrentados pelas crianças nas instituições de acolhimento e muitas delas, têm dificuldades na aceitação e no cumprimento de regras. Embora em instituições diferentes, as expressões das crianças sobre o lugar se aproximam. A Princesa relata que a Instituição 2 é:

“Esse lugar é bom (...). Brinco na salinha como comida de noite e ao dia, tomo café da manhã e como, ai depois eu como comida e depois como comida. Ai depois a gente leva merenda, a gente brinca, a gente briga, os guri brigam, o Luis⁷ chora que é meu irmão, é isso. Eu quando ele chora, eu choro junto com ele, no quarto eu não consigo dormi essa noite, ele chora, ai, ai depois o Hills briga com os guris, com o Ricardo, as vezes com o Kauã, as vezes com as escolha da roupa” (Princesa).

A salinha mencionada pelas crianças na Instituição 2 é a sala da Petrobrás⁸, onde ficam alguns livros, a televisão, o play, as almofadas, dentre outros recursos. Já, na sala de vídeo, todas as crianças participantes da pesquisa mencionaram que não gostam de ficar, conforme as palavras deles:

“Eu me acordo, escovo os dentes, lavo a cara, quando tem gente no banheiro, depois vejo minha roupa e vou pro banheiro. Vou toma meu café e só. Depois vou pra salinha, não gosto muito e vou. Ali tem os bebês” (Elsa). “Eu mais fico aqui é na salinha da Petrobrás e a salinha da TV não gosto, e às vezes no quarto, tem uma cama, tem televisão só que ta estragada, tem cama, tem guarda-roupa que é novo” (Princesa). “Aqui gosto de sair, gosto de jogar vídeo game. Eu mais gosto do quarto e não da salinha” (Bob). “Aqui mais gosto do quarto, de fica lá conversando com os guris e gosto também de fica no corredor brincando. Na salinha não gosto ta todo mundo, enjoa fica lá” (Veterano). “Aqui, eu gosto muito da salinha. Não gosto da sala de vídeo, gosto daqui, dessa sala” (Hills).

⁷ Os nomes citados pelas crianças foram trocados pela pesquisadora, preservando o anonimato dos dados.

⁸ A instituição recebe doações de várias empresas, no caso a escolha do nome da sala se deu pelo fato dela ser construída pela Petrobrás, na época, mas as manutenções são realizadas por outras empresas parceiras. Nesse ano, em outubro a rede elétrica, pinturas, equipamentos e demais melhorias foram realizadas por outra empresa, mas, mesmo assim, as crianças e profissionais identificam a sala como “salinha da Petrobrás”.

A sala de vídeo é ampla com uma porta janelada que dá acesso a uma área aberta. Dentro dessa sala tem 4 sofás, uma estante com televisão e dvd. *Os profissionais tentam manter o maior número de bebês e crianças dentro dessa sala, conforme acompanhamos durante as inserções. Como não tem porta de acesso ao corredor, as “tias” usam um dos sofás para manterem os bebês e crianças dentro da salinha de vídeo, mas as fugas são frequentes, assim como muitos desentendimentos dentro da mesma. Como a instituição recebe doações da comunidade, muitas vezes, durante as nossas visitas, as tias ofereciam guloseimas. As crianças logo compartilhavam conosco e permaneciam numa grande roda saboreando os doces. Diante desse fato, muitos adolescentes se aproximavam e acabavam ficando na sala de vídeo, conversando e interagindo com os bebês e as crianças* (Diário de campo, agosto de 2015).

As instituições de acolhimento são vistas ainda como um **lugar de seguir regras e rotinas**. As crianças relutam muitas vezes em seguir as regras, mas com o apontamento, já mencionado, percebemos que num mesmo local e, seguindo a mesma rotina, as crianças reagem de maneira diferente. Com as inserções realizadas nas instituições, percebemos que as rotinas são construídas pelos profissionais, e muitas crianças não entendem o motivo de terem que permanecer num único local, no caso, a sala de vídeo, o que faz com que os desentendimentos sejam frequentes. O que também podemos acompanhar na Instituição 1, conforme anotação: *um grupo de sete crianças foi visitar a Maria Izabel e não pode entrar, as crianças tentaram ficar conversando entre as grades, mas não era permitido. A criança acolhida pediu que os amigos entrassem, tentando questionar a regra. O desentendimento fez com que ela e uma educadora iniciassem uma discussão frente à imposição da ordem, que foi burlada pela criança ao continuar conversando por entre as grades com os amigos, que não puderam entrar.* (Diário de campo, setembro de 2015).

Percebemos que são situações diferentes que ocorrem nas instituições, mas ambas envolvem regras a serem cumpridas pelas crianças, como os dois registros apontados, mostrando, assim, que as crianças enfrentam dificuldades em seguir as regras. As rotinas nas instituições de acolhimento não são idênticas, apenas são organizadas seguindo uma rigorosidade nos horários.

Na Instituição 1, as crianças que freqüentam a escola pela manhã acordam às 7 h, se arrumam, tomam café da manhã e são acompanhadas por uma educadora e o motorista até a escola, enquanto uma educadora fica de plantão na instituição com as demais crianças e adolescentes, que permanecem dormindo até um pouco mais tarde, em torno das 8h 30min.

Após, tomam o café da manhã e ficam na salinha assistindo televisão. As crianças e adolescentes que participam de atividades extra-escolares são levadas por uma educadora e pelo motorista até o local.

As crianças e adolescentes que precisam ir ao médico são acompanhadas por uma educadora e são atendidas por ordem de chegada, enquanto a outra educadora permanece na instituição com os demais acolhidos. O almoço é servido às 12h. Enquanto a rotina da tarde permanece, as crianças são levadas pelo motorista e a educadora até a escola e, posteriormente, vão pegá-las. Os que ficam na instituição assistem televisão, tomam café, fazem sua higiene pessoal, e as educadoras que são professoras ajudam com as tarefas escolares. As crianças que não precisam de ajuda ficam na sala de vídeo até o horário do jantar, às 20h 30min. Logo, voltam para a sala e ficam até umas 22h acordados e, após, são convidados a irem dormir.

Já na Instituição 2, a rotina se aproxima, porém com algumas peculiaridades distintas. Lá quem acompanha as crianças até os locais, que elas frequentam, é apenas o motorista. Outra atividade que acontece de forma diferente, é quem ajuda nos temas: as crianças contam com duas pedagogas que trabalham em turnos alterados, sendo uma pela manhã e a outra a noite, assim como as crianças e adolescentes que não tem compromisso pela manhã ficam até mais tarde na cama e a noite. As crianças alteram os locais que ficam durante o dia, algumas ficam na sala da Petrobrás, outros nos quartos, alguns nos corredores e outros na sala de vídeo. Elas também frequentam a Praça do Trabalhador ou a Praça Saraiva junto com as cuidadoras. Vindo ao encontro do que estabelece as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes:

As crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de realizar pequenas mudanças nos espaços privativos, fazer escolhas e de participar da organização do ambiente de acolhimento, segundo seu grau de desenvolvimento e capacidades. Assim, de modo gradativo e estritamente com função pedagógica, devem participar da organização da rotina diária do abrigo e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu auto-cuidado e cumprimento de compromissos (escola, atividades na comunidade, trabalho, etc. (BRASIL, 2009, p. 22).

As mudanças nas rotinas são comemoradas pelas crianças, vindo ao encontro das Orientações Técnicas, notamos isso pela expressão de contentamento da Maria Izabel ao falar sobre as atividades realizadas na Instituição 1: *“Ficamos aqui na sala, não fazemos quase nada, tia eu e a Luana fizemos, nós decoramos o armário de chaves das tias e ficou legal, olha! Cada coisa no armário é para uma das tias”*. Percebemos que, nas pequenas ações

realizadas nas instituições de acolhimento pelas crianças, elas conseguem se sentir parte do lugar “Não há como conhecer ou sentir um lugar exceto estando nesse lugar e em posição de percebê-lo” (CHRISTENSEN, 2010, p. 147).

Nos relatos acima justificados pelas próprias expressões das crianças, é visível a preocupação delas em fazer parte da construção das **regras**. Nesse desenfrear de ideários envolvendo os condicionantes socioambientais dos/entre lugares, podemos perceber os diferentes espaços que transitamos e construímos conhecimentos na/com a Educação Ambiental entre/com os lugares, conforme Grün “estamos em busca da reapropriação social dos lugares temos que cuidar para não cair no extremo oposto e absolutizar os lugares” (GRÜN, 2008, p. 8).

Ser e estar no mundo contemporâneo possibilita compreender o **LUGAR INSTITUCIONAL** como circunstancialidade de um tempo vivido, de memórias, de dúvidas, de inquietações que são e fazem esses lugares plurais e singulares, que carregam as marcas de um período e de relações que fazemos parte e, nas instituições de acolhimento esse conjunto aleatório se desenha num tempo e se constituem na memória e complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que guardam e conduzem as memórias de uma sociedade. Nós nos constituímos no mundo, nas relações sociais e são elas que nos empoderam a responder as inquietações das vivências: “É pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa existência no mundo” (MARANDOLA & HOLZER & OLIVEIRA, 2012, p. 228).

Precisamos estar cientes que os espaços e lugares não são neutros e essa complexidade de ambientes que vivenciamos é uma teia de relações implicadas nos ambientes que estão num espaço. As reflexões que seguem evidenciam a importância de conhecer os entre lugares e, assim, se sentir pertencentes a eles, num movimento permanente de construção das rotinas institucionais, pois, não é possível chegar aos espaços sem se sentir pertencente aos lugares. São esses espaços que fazem e constroem nossa identidade, assim são os lugares singulares e plurais em que as crianças estão. Conforme diálogo estabelecido com as próprias crianças e pelas declarações das mesmas, a nomenclatura mais frequentemente atribuída às instituições de acolhimento é a de **orfanato**. Das sete crianças participantes da pesquisa, seis delas se referem ao lugar que estão desta forma: “(...) *Aqui é orfanato*” (Bob), *apenas uma criança não sabe: “Aqui é uma escola, aqui é Conselho Tutelar, é de livro, não sei o que é aqui”* (Hills).

As crianças, em sua maioria, se referem às instituições de acolhimento como **orfanatos**, embora as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes nos mostre que a nomenclatura atribuída às instituições não seja essa, mas sim, abrigo institucional: “serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção” (BRASIL, 2009, p. 29).

Diante do exposto, percebemos que as crianças ficam nas instituições de acolhimento, identificando-a como um lugar de órfãos, no qual precisam estar. Talvez elas se sintam órfãs de suas famílias, parentes, comunidades, de seus endereços sociais. Na verdade, elas não sabem de fato as atribuições do local. Essas confusões são percebidas nas falas de Hills ao dialogar sobre o lugar, em alguns momentos se refere à escola, em outros como Conselho Tutelar, apresentando total desconhecimento da nomenclatura e identidade do local, o que não difere das demais crianças ao mencionarem que estão em orfanatos.

Pelas inserções ecológicas, foi reiterado que as crianças usam a palavra **orfanato**, repetindo o que escutam dos profissionais e dos familiares sobre o local que estão. *O pai dos irmãos Hills, Bob e Princesa reportou que ia tirar as crianças do orfanato, atribuindo o fato de estarem no orfanato à figura da mãe, culpabilizando-a. Podemos notar que a profissional em diálogo com o pai referiu que era para o pai cuidar o dia da visita no “orfanato”, salientando que numa próxima visita aos filhos no “orfanato” fosse respeitado o dia, que seria só na segunda-feira* (diário de campo, setembro de 2015). A percepção como orfanato mobilizou uma breve pesquisa sobre a questão da orfandade no Brasil. Pesquisadores afirmam em artigo publicado recentemente que os super-heróis antes de serem super-heróis passaram por situações de risco, sendo que a maioria deles era órfão na infância e foram adotados. Os dados desses autores demonstram que há pouquíssimas publicações sobre orfandade no Brasil e no mundo e as encontradas são no sentido de “órfãos de pais” (FRADKIN, WESCHENFELDER & YUNES, 2016).

O significado de orfandade no dicionário aponta que “é a condição de quem é órfão, o conjunto dos órfãos, desamparo, **quem perdeu o pai ou a mãe ou ambos**, desprotegidos, abandonado” (HOUAISS, 2008, p.543, grifos da autora). A etimologia da palavra tem o significado de abandono, de desamparo. Isso parece passar para as crianças que se percebem desamparadas, desatendidas e não como deveriam ser, acolhidas em suas necessidades. A metáfora, na verdade que queremos mostrar é que se o conjunto de pessoas percebe o lugar

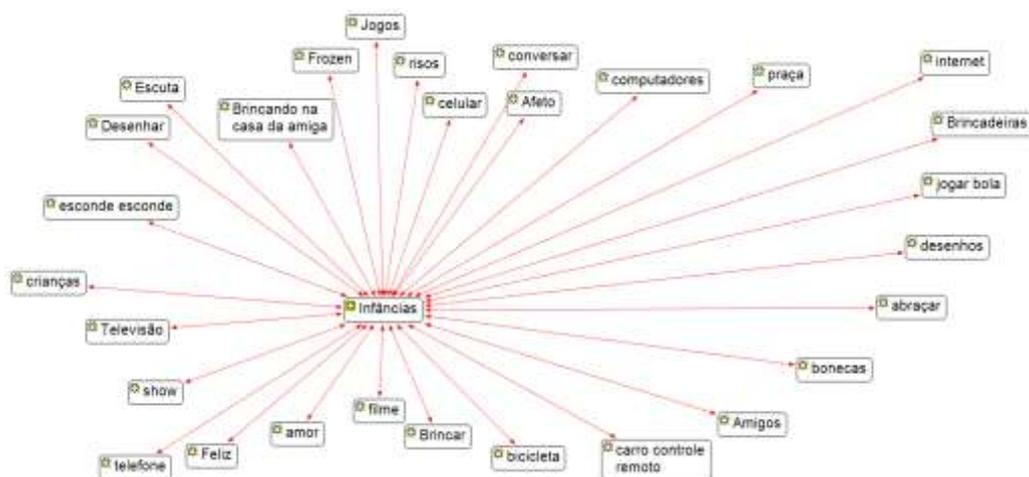
como orfanato, fica inconsistente encontrar expressões das crianças sobre as instituições como um lugar para comer, um lugar de disciplina e não de afetos. Fisicamente, o local institucional é sentido como local que prende, priva, tira a liberdade, portanto, lugar permeado por regras disciplinar e impessoal.

O sentido do lugar no mundo contemporâneo institucional implica em rotinas, conforme acompanhamos nos dados da pesquisa. Isso resulta numa importante indagação: o lugar acompanha a criança ou a criança acompanha o lugar? As relações se travam no ambiente, mas vão além dos espaços e as crianças produzem suas identidades conforme os locais. As relações sociais se dão no lugar, mas não podemos esquecer as peculiaridades das crianças que estão nas instituições de acolhimento e sua relação intrínseca com as expressões das infâncias nas instituições. Os lugares de relações são construções histórico-geográficas em permanente construção e carregam consigo as marcas de um tempo vivido, formado pelo espaço e pelo tempo, lócus da experiência e da existência afetiva na/com as infâncias, conforme as expressões das crianças acolhidas.

4.2 O que dizem as crianças sobre as práticas relacionais no ambiente institucional?

As aprendizagens compartilhadas entre os pares são as relações proximais que se estabelecem entre/com as crianças nas instituições. Assim, o diagrama abaixo representa a categoria **LUGAR DE DISCIPLINA**, decorrência das subcategorias: práticas relacionais, imposição de regras e ambivalência nas práticas educativas, tríade formada pelas interações.

Figura 3- Infâncias



Fonte: Dados coletados da pesquisa com o software *Atlas.Ti*

Os dados acima remetem às díades/tríades, o que possibilita perceber a criança como sujeito integral de suas ações. As díades (observacionais, de atividades conjuntas e primárias) ou tríades influenciam o processo, assim como são influenciadas pelos três grandes pilares de categorias dessa pesquisa: práticas relacionais, improvisação de regras e ambiguidade nas práticas educativas que configuram a construção das infâncias nas instituições de acolhimento.

Para ser significativa, uma relação em díade deve ter sentido para duas ou mais crianças. São relações que implicam vínculo com o outro e a complexidade dessa relação contextualiza as infâncias e podem ser simbólicas e ligadas a fantasia. Exemplificamos com a expressão de Elsa: *“O que mais gosto daqui é ficar no meu quarto, aí eu brinco com a Princesa, de mamãe e filhinha e de boneca”*.

Para tornarem-se atores sociais as crianças precisam ser partícipes e não invisíveis. Conforme Elizangela: *“aqui não temos muito que fazer, não tem minha madrasta pra cortar meu cabelo e (...) Aí a avozinha faz comida boa”*. Percebemos que, o mais importante é ter uma pessoa que se preocupe e cuide delas, pois os afetos são mencionados como cuidados que não tiveram e que esperam encontrar nas instituições de acolhimento. Freire (1996) enfatiza o afeto, o toque e a relação de poder. Ele demonstra que o afeto é um movimento de transformação e que a criatividade tira a pessoa do individualismo. Essa ideia vem ao encontro dos processos proximais, que são definidos a partir de cinco maneiras que envolvem: engajamento numa atividade, efetividade, graduais na complexidade, reciprocidade entre as crianças e os profissionais, além da imaginação (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

O princípio da interação exige permanecer engajado numa atividade efetiva e regular com prolongamento na vida das crianças. Importante ressaltar que as ações sejam graduais na sua complexidade, busquem possibilidades na atividade, em reciprocidade entre as crianças e os profissionais que aprendem mutuamente a partir do vivido, da experimentação, da manipulação, da abstração e pela imaginação da pessoa em desenvolvimento. Tais elementos são as características para haver interação (BRONFENBRENNER, 1996) que podem superar os próprios limites e ultrapassar a barreira dos contextos (FREIRE, 2014).

Para se desenvolver em contexto crianças precisam de ações, conforme Elizangela *“Não ficamos aqui, nem parece que temos pátio, mais vamos fazer o que aqui? Não temos bola, não temos bicicleta e aí não viemos aqui”*. Isso também é mencionado por Maria Izabel: *“No pátio só se tivesse brinquedo ou criança pra brincar comigo, nem brinco aqui”*. Embora

as crianças nos digam que não aproveitam o pátio como gostariam, fica evidente o desejo e a necessidade de brincar. No caso é mencionada a falta dos recursos como entrave. Além disso, as crianças pedem espaço para experimentar e vivenciar práticas prazerosas e interagir com os objetos em vários ambientes. Assim, são necessários recursos e espaços para o desenvolvimento físico, psicológico e social (SILVA & MAGALHÃES, 2011), vindo ao encontro das palavras de Veterano:

“Ir na pracinha jogar bola, nós vamos só no verão, agora acho que no sábado ou no domingo nós vai umas seis horas pra pracinha, pra ir jogar bola na Saraiva. Lá é a melhor praça pra mim, eu gosto. Eu gosto de desenha, gosto de jogar futebol. Eu não sabia desenha ai aprendi a desenha agora, aqui. Aprendi e vou fazer um desenho, ta eu vou desenha, vou vê um livro pra copia. Eu acho que vou desenha um boneco daqui, olha”!

A interação da criança com o lugar promove a cultura lúdica do brincar, que requer o adensamento de significados produzidos pelas aprendizagens compartilhadas nos diversos espaços existentes nas instituições de acolhimento. O brincar desenvolve a criatividade, a iniciativa e, certamente, refletirá no desenvolvimento social e intelectual das crianças, conforme eles:

“Aqui eu brinco também, aqui eu ando de bicicleta, ta aqui no pátio. Ela é toda preta” (Princesa). “Tia quero tira da sala da Petrobrás que é “manero” fica, mais legal, tem play. Tem que pegar a chave que foi guarda no “cafofo”⁹, na chave diz Petrobras” (Bob). Eu brinco aqui, olha! Eu brinco de esconde-esconde, de esconder (Elsa). Tu fazes uma beyblade pra mim Mateus; Tenho as coisas. Olha a bike que andamos aqui (Bob). Queria joga no celular e aqui não tem (Elsa). Eu gosto, gosto de desenha, gosto de desenha e só. Eu queria que tivesse brinquedo, só brinquedo, que tivesse carro controle remoto, só brinquedo. Gosto de brinca só (Hills).

No relato das crianças, percebemos que as atividades lúdicas aliadas às tecnologias precisam fazer parte das atuações nas instituições, e que, suas ações precisam estar contempladas dentro desse processo. As falas fragmentadas exemplificam:

⁹ “Cafofo” é uma dispensa, local onde as profissionais guardam objetos, como escadas, malas com chaves, dentre outros.

Ta com a chave da sala ai, o jogo que mais gosto de play 2 é o Midnight Club 3 (Bob). Eu gosto de desenha e estuda também aqui, venho até de noite aqui. Antes as tias nos finais de semana deixavam as chaves dos computadores, mas não deixam mais, porque estão estragando, ai abria aqui. Ali estão os computadores, nessa porta e não tem internet mais (Veterano). Queria que tivesse net aqui ainda, as crianças iam pra escada e roubavam a senha e ai ficavam mexendo no face, agora não e ai nós ficamos só na televisão (Maria Izabel). Bem que aqui podia ter internet, olha isso não tem nada aqui e essa guria ainda quebrou o botão da televisão, agora nem isso (Elizangela).

O fragmento construído pelas respostas das crianças denota que o local pode provocar efeitos positivos se elas estiverem incluídas como sujeitos ativos em suas ações: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

A metodologia utilizada com a entrevista e o uso da câmera buscou alinhar uma pesquisa **com** e não para crianças. A entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico propiciou um diálogo com as próprias crianças sobre as instituições de acolhimento e sobre eles mesmos, conforme Bob: “*Eu ia tira foto de mim mesmo aqui, vou tira foto minha no espelho e colocar no face. Vamos tira uma foto eu e tu, fica aqui tia. Ficou muito ruim que vê? Vamos de novo. Outra vez, vamos? Oh, ficou boa! Vou postar no face*”.

A questão da escolha do ambiente para a realização da investigação gera empoderamento¹⁰ das crianças para participarem da pesquisa e se sentirem a vontade para interagirem. Na Instituição 1, a entrevista com o uso da câmera digital acontecia no canto da sala num sofá e distante das crianças e dos adolescentes que estavam na instituição. Na Instituição 2, a preferência de Bob, Elsa e Princesa era pela sala da psicóloga, já o Veterano e o Hills era pela sala da pedagoga com uma subdivisão para a sala de informática, onde tem três computadores sem acesso a Internet. As perspectivas e os desejos das crianças precisam ser considerados na pesquisa.

Os procedimentos da entrevista reflexiva são fundamentais para possibilitar uma aproximação teórica com a lente ecológica, ou olhar ecológico. Por exemplo, a sala de informática era um local desconhecido nas inserções ecológicas realizadas, mas foi mencionada por Veterano e Hills ao falarem sobre os computadores e tirarem as fotografias, conforme Veterano: “*Eu gosto daqui, gosto demais de mexer nos computadores. (...) Faz*

¹⁰ O termo empowerment tem sido traduzido no Brasil como “empoderamento” que significa “fortalecimento” e/ou “aumento da autonomia” e pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento pessoal, comunitário e social (GARCIA, 2007).

tempo que nós não mexemos”, o que também dialoga com a colocação de Hills: “Não sei pra que a sala, não tem Internet e não dá”.

Na teoria ecológica quanto mais interações (micros), mais fatores protetivos poderão existir para as crianças, conforme Veterano mencionou: *“Eu gosto de desenha e estuda também aqui, venho até de noite aqui. Antes as tias nos finais de semana deixavam as chaves dos computadores, mas não deixam mais, porque estão estragando, ai abria aqui. Ali estão os computadores, nessa porta”.*

A transição ecológica é feita ao longo da vida, não só no espaço, mas pelos papéis, atividades e relações nos diferentes lugares. Um exemplo é o relato de Veterano:

“Tia sabe quais países já fui? Dois, Argentina e Uruguai. Não foi com o dindo, foi com uma tia, uma tia minha, que era minha mãe. Mas, não é mais minha mãe. Que tinha me adotado. Eu queria muito mora com ela, quando eu era Inter tinha até o quarto do Inter... Eu virei Grêmio junto com o meu dindo, ela não me quis mais, só disse que ela era feia”.

As transições ecológicas são importantes para os sujeitos, mas podem ser traumáticas, como na história de vida de Veterano. De qualquer forma é importante focar o olhar no potencial de cada criança. Quando se entra num novo contexto, nos defrontamos com expectativas de papel, o que denota que uma transição não é apenas no âmbito de espaço, mas de ações e relações que exercemos nesse lugar.

As crianças que estão nas instituições de acolhimento transitaram por diferentes microsistemas. E novamente, mencionamos as palavras de Veterano: *“Eu cheguei em 2011 aqui. Antes tava no Maria Carmen e na casa de passagem, aonde era a casa das meninas. Fui adotado duas vezes e voltei”.* A experiência e a forma que percebemos e damos significado às aprendizagens somados aos conhecimentos que temos da vida, resultam na interpretação do sujeito frente aos acontecimentos. Quanto mais experiências variáveis, melhor se pode entender os contrastes ecológicos vividos. O relato de Elsa exemplifica: *“Da primeira vez eu vim, minha mãe fumava droga e na segunda vez eu vim a minha avó me bateu e agora to indo mora com minha tia. Hoje eu vou ir pra minha tia”.*

As palavras de Veterano e Elsa são movidas pela esperança de superação das adversidades, sobretudo, superar as dificuldades de suas trajetórias no ambiente institucional, familiar e escolar. As discussões sobre essa questão prossegue acerca das práticas educativas e dos condicionantes socioambientais sobre riscos e proteção no acolhimento institucional integrando elementos do ambiente familiar e do contexto escolar, sempre pelo ponto de vista das crianças.

4.3 As instituições de acolhimento: espaços de risco ou proteção?

As percepções das instituições de acolhimento como espaços de risco ou proteção variam bastante, entre/com as crianças acolhidas. Para Veterano, Maria Izabel, Elizangela, Princesa e Hills é um espaço de proteção, pois significa ter um lugar para ficar, já que estavam à mercê das ruas e desprovidas de necessidades básicas além de sujeitas às diferentes modalidades de violências. Maria Izabel e Elizangela foram encaminhadas ao acolhimento institucional devido às agressões sofridas pelas madrastas. Conforme Elizangela: *“somo meia irmãs, não temos mãe e estamos aqui pela madrasta bruxa, cortou até nosso cabelo”* o que também expressou Maria Izabel: *“Tia, como fico meu cabelo, assim, não tenho mãe, meu pai ta preso e vim pra cá”*. Os motivos do acolhimento de Veterano, Elsa e dos irmãos Hills e Princesa foi negligência:

“Por causa que minha mãe tinha dificuldade, muita dificuldade pra fica comigo. Da primeira vez eu vim, minha mãe fumava droga e na segunda vez eu vim a minha avó me bateu e agora to indo mora com minha tia (Elsa). (...) Aqui é meu outro irmão, aqui é minha outra irmã, eles estavam tudo aqui comigo e foram adotados e eu continuo. (Veterano). “Quebraram a casa, meu pai quebro” (Hills). “To aqui, meu pai quebrou a casa, porque meu pai quebrou a casa e não tinha aonde mora” (Princesa).

Bob tinha a rua um microssistema de relações e não queria sair daquele espaço que para ele oferecia proteção, e ao ser encaminhado a instituição de acolhimento percebeu o espaço como risco. Ele contou: *“Gosto mais da rua, já me acostumei (Bob)”*. As sete crianças tiveram suas histórias de vida marcadas pelo acolhimento institucional e as peculiaridades foram fatores determinantes na construção da seguinte ideia: será a instituição um lugar que silencia ao invés de agitar, escutar, correr e pular? Será a instituição um lugar de paralisar ou de movimentar? O que dizem as crianças?

As crianças percebem as instituições como a quebra dos laços afetivos que tem como consequência o abandono familiar. Este é mencionado constantemente, e além dos relatos estarem marcados por sentimentos confusos sobre o local estes se misturam com medo e incerteza sobre o acolhimento. Os aspectos proibitivos que geram confusão e insegurança sobre os aspectos protetivos levantados pelas crianças resultaram na categoria **PRIVAÇÕES DE: acesso as tecnologias; acesso ao lúdico e acesso a liberdade.**

As expressões acima denotam as consequência num lugar focado em **seguir regras e rotinas**. A categoria **PRIVAÇÕES** surge por meio dos relatos das crianças acerca de

vivências institucionais que segundo elas, são resultados das trocas de plantões sem diálogo entre os profissionais e os acolhidos:

“Antes era bem melhor aqui, acho que é porque entrou muita gente aqui e, não sei tia te explicar, entrou muita gente, antes no tempo da tia M¹¹ era bom, era uma tia que trabalhava aqui, que era coordenadora” (Veterano). “Tia não sei pra que troca, sai eles e escrevem tudo no caderno¹², falam de nós e nem conversam” (Maria Izabel). “A gente não pode fazer nada com as tias X e Y, nem comer fora do horário e aí quando vêm as tias J e K comemos e dormimos na sala. As tias fazem fofoca nossa no caderno e aí o tio nos chama lá em cima” (Elizangela).

Na instituição 1, o caderno das “tias” é a preocupação das crianças e, segundo elas, motivo da indisposição com os profissionais, segundo Maria Izabel: *“Só tem fofoca no caderno, as tias nem conversam aí escrevem que nós fizemos isso e quebramos e nem conversam com a gente. Nós roubamos e lemos aí nós briga mesmo e mostra quem manda”*. Essa forma de comunicação alegada por falta de diálogo é percebida como risco às interações de qualidade e desenvolvimento pelas próprias crianças. As educadoras sociais ameaçam escrever no caderno e as crianças as afrontam, gerando confusão e conflito. Um fato observado na inserção ilustra: *os acolhidos estavam na sala e a educadora W pediu a agenda escolar de uma das crianças, e prontamente ela levou. Mas, na agenda, tinha um bilhete da professora e rapidamente começou uma discussão, que segundo a educadora W ia colocar no caderno para a Maria Izabel aprender a ter responsabilidade. Logo, outros acolhidos se envolveram no bate-boca citando que as educadoras inventam e colocam só o que interessa para elas, sem mencionar a opinião e as percepções das crianças (Diário de campo, outubro de 2015)*.

Segundo relato das crianças, as imposições realizadas, e quando registradas no caderno, surtem efeitos negativos entre os profissionais e as crianças, segundo Elizangela: *“Elas só escrevem o que querem, nunca falam antes de escrever, são fofoqueiras nem parece que moramos aqui”*. Conforme prescrito pelo ECA (Brasil, 1990) e já referido, as instituições de acolhimento devem ser espaços transitórios, mas não devem ser espaços sem identidades e descontextualizados da realidade social, afetiva e pessoal das crianças, adolescentes e profissionais que ali estão no cotidiano. Para os profissionais, cuidadores e Educadores Sociais é prerrogativa abrigar e proteger constantemente, levando em conta os aspectos

¹¹ As educadoras e as cuidadoras serão identificadas por letras aleatórias do alfabeto no intuito de preservar suas identidades e não indispor as crianças com elas e vice-versa.

¹² O caderno citado pelas crianças é um diário, onde as Educadoras Sociais relatam os acontecimentos dos plantões.

físicos, cognitivos e sociais do acolhimento. Ressaltamos aqui as palavras de Bernardi:

A acolhida aqui se refere ao sentido que se dá à escuta, ao respeito e ao modo de receber a criança e o adolescente, sem nenhum tipo de intolerância ou discriminação econômica, social e pessoal. Ver a criança e o adolescente como pessoas que, por razões diversas, fazem a travessia de uma situação de vulnerabilidade para um programa de garantia de direitos por meio de um serviço de acolhimento institucional ou familiar. A qualidade desta passagem de vida poderá lhes garantir convívio, equidade e autonomia (BERNARDI, 2010, p.10).

As palavras de Bernardi referem à escuta como estratégia fundamental e indissociável ao acolher protegendo. As tecnologias fazem parte das aprendizagens no âmbito planetário, mas precisamos ir além de rejuntar ciências e humanidades. É necessário romper com a dicotomia instituições de acolhimento e famílias/lar, pois as crianças chegam com suas histórias de vida e não podemos desconsiderar a imensa bagagem que carregam consigo. Neste sentido, a categoria **PRIVAÇÕES DE: acesso as tecnologias, ao lúdico e a liberdade** emerge dos discursos das crianças sobre o lugar, aliando, assim, algumas relações indissociáveis: a criança e a família, a criança e a sociedade, a criança e o presídio, a criança e a rede de atendimento, a criança e a política, a criança e a religião, a criança e a escola, a criança e os profissionais, a criança e o meio social e pessoal, nas relações envolvendo os condicionantes socioambientais presentes nas instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças.

Pelo diálogo firmado com as crianças e pelas anotações no diário de campo, evidenciamos que os artifícios educativos e sociais presentes ou não nas práticas relacionais devem considerar os diversos contextos em que as crianças transitaram e construíram conhecimentos, antes e durante o acolhimento institucional. Conforme Elizangela: *“Eu ia na célula, cantava, tinha meus amigos e agora não posso ir mais. Tia, tu me traz amanhã as letras dessas músicas aqui, diz que traz tia!”* A relação da criança com a religião entra em cena pelo sentimento de saudades exposto pela Elizangela, que frequentava o grupo de jovens junto com a madrasta e o pai, numa congregação próxima a sua residência, onde cantava hinos e louvava a Deus (Diário de Campo, setembro de 2015). Nas inserções realizadas, acompanhamos Elizangela cantando vários louvores, mas um deles sempre se repetia e inclusive durante as etapas da entrevista reflexiva, que foi: Meu barquinho, letra de Giselli Cristina, que segundo as palavras de Elizangela:

“Tira da música, a força para espantar o medo da madastra e todo sofrimento, com a letra da música lembra os momentos bons que passou e começa a cantar. O vento balançou meu barco em alto mar, o medo me cercou e quis me afogar (...). Ele me escutou por isso estou aqui. O vento Ele acalmou, o medo ele repreendeu. Quando Ele ordenou o mar obedeceu. (...) Se o medo me cercar ou se o vento soprar, Seu nome eu clamarei”.

As crianças chegam às instituições de acolhimento com suas trajetórias pessoais, familiares e sociais presentes e são marcadas pelo rompimento de muitos vínculos, de maneira inesperada e repentina, como no caso de Elizangela que cantava na igreja. Isso também vem ao encontro do relato de Izabel: *“deixei pai na cadeia e mudei, tive que vir pra cá e não posso mais ir lá ver ele”*, o que também se aproxima das palavras de Hills: *“Ia pra escola sozinho e agora o tio da van me leva pra escola, me leva e busca”*.

Na tabela a seguir, mencionamos algumas alterações na vida das crianças, apontadas por elas na tentativa de mostrar situações vividas antes e durante o acolhimento, tanto na Instituição 1 quanto na Instituição 2:

Tabela 5- Situações narradas antes e durante o acolhimento pelas crianças da Inst. 1

Antes do acolhimento	Na instituição de acolhimento
Brincavam com os amigos	Não podem receber os amigos
Iam sozinhos para a escola	As tias levam e trazem da escola
Sem grades nas casas	Com grades
Visitavam o pai na prisão	Não visitam
Tinham acesso a computadores com Internet	Não tem
Tinham celulares	Não tem
Iam a igreja	Não vão
Brincavam na praça	Não vão
Comiam lanches	Não comem lanches
Não faziam curso	Fazem curso
Não iam ao oftalmologista	Vão ao oftalmologista
Andavam na rua sozinha	Não podem
Usavam facas e garfos	Usam colheres
Cantavam na igreja	Não cantam
Tinham aparelho de som	Não tem
Tinham cachorros	Não tem cachorros
Não tinham gato	Tem gato
Viam os sobrinhos	Não vem

Tabela 6- Situações narradas antes e durante o acolhimento pelas crianças da Inst. 2

Antes do acolhimento	Na instituição de acolhimento
Não tinham padrinhos	Padrinhos afetivos
Iam sozinhos para a escola	O tio leva e traz da escola
Visitavam o avô	Avô não vai ver
Frequentavam escola perto de casa	Frequentam escola do centro
Acesso a computadores com Internet	Não tem
Tinham celulares	Não tem
Tinham irmãos na instituição	Alguns foram adotados e/ou mudaram
Não iam a praça	Vão a praça
Faltavam alimentos	Tem alimentos
Brincavam na rua	Não brincam na rua
Não tinham livros	Tem livros
Tinham carrinho controle remoto	Não tem
Não tinham play	Tem play
Tinham poucas roupas	Ganharam doações de roupas

As tabelas anteriores foram construídas, através do relato das crianças, evidenciando que as práticas educativas ambientais estão implicadas nas pequenas ações vividas por elas, conforme apresentamos no referencial teórico e que, ganhou visibilidade neste momento, com as informações construídas com as crianças sobre o acolhimento institucional. As práticas educativas ambientais compreendem o ambiente em sua totalidade e vão além da preservação do meio ambiente, e implicam (re)pensar como as trajetórias de vida são levadas em consideração durante o acolhimento das crianças.

Na intenção de mostrar o quanto o diálogo, a escuta e as trajetórias pessoais das crianças precisam ser levadas em consideração durante o acolhimento, citamos um exemplo: Elsa ouve de uma cuidadora: *“Não te “peida” lá ta, quando tu for “peidar” vai pro banheiro ou pra rua longe das pessoas”*. Durante o trajeto até a sala da psicóloga para a realização da entrevista reflexiva, Elsa foi contando que na casa dela era assim, podiam *“peidar”* e faziam competição para quem *“peidava”* mais alto, mas agora ela esquece que não pode *“peidar”* (Diário de campo, setembro de 2015).

Diante deste apontamento, refletimos, ancoradas na prática relacional ambiental vivida nas instituições, que as crianças, embora afastadas do ambiente familiar, seguem modelos de ações de suas casas, além de demonstrar saudades, conforme relato de Princesa: *“To fazendo um bolo e uma boneca é pro meu irmão Bob, ele vai fazer aniversário aqui, nunca passamos aqui”*, remetendo a saudade da família e a falta que estava sentindo da mãe (que sempre fazia bolo aos irmãos).

São exemplos diferentes, mas ambos remetem às ações, anteriormente da institucionalização, realizadas com os familiares e que, atualmente seguem em outro ambiente, com as “tias”. As crianças têm dificuldade de se adaptar, como disse Elsa: *“Eu esqueço”*.

As **visitas dos familiares** são consideradas positivas por todas as crianças, tanto da Instituição 1 quanto na Instituição 2, embora a Maria Izabel relate que durante todo período de acolhimento só recebeu uma visita do pai. De acordo com ela: *“O pai tava trabalhando na rua e veio aqui, trouxe uma calça Nike, bombons e shampoo e voltou pra cadeia”*. Observamos que as crianças não percebem a instituição como substituta da família, pois os sentimentos nunca se rompem, as crianças choram e sofrem muito quando vão para as instituições. Bob diz: *“Meu pai bebeu e quebrou tudo, chorei e vim pra cá, não queria”*.

A família e a escola eram os principais microsistemas da maioria das crianças participantes e, de repente, como no exemplo de Bob, foi preciso sair de um microsistema conhecido, no caso a família, e sem querer entra numa instituição de acolhimento. Isso ocorre na vida da criança e de seus irmãos (BRONFENBRENNER, 2006). As práticas educativas familiares não têm a ver com pobreza, mas com as condições de vida. Esses atravessamentos precisam ser problematizados paralelamente aos condicionantes socioambientais institucionais, pobreza é algo percebido, somente isso.

Conforme documentação institucional, o que provocou o acolhimento das sete crianças participantes da pesquisa foi a **negligência familiar**. No entanto, as crianças relatam que não conseguem compreender de fato o motivo pelo qual estão nas instituições, relacionando à falta de estudos e às dificuldades financeiras. Conforme Veterano: *“Por causa que minha mãe tinha dificuldade, muita dificuldade pra fica comigo e não tinha dinheiro pra compra, pra compra comida pra nós e ela”*. Reforçamos o fato que pobreza não pode ser motivo de acolhimento institucional, embora nas palavras de Veterano as dificuldades financeiras sejam mencionadas como fatores da institucionalização. Isso comprova que as crianças desconhecem o motivo do acolhimento e o papel que exercem os profissionais.

As **mães institucionais** ou **tias institucionais** evidenciam confusões acerca de seus papéis nas vidas das crianças. Na Instituição 2, os bebês e algumas crianças chamam as **cuidadoras de mães**, fato que podemos acompanhar no relato das tias: *“Esse é meu filho da barriga viu, igualzinho! A gente se apega neles, tu viu são nossos filhos, vem aqui José, o que eu sou tua”? Ele respondeu: “Mãe”* (Diário de campo, outubro de 2015). Para acompanhar esse diálogo e ter a possibilidade de relatar esse acontecimento, tivemos que ir muitas vezes

às instituições, conversar, questionar e indagar fatos e versões sobre o acolhimento institucional. A inserção em diferentes momentos, possibilitou enxergar as dimensões pouco claras, ancoradas na ideia da lente ecológica (KOLLER, 2004).

A presença constante, significativa e estável no contexto para realização da inserção ecológica foi fundamental nos diferentes momentos para entender os PPCT presentes no acolhimento institucional. Podemos citar exemplos, como: o acompanhamento de duas festas de aniversário e outro, pela rede de apoio social, responsável pelo atendimento a saúde das crianças. *As festas de aniversários ocorreram na Instituição 2 e foram organizadas pelas cuidadoras, que são responsáveis pela organização das festas. Elas cuidam para que os acolhidos possam comemorar seus aniversários. Todos os detalhes de uma festa de aniversário tradicional foram seguidos, com bolos, personagens, decorações com balões e os aniversariantes preparados, vestidos e penteados. Tudo parecia ser pensado e organizado com muito carinho e atenção para que a data fosse comemorada com muita diversão* (Diário de campo, setembro e outubro de 2015).

Já na Instituição 1, acompanhamos o agendamento de consultas ao oftalmologista e ao dentista, realizadas pelo coordenador. As crianças aguardaram mais de um mês para as consultas. *Como já mencionamos, os plantões são realizados por duas educadoras sociais, e uma delas leva as crianças e a outra fica na instituição com os demais acolhidos. Os atendimentos foram realizados por ordem de chegada, no posto de atendimento médico, enquanto a educadora plantonista realizava as atividades na instituição* (Diário de campo, outubro de 2015).

Foram aqui referidos exemplos diferentes na intenção de mobilizar que as práticas educativas estão nas atitudes e na dimensão social que compreende a influência do contexto em sua totalidade de ações. Embora as “tias” exerçam atividades significativas na vida das crianças, seus papéis não podem substituir os vínculos familiares, ou tão pouco suprir as mães reais e os pais no desenvolvimento físico, emocional e social. As educadoras e as cuidadoras são identificadas por “tias”, que ali estão para cuidar, indo contra o sentimento de mães. Entretanto, algumas crianças têm muito claro os papéis e os contextos: Conforme Princesa:

“Gosto das tias, to aqui, meu pai quebrou a casa e não tinha onde mora. Vou morar com minha mãe. Meu pai ta vindo e a mãe também aqui, só que ai ela não vem às vezes. Meu avô não vejo nunca mais, às vezes eu sinto saudade das minhas amigas pra brincar comigo”.

Percebemos com o relato que a Princesa gosta das “tias”, mas menciona a vontade de voltar a morar com a família. Os contatos com os familiares são estabelecidos pelos

profissionais, eles indicam os dias e horários das visitas, o que contraria a vontade das crianças. Embora as crianças criem vínculos afetivos nas instituições, elas veem o lugar institucional como um “orfanato”, um lugar de seguir regras. Evidenciamos, com a participação das crianças e da pesquisa em contexto, que a validade ecológica está nesse processo permanente de aproximação das situações acompanhadas pelas pessoas, pelo tempo, pelo contexto e pelos processos.

CAPITULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama contemporâneo institucional, ao longo dos estudos apresentados, apontou a escassez de metodologias que ouvissem e dessem voz e vez às crianças durante o acolhimento institucional. Os tempos e espaços nem sempre são fáceis em termos de pesquisas, ainda quando se trata de envolver as crianças. Diante desse fato, apostamos numa metodologia dialógica e participativa, conforme foi exposto: a entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo.

Enfatizamos a potencialidade do uso da entrevista reflexiva concomitante ao uso do registro fotográfico simultâneo, compondo o alcance de uma linguagem verbal e visual, sempre no panorama individual, para preservar as subjetividades de cada criança. As fotos foram tiradas e interpretadas pelas próprias crianças durante a entrevista reflexiva num processo dialógico, participativo e ativo.

Os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados com apoio do *Atlas.Ti* possibilitaram uma análise dos dados igualmente dialógica, com menor risco de perder a base das informações. Os ambientes, muitas vezes, são inibidores do que as crianças precisam e esperam vivenciar. Em muitas situações, as crianças não concordam com as regras e é muito difícil manter o silêncio. Os procedimentos utilizados estabeleceram um diálogo com as crianças e foram elas que relataram e denunciaram suas percepções sobre o acolhimento.

As situações em vários momentos nos surpreenderam ao trazer as falas das crianças, pois o conceito da “voz das crianças” é complexo. O local em que a pesquisa se insere é fundamental, bem como a frequência de tempo, reciprocidade e de ação conjunta que foram elementos investigados e inerentes à inserção ecológica. Os problemas socioambientais institucionais também são complexos e, se referem às relações humanas. Por isso, o ponto de partida foi o campo, a prática, a ação e a teorização pela implicação da pesquisadora alicerçada **com** a participação ativa das crianças.

Os acervos metodológicos utilizados como estratégias para ouvir as crianças, tiveram o forte papel na integração de ser e estar no ambiente pela presença constante, significativa e estável, decorrência da inserção no contexto. O diálogo foi um movimento de transformação e

ao utilizarmos metodologias associativas ao escutar as crianças foi possível chegar a três caminhos de temas que nos levaram as categorias e subcategorias: elegemos o lugar institucional como um grande tema, seguido pela expressão das infâncias na instituição e pelas práticas relacionais no ambiente institucional. Todas essas temáticas são referentes as percepções das crianças sobre a instituição, enquanto um lugar onde elas vivem.

Os resultados apontaram que as instituições são percebidas como um lugar de disciplina, imposição de regras e ambivalências nas práticas educativas. O local é privado de liberdade e o acesso ao lúdico e as tecnologias é restrito. Apesar da existência de regras as crianças alegam que não conhecem as rotinas, o que é confirmado pelo relato da Elizangela: *“As tias têm o caderno pra fazer queixa nossa e não podemos pegar”*. Compreendemos que falta organização das regras e uma comunicação entre/com as crianças de maneira que um fale, o outro escute e ambos construam aprendizagens significativas e participativas, por meio do diálogo. As instituições são pensadas pelos adultos e não a partir do ponto de vista das crianças e adolescentes, conforme percebemos com as expressões abaixo:

“Temos computadores sem Internet” (Veterano). “Aqui não fazemos nada e as tias não deixam usar o computador e aí fugimos pra falar com os cupinxas” (Maria Izabel). “Tia aqui elas só dizem não, escrevem de nós e aí nem sabemos. Só ficam ali vigiando o que fazemos e só vemos televisão, televisão e ainda nem podemos ver o que queremos” (Elizangela). “Eu gosto da Tia N que é a mais legal, lindona e da tia. Se meu irmão tivesse ali eu ia tira uma foto dele, mesmo não gostando de fica na salinha” (Bob). “As tias sempre trocam os plantões, aí vem umas que não pode nada” (Elizangela).

Constatamos que as controvérsias ocorrem, não pela troca de plantão, mas pelas ambivalências nas práticas de atendimento das “tias”, umas mais permissivas e outras mais coercitivas, que geram desajustes e conflitos. As crianças trouxeram diferentes expressões acerca das suas formas de ver o lugar, como: local de rotina, de disciplinas e de regras. Os dados convergem com os estudos realizados por pesquisadores em instituições de acolhimento, embora sejam escassas as pesquisas realizadas com as crianças sobre as instituições de acolhimento. Fato que comprova a importância de ampliar as discussões sobre as percepções das crianças sobre o ambiente institucional, numa relação de pertencimento e empoderamento no campo da Educação Ambiental, relação necessária para compreender o significado de lugar.

As instituições não são compreendidas como espaços de desenvolvimento, de expressão e de afeto e não são percebidas como um local de acolhimento pelas crianças, assim como não manifestam o sentimento de pertencimento ao ambiente institucional. A maioria das

crianças revelou que se sente num orfanato, no qual se sentem órfãs de mães vivas, diante da evidente quebra dos laços afetivos. Um lugar que não escolheram, mas que precisam ficar. Ficou evidente a diferença na maneira como os profissionais dialogam e tratam as crianças, o que ainda depende dos lugares físicos, como por exemplo: na Instituição 1 há grades como impedimento para saírem e na Instituição 2 não tem.

O movimento conceitual das infâncias nas instituições foi marcado por um período de lutas e incertezas sobre o acolhimento, que atualmente protege e acolhe paralelamente, integrando a heterogeneidade das infâncias. Paradoxalmente, as discussões com as crianças assinalaram o contrário. Nesse movimento transitório para uns e permanente para outros, podemos concluir que a relação das crianças com o espaço do acolhimento é ainda incógnito para elas, já que sabem pouco sobre as rotinas, as relações e o tempo de estada. Os relatos das crianças participantes nessa pesquisa comprovam essa constatação.

Os acervos metodológicos que dispomos na pesquisa possibilitaram olhar mais de perto as infâncias nas instituições, por meio dos olhos de quem está vivendo a condição de institucionalizado. Pensar as crianças é pensar com as crianças, um movimento anunciado pelo Estatuto, no qual as crianças são indiscutivelmente sujeitos de direitos. Por isso, a pesquisa foi exatamente a este encontro, ou seja, estabelecer um diálogo com as crianças. Se o lugar onde elas vivem passa a silenciar em vez de agitar, escutar, correr e pular, isso pode ser uma consequência da ambivalência na conduta diante das regras. Conforme dizem as crianças:

“(...) eu quero ter o direito de ir embora (Princesa), (...) ir para a casa (Elsa), (...) de ver meus amigos do lado de lá das grades (Maria Izabel), (...) algumas “tias” deixam comer com garfo e cortar a carne com faca (Elizangela), (...) queria mexer no computador com internet (Veterano) (...) ir à rua e voltar (Bob), (...) ter meu carrinho controle remoto, não tem aqui não” (Hills).

Neste momento, merece destaque a contribuição da Educação Ambiental Crítica, que considera toda ação um movimento do saber e, esses conhecimentos atrelados as experiências e expectativas devem levar em conta as trajetórias de cada criança. A ação dos corpos inquietos num movimento entre os lugares singulares que carregam marcas dos condicionantes políticos, culturais, sociais, históricos e econômicos que são a construção desse ambiente. Nesse desenfrear de ideários que envolvem a Educação Ambiental, precisamos estar cientes que, os espaços nem os lugares são neutros e essa complexidade que

vivenciamos é uma teia de relações implicadas nos ambientes que estão num espaço e sofrem a ação.

O sentido do lugar é uma categoria que perpassa muitas pesquisas em Educação Ambiental. O lugar não é categoria estática, algo sempre igual. Nesse contexto pular, ficar parado e quieto, seguir regras, chorar, correr, comer e gritar, entre outras expressões humanas, devem se encontrar num universo de espontaneidade e representar as infâncias nas instituições de acolhimento ou em qualquer local. As crianças têm o direito ao desenvolvimento num ambiente de proteção e de oportunidades, seja na família de origem, família extensa ou ambiente institucional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. M. **Era uma vez uma casa de abrigo- os significados e as marcas da instituição na vida das crianças.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2006.

ARIÈS, P. **A História Social da Infância e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARIZA, L; DIAS. V; SOUSA. R.; NUNES. B.; GALIAZZI, M. C.; SCHIMIDT, E. B. **Articulações metodológicas da análise textual discursiva com o ATLAS.ti compreensões de uma comunidade aprendente.** 4.º. Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa, Universidade Tiradentes, Aracaju- Brasil, 2015. Disponível em <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/273>>. Acesso em 10 de dez. de 2015.

ASSIS, S.; FARIAS, L. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los Buenos tratos a la infancia. Parentalidade, apego y resiliência,** (3ª ed.). Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade – Construindo o Construtivismo,** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 19 n. 1, p. 89 – 96, jan./jun. 1993.

BERNARDI, D. C. F. Avaliação Psicológica no Âmbito das Instituições Judiciárias. CRUZ, R.M.; MACIEL, S.K. & RAMIREZ, D. C. **O trabalho do Psicólogo no campo jurídico.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BERNARDI, D. C. F. **Cada caso é um caso. A voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional.** Associação fazendo história: NECA- Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente. 1 a. Ed. São Paulo, 2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Política Nacional de Assistência Social- PNAS.** Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária- PNCFC.** Brasília: CONANDA/ CNAS, 2006.

_____. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.** Brasília: CNAS, CONANDA, 2009.

_____. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MDS/CNAS, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 de nov. 2014.

BROFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos naturais e planejados.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____, U. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos/** U. Bronfenbrenner; tradução: CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, U.; MORRIS, P. **The ecology of developmental processes.** In W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology.** V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

CARVALHO, T.; MANITA, C. **Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição.** Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.

CASTRO, M. S. C.; NEGREIROS, J. **Estudo preliminar de validação do ASSESSMENT CHECKLIST FOR CHILDREN- Um instrumento para crianças institucionalizadas.** Dissertação de Mestrado não-publicada. Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de porto, 2013.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHARMAZ K. A. **Construção da Teoria Fundamentalada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância/** William A. Corsaro; tradução: L. G. R.; revisão técnica: M. L. B. P. N. –Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHRISTENSEN, P. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, F. (org). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ, D. A. **Conta que eu conto: Percepções de Crianças sobre suas Experiências de Acolhimento.** Dissertação de Mestrado, não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014.

CRUZ, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas-** São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, P. **A reforma do acolhimento familiar de crianças: conteúdo, alcance e fins do novo regime jurídico.** *Análise Social*, vol. XLV (196), 2010, 555-580, 2010. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1283950526K1zRQ4pl0Nj14EM3.pdf>>, acesso em 15 de abr. 2015.

DINIZ, A. & CUNHA J. R. (orgs.). **Visualizando a política de atendimento à criança e ao adolescente**. Rio de Janeiro: Litteris Ed. Kro Art, 1998.

FEITOSA, A. G. S. **A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre – RS, 2011. Disponível em <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks>>, acesso em 03 de maio 2015.

FERREIRA, M. Do “Avesso” do Brincar ou... As Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil(ais) Instituinte(s) das Criança no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

FERREIRA, C. A. P. **Direitos das Crianças Institucionalizadas: Um Estudo de Caso num Centro de Acolhimento Temporário**. (Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária). Repositório da Universidade de Aveiro, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2773/1/Direitos%20das%20Crian%C3%A7as%20Institucionalizadas.pdf>> acesso em 05 de maio 2015.

FILHO, A. J. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FRADKIN, C.; WESCHENFELDER, G.; YUNES, M. A. M. Comic superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children. **Child Abuse & Neglect** **51**, p. 407-415, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/283711314_Shared_adversities_of_children_and_comic_superheroes_as_resources_for_promoting_resilience> acesso em 29 de jan. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Ver. E atual. –Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. H. **Sociocutura risk and opportunity**. Em James Garbarino (Ed), *Chidren and famiies in the social environment*. (2nd ed.) (pp. 35-70). New York: Adine de Gruyter, 1992.

GARCIA, N. M. **Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2007.

GARZELLA, M. **O abrigo sob a perspectiva da criança**. Monografia de Conclusão (Bacharelado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

GOMES, I. **Acreditar no futuro**. Alfragide: Texto Editores, Ltda, 2010.

GOMES, P. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Arte Medina, 2001.

GRÜN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. especial, dez. 2008. Disponível em <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3384>>. Acesso em set. 2014.

GULASSA, M. **Novos rumos do acolhimento institucional.** São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, vários colaboradores ISBN 978-85-63512-07-9 1, 2010.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa,** S/C Ltda.- 3. Ed. rev. E aum.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2000.** Brasília: IBGE, 2010.

_____, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas sem Fins Lucrativos,** 2014-2015.

JULIANO, M.C. **Rede Família: uma Tecnologia Social e seu diálogo com a promoção de Resiliência Comunitária e a Educação Ambiental,** 2013. 216 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, RS, 2013.

JULIANO, M. C. C. & YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo v. XVII, n. 3 n p. 135-154 n jul.-set. 2014, disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> acesso em 14 de abr. 2015.

KOLLER, S. (Org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano/** Koller, S. (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos:** 14 ed. São Paulo Ática, 2009.

KUHLMANN, JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAYRARGUES, P. P. & LIMA, G. F. C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo v. XVII, nº. 1, p. 23-40, jan.- mar., 2014.

LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Cidadania e meio ambiente:** Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI L.: Invece il cento c'è. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I. Cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: **As Cem Linguagens da Criança.** Com ilustração de TONUCCI, F. C. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARANDOLA, J; HOLZER W; OLIVEIRA L. **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARZOL, R. M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M. A. M. As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. **Revista Psico.** Porto Alegre, v.43, n. 3, jul/ set. 2012.

MARZOL, R. M. **Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados.** Dissertação não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, RS, 2009.

MINAYO, M. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MÜLLER, F. Perspectivas de crianças acolhidas institucionalmente sobre suas famílias de origem. **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 125-145, jan./abr. 2014.

NUNES, D. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania In: VASCONCELLOS, V. (org.) **Educação da infância: história e política.** 2ª ed. Niterói: EDUFF, pp. 107-132, 2011.

NÓVOA, A. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil,** vol. II, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

PRATI, E.; COUTO M. C. P.; MOURA, A.; POLETTO, M. & KOLLER, S. H. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 21(1), 160-169, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/prc>>, acesso em 10 de abr. 2015.

PIETRO, A. T. **A denúncia de abuso sexual no ambiente escolar: o estudo de uma proposta de intervenção para professores do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2007.

PIETRO, A; YUNES, M.A.M.. O ato da denúncia de abuso sexual contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: LEAL, M. L. e LIBÓRIO, R. M. C., **Tráfico de Pessoas e Violência Sexual.** (pp. 167-190). Brasília: VIOLES/SER/ Universidade de Brasília, 2007.

PORTUGAL, G. **Ecologia e Desenvolvimento em Bronfenbrenner.** Aveiro: CIDINE, 1992.

QUEIRÓS, D. V. R. **Construindo (Projectos De) Vidas – Desafios, Oportunidades E Mudanças No Acolhimento Em Portugal.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2010.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a Infância como um fenômeno social**. Pro-Posições, VOL. 22, N 1, P. 199-211, 2011.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.

RIO GRANDE. **Prefeitura Municipal do Rio Grande/RS**. Lei orgânica nº. 6927/ 2010, disponível em http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2010/12/lei_organica-rio_grande.pdf, acesso em 10 de set. 2015.

ROCHA R. **Os direitos das crianças**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I nº 1, p.10-12, abril/ julho, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAN MARTÍN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.16, n.1, p.104-122, 2014.

SANTOS, M. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

SAWAIA, B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S. T.M.; SAWAIA, B. (Orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995.

SILVA, F. L.; MAGALHÃES, L. A. “Assistir Robocop lá é chatto!” Conversando com crianças sobre suas vivências no abrigo institucional. In M. A. Rossetti-Ferreira; SERRANO, S. A. & ALMEIDA, I. G. (coord.), **O acolhimento institucional na perspectiva da criança** (pp. 235-272). São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVEIRA, S. A. B.; GARCIA. N. M.; PIETRO A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção Ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação** nº. 29, São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, A.; DELL’AGLIO, D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 71-80; jan/abr. 2006.

SOARES, N.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. **Investigação da Infância e Criança como Investigadora: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre a educação – ano XI, 12(13), 2005.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria**. Qualitative Sociology, vol. 13, nº.0. t, 1990.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. – 2ª Ed. Brasília: Liber Livro editora, 2004.

TRIVELLATO, A. J., CARVALHO, C., VECTORE, C. Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 2, p. 299-307. Julho/Dezembro de 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a12.pdf>>, acesso em 04 de fev. 2015.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em <<http://www.unicef.org.br>>, acesso em 10 de out. 2015.

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218, 2004.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. **Metodologias Emergentes de pesquisa em educação ambiental**/Orgs. GALIAZZI, M.; FREITAS, J.V.- Ijuí, p. 216. ISBN 85-7429-467-5, 2005.

_____. Resiliência: Noção, Conceitos afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e Educação**, pp.13-42. São Paulo: Cortez, 2001.

VI APÊNDICE

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL- PPGEA/FURG



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, coordenadora da Entidade de Acolhimento _____ responsável provisória da criança _____, sob o registro civil ou carteira de identidade nº _____, autorizo sua participação na pesquisa intitulada **Instituições de Acolhimento sob o olhar de crianças: que lugar é esse?** Autorizo a pesquisadora Eliane Lima Piske, identidade sob o nº. 7078778797, a dispor na íntegra ou em partes as respostas, assim como os relatos compartilhados. O anonimato e a preservação dos dados coletados serão mantidos em sigilo através do uso de pseudônimos, mantendo-se assim, a confiabilidade das informações colhidas. Ambas as partes, se desejarem poderão interromper a pesquisa, em qualquer momento.

Cientes, solicitamos a assinatura em duas vias de igual teor.

Assinatura do (a) Coordenador (a) da Entidade

Local e data

Mestranda Eliane Lima Piske

Prof^a. D^a. Maria Ângela Mattar Yunes

Orientadora do Projeto

APÊNDICE B**ENTREVISTA**

O que gostarias de falar sobre a (s) fotografia (s) tirada (s)?

O que mais gostas na IA? O que não gosta?

Porque escolheu esse registro?

Gostaria de falar, se tirou uma foto de um local ou algo que não gosta na IA?

Como tu te sentes na IA?

Como foi o ingresso na instituição?