



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BÁRBARA CASTELO BRANCO MONTE

**“MINHA CASA NÃO É MINHA, E NEM É MEU ESTE LUGAR”: MEMÓRIA E
NARRATIVAS DE RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE
ACOLHIMENTO.**

FORTALEZA

2015

BÁRBARA CASTELO BRANCO MONTE

“MINHA CASA NÃO É MINHA, E NEM É MEU ESTE LUGAR”: MEMÓRIA E
NARRATIVAS DE RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE
ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof. Dra. Idilva Maria Pires Germano.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M766" Monte, Bárbara Castelo Branco.
"Minha Casa não é minha e não é meu este lugar" : Memória e Narrativas de Resiliência de Crianças em Instituições de Acolhimento / Bárbara Castelo Branco Monte. – 2015.
105 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.
Orientação: Profa. Dra. Idilva Maria Pires germano.
1. Narrativas. 2. Infância. 3. Identidade. 4. Políticas Públicas. 5. Psicologia. I. Título.

CDD 150

BÁRBARA CASTELO BRANCO MONTE

“MINHA CASA NÃO É MINHA, E NEM É MEU ESTE LUGAR”:
MEMÓRIA E NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE
ACOLHIMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará como pré-
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Psicologia. Área de Concentração:
Psicologia

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Idilva Maria Pires Germano (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Rita Fonteles Duarte
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Normanda Araújo de Moraes
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof^a. Dr^a. Rosangela Francischini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Às crianças que me contaram as suas histórias
e aos meus pais que me ensinaram a ouvir
histórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, presença constante nos eventos da minha vida, começo, meio e fim.

A minha mãe, meu acalanto, bálsamo sobre o meu cansaço, colo do meu destino, ternura da minha força. Só você e eu sabemos o que caminhamos nestes três anos.

Ao meu pai que sonhou essa dissertação comigo e que hoje é saudade porém jamais ausência. Ele que viveu de ouvir e escrever histórias e delas me fez presente por meios dos livros, dos versos e das fantasias na hora de dormir. “Tu lembras a rua estreita estrada tão antiga, e eu mostrava a ti uma cantiga. Uma cantiga antiga do lugar. Na rua, na paz da lua o som não se fazia, e sem querer então eu esquecia, que já não temos tempo pra sonhar. Sorrias e a tua voz a cada instante amiga, a um só tempo em um abraço estreito, fazia à vida, um violão, um jeito de se fazer amar. Sorrias e a tua voz estranha estrada antiga, perdeu-se ao longe na partida e não ficou ninguém no seu lugar” (Ednardo - Ausência).

Aos meus avós e as mulheres da minha família, memória viva e parte de mim.

Aos meus médicos e amigos Dr. Urico Gadelha e Dr. Carlos Roberto de Vasconcelos Teixeira, a quem devo os cuidados fundamentais para lidar com alguns obstáculos dessa travessia.

A minha irmã, Valéria, amor, suporte e o acreditar, sem a qual eu não teria finalizado esse percurso. Obrigada por ser farol nos momentos de tormenta.

A Max e Daniel pelo acolhimento, o impulso e o segurar na mão, juntamente com Theo, nosso maior amor em comum.

Aos companheiros de mestrado e especialmente aos que se tornaram companheiros de vida, Débora, Daniel, Umbelino, Larissa e Rachel, não nos percamos uns dos outros.

Ao NUCEPEC- Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança onde encontrei fraternidade, determinação e acolhimento, em especial Jéssica, Laisa, Clara, Bruna, Bárbara, Vanessa e May, obrigada por acreditarem. Não posso deixar de citar a Lis e a Liana que de forma tão generosa se fizeram tão presentes.

Beto, Telma e Glauton que vieram do PET-Programa de Educação Tutorial para agregar tanto a minha pesquisa quanto a minha vida.

A Emilie e Dário por todo o suporte fundamental que me levantou e me fez ir adiante.

A Rafaella, Nara e Marília amigas que me trouxeram até aqui e fazem histórias comigo.

As amigas Rita Helena e Sabrina Ximenes que mudaram os significados das palavras distância e tempo pois são sempre presença.

Ao Instituto Fazendo História por colaborar de forma generosa e tão relevante com a minha formação e junto a realidade dos serviços de acolhimento.

Ao colega Helder que atua na coordenação do mestrado e norteia as dúvidas e angústias de todos os alunos.

Aos professores que durante a minha vida desempenharam papéis vitais neste roteiro:

Minha primeira professora, Tia Tetê, por tornar o afeto tão presente na aprendizagem e por continuar aqui. Professora Anatildes por ver além da dificuldade e por investir além das horas em sala de aula. Professora Octávia Martin que sempre me fez ir além dos meus receios, que abriu não somente as portas da sua clínica para uma jovem psicóloga recém-formada como também da sua família me tornando parte dela. Professora Eliane Diógenes que levou a arte para a minha vida acadêmica e mobilizou meus primeiros escritos. Professora Terezinha Elias, amiga tão querida e tão sábia, das palavras necessárias diante dos desafios.

Professora Veriana Colaço e Andréa Cordeiro, pelo encontro na vida, por cada abraço e por sempre acreditarem.

Professora Ângela Pinheiro, por aquele café, pelos momentos de facilitação enriquecidos por lágrimas e risos, por tudo em que acreditamos.

Professora Idilva Germano, pela cumplicidade, pela generosidade e pelas orientações que foram mais do que acadêmicas, foram para a vida. A minha gratidão.

“Pois o que de nós seria sem as nossas memórias, tanto as agradáveis quanto as dolorosas? Perderíamos a nossa história pessoal, a nossa identidade como os que padecem de Alzheimer. Minhas memórias são meu tesouro de pirata.” (Airton Monte)

“Pasma sempre quando acabo qualquer coisa. Pasma e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação da vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender.” (Fernando Pessoa)

RESUMO

Dadas algumas características das instituições de acolhimento e também de certas políticas que o Estado brasileiro adotou historicamente, nem sempre é possível garantir o direito da criança de conhecer eventos da sua história de vida ou de contá-la noutros termos, para além do que se narra no cotidiano da instituição. A falta ou precariedade de registros sobre a história pessoal e familiar das crianças pode afetar a construção da memória autobiográfica, a formação da identidade infantil e sua capacidade de superar o sofrimento relacionado à sua história familiar e institucional. Essas considerações nos fazem questionar quais histórias se contam, como se contam e o que se deixa contar em contextos de acolhimento. Como as histórias contadas às crianças e pelas crianças podem favorecer processos de resiliência, fortalecendo os acolhidos para lidarem com as adversidades da vida? É no sentido de responder a esta questão que esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Projeto de Extensão Liga de Cores do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa Sobre a Criança em uma unidade de acolhimento da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado do Ceará. O Projeto de Extensão Liga de Cores consistiu na implantação da ferramenta de intervenção institucional Fazendo a Minha História. Esta metodologia foi criada pelo Instituto Fazendo História com o objetivo de promover meios de expressão para que os acolhidos possam entrar em contato com o seu passado, registrar suas histórias de vida e construir projetos para o futuro.

Palavras-chave: Narrativa. Memória. Resiliência. Instituição de acolhimento.

ABSTRACT

Due to some characteristics of the host institutions as well as certain policies that the Brazilian government has taken historically, it is not always possible to guarantee the child's right to know events of his/her life story or tell it in other words, beyond what is narrated on the institution's quotidian. The lack or precariousness of records on personal and family history of the children may affect the construction of autobiographical memory, the formation of children's identity and their ability to overcome the suffering related to their family and institutional history. These considerations make us question what stories to tell, how to tell them and what is left to tell in contexts of hosting. How the stories told to children and by children can favor resilience processes, strengthening those who are welcomed to deal with life's adversities? It is in order to answer this question that this research was developed from the extension project Liga de Cores do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (League of Colors of Studies and Research on Child of the State of Ceará). This extension project consisted in the implementation of the institutional intervention Fazendo a Minha História (Making My History). This methodology was created with the purpose of promoting means of expression, so that the welcomed can get in touch with their past, record their life stories and build projects for the future.

Key-words: Narrative. Memory. Resilience. Host Institutions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartela o que eu já perdi.....	54
Figura 2 – Cartela Minha rotina	55
Figura 3 – Cartela meus segredos.....	55
Figura 4 – Cartela estou sentindo saudade de.....	56
Figura 5 – Cartela educadores	56
Figura 6 – Cartela quando cheguei no abrigo.....	57
Figura 7 – Cartela auto-retrato	57
Figura 8 – Cartela uma história que vale a pena contar.....	58
Figura 9 – Cartela irmãos	58
Figura 10 – Cartela quem são as crianças do abrigo	59
Figura 11 – Cartela Sentimentos	59
Figura 12 – Cartela RG.....	60
Figura 13 – Cartela As 5 coisas que eu mais gosto	60
Figura 14 – Cartela As 5 coisas que eu menos gosto	61
Figura 15 – Cartela Linha da vida	61
Figura 16 – Cartela Árvore genealógica.....	62
Figura 17 – Cartela Minha família	62
Figura 18 – Cartela Sonhos	63
Figura 19 – Cartela As pessoas importantes na minha vida	63
Figura 20 – Cartela Como é?.....	64
Figura 21 – História criada e assinada por José.....	71
Figura 22 – Registro Árvore genealógica.....	74
Figura 23 – Desenho que Pedro fez de José	77
Figura 24 – Registro de Dora onde menção das relações interpessoais	78
Figura 25 – Registro no álbum de Pedro no qual ele destaca os brinquedos levados pelos pesquisadores para a realização de uma atividade lúdica.....	80
Figura 26 – Um dos primeiros registros de José sobre os eventos do seu acolhimento.....	85
Figura 27 – Jornal de Dora	86
Figura 28 – Jornal Pedro.....	87
Figura 29 – Jornal que Dora escreveu sobre si e que deu o nome de “Diário”	94
Figura 30 – Entrevista que Dora fez com a cozinheira F. da unidade.....	95

Figura 31 – Página do Jornal de Dora na qual ela narra sobre “As coisas feias e bonitas da vida”	96
Figura 32 – Registro no album de Dora no qual ela narra seus projetos de vida.	97
Figura 33 – Autoretrato de Dora como uma menina loura, branca e com cabelos lisos.	98
Figura 34 – Desenho de Dora valorizando suas características negras.	98

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Acolhimento institucional: orfanato, reformatório ou “trapiche”	17
1.2 O orfanato	18
1.3. O reformatório.....	20
1.4. O trapiche.....	28
1.5. As crianças acolhidas e a legitimidade da sua voz.....	32
2. NARRATIVA, MEMÓRIA E RESILIÊNCIA	36
3. PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1. Apresentação do campo.....	44
3.1.1. <i>O Projeto de Extensão Liga de Cores</i>	44
3.1.2. <i>A Instituição de Acolhimento</i>	45
3.2. Participantes da pesquisa.....	47
3.2.1. <i>José</i>	49
3.2.2. <i>Dora</i>	49
3.2.3. <i>Pedro</i>	50
3.3. Instrumentos da Pesquisa	50
3.3.1. <i>As oficinas narrativas: O Fazendo Minha História (FMH)</i>	50
3.4. Diário de campo.....	64
3.5. Análise das narrativas	64
3.6. Procedimentos éticos.....	65
4. ANALISANDO RESILIÊNCIA QUANDO SE FAZ HISTÓRIA	66
4.1. Aderência Cultural.....	66
4.2. Acesso a relacionamentos interpessoais que oferecem apoio	72
4.3. Acesso a recursos materiais.....	79
4.4 Experiência de justiça social.....	82
4.3 Identidade Pessoal Desejável e Experiência de Poder e Controle Pessoal	88

5. CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

1. INTRODUÇÃO

“Um livro é um produto não apenas de um autor (e dos seus alunos), mas de momentos e lugares” (BRUNER, 1983, p.09). Assim se dá a construção dessa pesquisa, um ponto de encontro de vários momentos e lugares que, em um trabalho de atualização da memória, retomo para dar sentido ao lugar de onde falo.

Narrativas, memórias e histórias de vida são temas valorizados em minha cultura familiar. Cresci vivenciando uma tradição de transmitir histórias, fosse entre os temperos da cozinha da minha avó paterna, debaixo da mangueira atemporal do sítio familiar onde se reuniam minha mãe e tias a contar e recontar os eventos familiares ou observando os ofícios de escritor e psiquiatra do meu pai. Estes enredos se entrelaçavam, cresciam e ganhavam novos sentidos no processo de elaboração da minha identidade.

O encantamento pelas histórias familiares se estendeu para as narrativas literárias, a literatura promovendo a escrita de outro texto em mim, dando sentido ao que eu não conseguia nomear ou revisando o que estava “engessado” no meu enredo pessoal e proporcionando novas possibilidades de me dizer.

Esta vivência com a literatura e seus efeitos subjetivos diante de condições existenciais me proporcionaram diálogos com outros leitores do meu convívio pessoal que me relataram como a leitura foi e ainda é uma ferramenta fundamental para que eles lidem com momentos críticos em suas vidas. Essa possibilidade de tecer uma narrativa subjetiva a partir de fragmentos proporcionados pelo texto literário, dando continuidade a experiências “descosturadas” por situações de crise, norteou o meu percurso de identificação teórica e prática com os paradigmas da psicologia narrativa e com a literatura como ferramenta de inclusão social e de resiliência. Sobre estas questões retornarei mais adiante para não prejudicar o fio condutor da minha narração.

Após a minha graduação em psicologia atuei em serviços da assistência social de média complexidade, como o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) que realiza atendimento especializado a famílias e indivíduos que vivenciam situações de vulnerabilidade por terem seus direitos violados.¹ A atuação consistia prioritariamente em identificar situações de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, violência doméstica, dentre outras.

¹ <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAoespecial/creas>

Percebi que havia uma demanda de aprofundamento na minha formação sobre o fenômeno da violência e em 2009 parti para São Paulo para realizar o curso de formação, “*Violência doméstica: o fenômeno e as possibilidades de intervenção*”, pelo Instituto *Sedes Sapientiae*. Durante a referida formação fui selecionada para atuar em uma instituição de acolhimento, entrando em contato com essa realidade, que me suscitou desde então uma série de questionamentos que convergiram nesta dissertação.

Deparei-me com o “ranço” histórico das práticas institucionais ao atuar como psicóloga em um serviço de acolhimento institucional e como técnica do Instituto Fazendo História quando a referida Organização Não Governamental implantou o Projeto Fazendo Minha História em seis instituições de acolhimento do município de Fortaleza. As atuações na realidade do acolhimento de forma geral ainda se remetem às práticas comuns às instituições totais, próprias da Doutrina da Situação Irregular, do Código de Menores (BRASIL, 1927; 1979), coexistindo com práticas que emergem da Doutrina de Proteção Integral representada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Se a primeira doutrina concebe os indivíduos abaixo de dezoito anos como indivíduos irregulares que precisam ser disciplinados ou são vistos como objetos de caridade, a doutrina materializada no ECA tem como referência a concepção da criança como sujeito de direitos e práticas que priorizam o seu contexto sócio-histórico. (PINHEIRO, 2006; RIZZINI; PILOTTI, 2011; LEITE et al, 2008; MARCÍLIO, 2006).

Em maior ou menor grau há uma rotina que pode promover uma massificação da subjetividade, própria dos antigos orfanatos e reformatórios, “os menores segmentos da atividade de uma pessoa podem estar sujeitos a regulamentos e julgamentos da equipe diretora; a vida do internado é constantemente penetrada pela interação da sanção vinda de cima (...)” (GOFFMAN, 1961, p.42).

Dentro desta lógica na qual a singularidade corre o risco de não ser uma prioridade, não é raro uma criança ou adolescente chegarem ao serviço de acolhimento com poucas informações sobre os motivos que levaram a esta medida de proteção e a ausência inclusive de documentos essenciais como a certidão de nascimento (BOESMANS, 2015). Durante o processo de acolhimento, as entrevistas com os familiares e as visitas domiciliares ocorriam com o propósito de recolher informações específicas para dar encaminhamento aos procedimentos legais e o preenchimento dos prontuários, não para apreender como aqueles significavam estes eventos. A oitiva obrigatória da criança e da sua família, assegurando um papel ativo nos encaminhamentos do acolhimento (BRASIL, 1990a), portanto, nem sempre ocorria de forma adequada.

Há precariedade dos registros sobre a história pessoal e familiar das crianças e adolescentes. Os dados são por vezes lacunares e genéricos, contribuindo para a negação da singularidade de cada família e a invisibilidade de cada criança e adolescente. Essas histórias com informações incompletas, contraditórias ou simplesmente não contadas tornam difícil a elaboração das experiências que geraram tanto o acolhimento institucional como o período em que a criança ficou acolhida e o planejamento de intervenções voltadas para o acompanhamento de cada criança, adolescente e suas respectivas famílias.

Brandão e Williams (2009) discutem alguns fatores que alertam para o fato de que o abrigo pode promover ou prejudicar o desenvolvimento das crianças e adolescentes de acordo com a presença ou ausência de fatores de risco e proteção nos abrigos. Entre os fatores de proteção elencados nos interessa particularmente os registros das vivências no período do abrigamento (PRADA, 2002; WEBER, 2001 *apud* BRANDÃO; WILLIAMS, 2009) e as atividades compatíveis com os princípios do ECA (1990).

Como expomos acima, as histórias de vida das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, com as suas devidas singularidades registradas e acessíveis aos acolhidos, ainda não é um direito garantido de forma plena, constituindo um fator de risco para o desenvolvimento destes.

Ao falarmos em risco, proteção, histórias de vida, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com um papel ativo no seu desenvolvimento, passamos a nos questionar quais seriam as estratégias de resiliência através das quais crianças e adolescentes navegariam em direção a recursos promotores de bem-estar (GERMANO; COLAÇO, 2012; LIBÓRIO; UNGAR, 2010).

Seriam as histórias contadas às crianças e pelas crianças, ou seja, suas narrativas autobiográficas construídas em diálogo com outras histórias individuais e coletivas que circulam em seu contexto cultural um fator promotor de recursos e estratégias de resiliência na realidade do acolhimento?

É o que esta dissertação se propõe a discutir a partir do Projeto de Extensão Liga de Cores, do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança, que se propôs a desenvolver o projeto Fazendo Minha História em uma unidade de acolhimento da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. O Fazendo Minha História é uma metodologia desenvolvida pelo Instituto Fazendo História com o propósito de promover meios de expressão para que os acolhidos se apropriem de eventos autobiográficos, registrem suas histórias de vida e possam construir projetos de vida.

1.1. Acolhimento institucional: orfanato, reformatório ou “trapiche”

“É preciso começar por conhecer o mundo como ele é para depois transformá-lo radicalmente”

(Milan Kundera, *A vida está em outro lugar*)²

Dialogar com a obra de Jorge Amado, *Capitães da Areia*, pode contribuir para uma melhor compreensão dos significados atribuídos às políticas de assistência à infância ao longo da história social brasileira, ao considerarmos que o seu conteúdo revela dimensões do cotidiano brasileiro constitutivas desta realidade (PINHEIRO, 2010). Um outro aspecto relevante para usarmos este romance como suporte para as nossas discussões em alguns tópicos desta dissertação é o fato de o escritor ter compartilhado a realidade dessas crianças para escrever a obra³, colaborando para a nossa compreensão de como esta vivência é interpretada pelos membros do grupo na ficção, mediante suas narrativas. Jorge Amado deu visibilidade à forma como as crianças significavam as suas experiências, considerando-as atores sociais e, portanto, com capacidade de participarem e darem sentido aos processos que as rodeiam, desnaturalizando a hierarquia social dos discursos adultocêntricos, onde há o primado da voz do adulto e a criança é silenciada.

A questão da criança no Brasil nos leva a lidar com realidades tão complexas quanto variadas e as conseqüentes demandas de atuação não raramente envolvem práticas, programas e instituições que facilmente são emaranhados pelos diferentes discursos que ainda coexistem.

A infância “desvalida” pertencente ao discurso da caridade se mistura aos “desvios” oriundos das teorias sobre carência e marginalidade sociocultural como também às outras noções sobre a infância elaboradas pelos campos médico, jurídico e policial, como “doente”, “perigoso” ou “irregular”.

Para pensarmos esta questão, podemos considerar pelo menos duas possibilidades. A primeira é tomar tais categorias como verdade absoluta, enumerando e descrevendo cronologicamente os diferentes momentos da assistência prestada à criança, considerando a infância como uma fase natural do desenvolvimento biológico e a assistência como uma política pública oriunda do Estado, não existindo correlação entre estes dois

² *A vida está em outro lugar*, Milan Kundera, Companhia de Bolso, 2012.

campos, ou podemos questionar as noções dadas, desnaturalizando-as ao considerá-las uma construção social.

Decidimos ir pela segunda via para levantarmos a trajetória do acolhimento institucional dentro do campo da assistência social voltada para a infância. Compreendemos assim que as crianças, tanto as “desvalidas” da caridade quanto as “irregulares” da República, surgirão como construções sociais datadas historicamente sem necessariamente existir uma relação de causalidade entre ambas as representações da infância, já que não pretendemos correr o risco de corroborar com um olhar naturalizado, porém atravessadas pela herança da exclusão e da desigualdade que marca a história brasileira (ARANTES, 2011).

Assentamos esta discussão em uma perspectiva do construcionismo social que pressupõe uma atitude crítica de desnaturalização da realidade, a qual seria construída pela linguagem que possui uma especificidade histórica e cultural. Como a realidade é compreendida e socialmente construída depende das convenções de comunicações vigentes em dado momento. Não estamos afirmando que podemos negar a existência material das pessoas e dos fenômenos, mas que essa existência não possui um significado fixo e imutável, que a realidade só existe ao ser experienciada e interpretada pela linguagem. A realidade é uma interpretação que institui sistemas de significação dando sentido aos eventos. Esse sistema de significação ou conjunto de ações codificadas, é nomeado de cultura, ou seja, as práticas sociais expressam um significado. Enfatizamos que ao construirmos sentidos acerca das práticas, produzimos cultura, forjamos sentidos que se tornam verdades e instituem modos de ser, de viver e de lidar com o que há em nosso entorno (GERGEN; GERGEN, 2010; INIGUEZ, 2004). A cultura, portanto, deve ser articulada com o contexto do qual emerge, no que diz respeito a como o campo social produz os acontecimentos e quais são os discursos sobre estes.

Retomar os discursos referenciais sobre a criança em vulnerabilidade social e as ações do Estado voltadas para esta realidade permite a reflexão sobre as imposições e negociações de sentido em torno do acolhimento institucional e das crianças que são acolhidas. Quais os sentidos que a nossa cultura construiu em torno da realidade do acolhimento institucional e as práticas advindas desta construção?

1.2 O orfanato

Uma das mais antigas iniciativas brasileiras para lidar com o abandono social da infância, perdurou do período colonial até meados do século XIX e era legitimada pelo

discurso caritativo cristão exercido como filantropia com o objetivo de preservar a vida da criança através dos cuidados referentes a sua saúde e alimentação. As ações eram permeadas de imediatismo por parte de quem detinha os recursos financeiros e o poder, buscando diminuir a miséria dos desvalidos com esmolas ou boas ações, aguardando um reconhecimento social e divino.

A Roda dos Expostos nos parece ser o ícone deste período em que a criança era considerada objeto de proteção social de acordo com práticas assistencialistas e paternalistas que não visavam mudanças sociais. A referida instituição era vinculada às Santas Casas de Misericórdia e tinha como função acolher crianças que foram abandonadas ou, utilizando o termo próprio da época, expostas. Não seria exagero considerar que eram crianças em geral pertencentes a famílias extremamente pobres, também filhos “ilegítimos” ou “bastardos”, oriundos de relações fora do casamento e em sua grande maioria filhos de senhores com escravas.

A proteção social nesses termos pressupõe ou constata que a sobrevivência da criança não será garantida devido à pobreza ou abandono, transferindo a responsabilidade de proteção da criança para a instituição que está circunscrita ao campo da benemerência, do favor.

A original Casa dos Expostos, apesar de não existir mais, continua presente em dispositivos sociais como os serviços de acolhimento institucional, tanto os que estão sob gestão pública como os que estão sob gestão privada. A responsabilidade de manter o bem-estar dessas crianças deixa de ser do seu núcleo familiar e comunitário e passa a ser das instituições que ainda funcionam sob a égide dos antigos orfanatos, já que residem crianças que também estão disponíveis para adoção (PINHEIRO, 2006).

Não deixamos de considerar também a articulação discursiva entre pobreza, abandono e proteção da infância a partir do campo caritativo e assistencial, própria do contexto em que a realidade da Roda dos Expostos emergiu, que nos parece naturalizar a visão de que seria inerente às famílias pobres a falta de condições de se responsabilizar por seus filhos.

Logo no início de *Capitães da Areia*, há uma carta enviada para o jornal de autoria do diretor do reformatório em resposta a uma denúncia feita por Maria Ricardina, cujo filho estava interno na referida instituição. É um trecho que reflete bastante a ideia da pretensa incapacidade da família pobre e do favor caritativo que já discutimos acima, além de servir de mote para o próximo passo de compreensão dos dispositivos instituídos ao acolhimento, o controle e disciplinamento social:

Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das muitas que aqui vêm e querem impedir que o reformatório cumpra a sua santa missão de educar os seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem (AMADO, 2010, p.19).

Maria Ricardina, costureira, é “uma mulherzinha do povo” que não merece resposta, portanto o que ela narra não deve ser levado em consideração. Seu lugar como mãe é destituído já que, ao ser identificada como “do povo”, ou seja, pobre, e seu filho como interno de um reformatório, não tem condições de educá-lo, o cria “na rua, na pândega”. O reformatório, assim como os asilos, os recolhimentos⁴ e os orfanatos possuem a “santa missão de educar seus filhos” e aqui retomamos a representação social de um favor que deveria levar as “Ricardinas” e seus rebentos a beijarem “as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem”. Parece-nos que preservar o bem estar da criança não é um dever do Estado mas sim iniciativas caritativas que devem ser vistas como um favor.

Vemos que desde o início do processo de institucionalização da infância abandonada há uma desvalorização da voz da criança e da sua família sobre os eventos que culminaram na transferência da responsabilidade sobre a criança para a Igreja e o Estado. Podemos ir mais além, retornando à Roda dos Expostos, mecanismo que não permitia a identificação de quem abandonava a criança na Casa dos Expostos (MARCÍLIO, 2006; PINHEIRO, 2006): há a absoluta impossibilidade de conhecer a origem da criança e os motivos que a levaram a se tornar uma exposta. Esta reflexão sobre o lugar da história de vida das crianças será um dos eixos principais que a narrativa dessa dissertação irá desenvolver, guardemos portanto esta observação como um evento de suma importância para a elaboração do nosso enredo.

1.3. O reformatório

Estamos agora na corrente de eventos sócio-históricos que se estendem do final do século XIX aos primórdios do século XX e que corroboram para o surgimento de uma nova concepção sobre a criança. Apesar da abolição da escravidão, da crescente urbanização

⁴ Para um maior aprofundamento na trajetória histórica e social das políticas sociais voltadas para a infância, sugerimos as seguintes obras: COSTA, 1979; MARCÍLIO, 2006; PINHEIRO, 2006; RIZZINI & PILLOTI, 2011.

devido à industrialização e o início da fase republicana, temos ainda uma mentalidade fortemente rural-agrária e escravocrata.

Neste contexto se via com temor a transformação das cidades pelo crescimento e concentração populacional e conseqüentemente ganhavam grande consideração os conhecimentos médicos sobre higiene, especialmente sobre a prevenção e o controle de doenças infectocontagiosas. O saber médico referente ao saneamento e à higiene coletiva deveria ser aplicado em todos os segmentos sociais, pois as epidemias proliferavam em toda a população, independente das classes sociais, como proliferou da cidade alta até as areias do cais onde viviam no trapiche os Capitães da Areia:

Omolu mandou a bexiga negra para a cidade. Mas lá em cima os homens ricos se vacinaram, e Omolu era um deus das florestas da África, não sabia destas coisas de vacina. E a varíola desceu para a cidade dos pobres e botou gente doente, botou negro cheio de chaga em cima da cama. Então vinham os homens da saúde pública, metiam os doentes num saco, levavam para o lazareto distante. As mulheres ficavam chorando, porque sabiam que eles nunca mais voltariam (AMADO, 2010, p.139).

Após os focos da doença serem dominados e as causas devidamente descobertas e tratadas pelos “homens da saúde pública”, novas aplicações da medicina higienista encontrariam um ambiente profícuo para se desenvolverem.

Para que toda a sociedade fosse beneficiada pelo saneamento, era fundamental que a família fosse completamente envolvida pelas técnicas higienistas e o meio mais eficaz de se atingir a família era colocar a criança como foco das intervenções, até porque as mais altas taxas de mortalidade ocorriam na infância, principalmente durante o primeiro ano de vida (RIZZINI, 2011).

Era necessário criar filhos para a República que, em sua condição de nova nação, exigia uma política de expansão populacional e a preservação da vida da criança que seria colocada a serviço do Estado, através da escolarização e profissionalização. A questão da criança adquire uma dimensão política, deixando de ser exclusivamente manipulada como propriedade familiar e religiosa, passa a fazer parte do ideal republicano. Era importante e urgente intervir para educar e corrigir a infância, para que houvesse um futuro de indivíduos úteis e produtivos para o país, garantindo uma sociedade moral e organizada.

A preparação de mão-de-obra submissa e produtiva para o Estado, não mais escrava, porém capaz de ocupar funções subalternas no processo de modernização do país, exigia a formação sob controle e disciplinamento. Fornecer escolarização e profissionalização para a criança pobre, com poucas perspectivas de formação, visando cargos que não

demandavam uma alta qualificação, estava de acordo com os objetivos higienistas e nacionalistas do início do século XX. Seguindo a ideologia então dominante havia ainda outra vantagem: ao evitar indivíduos ociosos e despreparados para o trabalho, também se prevenia a adesão a atos delinquentes nas cidades que se expandiam em um ritmo cada vez mais crescente.

A infância que ainda não se tornou delinquente é o foco desta perspectiva que se norteia pelo controle e disciplinamento, o seu alvo é a prevenção da marginalidade através da fabricação de mão-de-obra produtiva, o único meio de integrar socialmente esta parcela da população.

Encontramos em *Capitães da Areia* um episódio que ilustra bem o controle e disciplinamento infantil herdeiro do higienismo. É quando Dora é presa com Pedro Bala e encaminhada ao orfanato:

Fizeram duas tranças do seu cabelo, amarraram com fitas. Fitas cor-de-rosa. Deram-lhe um vestido de pano azul, um avental de um azul mais escuro. Faziam com que ela ouvisse aulas junto com meninas de cinco e seis anos. A comida era má, havia castigo também. Ficar em jejum, perder os recreios (AMADO, 2010, p.211).

A profissionalização no entanto, não foi um instrumento eficaz para conter os índices de delinquência, portanto o Estado buscou outras formas de lidar com este fenômeno social. Foram instituídas práticas de coerção e nesta esteira da repressão social foi elaborado em 1927 o primeiro Código de Menores da América Latina e criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) para atender menores de 18 anos em situação de abandono ou delinquência e que abrangia todo o país (PINHEIRO, 2006).

O rumo das ideias vigentes que culminaram no Código de 1927 era recolher e classificar os menores de acordo com a idade, o sexo, o tipo de crime cometido e se estes foram condenados ou não, e encaminhá-los para os devidos estabelecimentos que visavam a prevenção e a regeneração. A classificação dos indivíduos em determinadas categorias foi influenciada pela confluência de conhecimentos que tentavam “prever” características que enquadrariam o indivíduo em um perfil propenso à criminalidade, como a psiquiatria e a antropologia criminal. Esses são campos de saberes que, em *Capitães da Areia*, embasam a fala do diretor do reformatório ao receber pela primeira vez Pedro Bala:

É o chefe dos tais de capitães da Areia. Veja...O tipo de criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com esta idade já tem uma cicatriz. Espie os olhos... Não pode ser

tratado como um qualquer. Vamos lhe dar honras especiais... (AMADO, 2010, p.196).

Os “menores” foram incluídos na mesma categoria que os vadios e desordeiros, à medida que dois aspectos importantes eram associados a estes: o fato de serem potencialmente perigosos, pois entregues ao ócio indubitavelmente se converteriam em vadios, vagabundos e criminosos e a noção de que a infância seria a fase crucial para moldar o indivíduo através da educação e da reabilitação. Havia neste sentido um radical escrutínio das suas vidas, da sua personalidade, eventos biográficos e família, não com o objetivo de compreender a “dialética entre as vivências culturais, sociais e psicológicas” (LEITE *et. al*, 2008, p.106) que proporcionaria um atendimento e acompanhamento de acordo com a singularidade da história de cada criança, mas em uma vertente que estaria mais de acordo com um inquérito visando a apuração de fatos alegados ou acusações.

Rizzini (2011, p.135) destaca que, ao agregar “a categorização de menor abandonado ou pervertido, a frase ‘...ou em perigo de o ser’ abria-se a possibilidade de enquadrar qualquer um no raio de ação da competência da lei”. Nos diferentes Códigos de Menores que estiveram em vigor entre 1927 e 1990, era legítimo que facilmente as crianças e adolescentes em vulnerabilidade social fossem sentenciados como irregulares e enviados a instituições que tinham como função a triagem, recolhimento, guarda ou ressocialização a fim de tornar “regular” aquele que está em situação irregular. Se a família falha ou não pode cuidar do seu filho, o Estado assume legalmente essa função, o que quer dizer também que o pátrio poder pode ser retirado sem grandes complicações. Ou seja, a quebra de vínculos familiares e comunitários era a prática comum neste âmbito de atuação.

A doutrina da situação irregular e a categoria “menor” podem ser consideradas um amálgama das representações sociais da criança e do adolescente das camadas populares brasileiras. Como objetos de proteção, controle, disciplinamento e repressão, os discursos sobre os “menores” evidenciam faltas que os fazem ser percebidos como desiguais em relação às demais crianças e adolescentes. Atribuem-se características que os colocam em uma posição inferior como carentes e abandonados e, portanto, dependentes da benevolência de terceiros ou potenciais delinquentes que precisam ser submetidos a práticas que os tornem capazes de “reinserção” na sociedade e que devem ser confinados e reformados para não causarem risco para a sociedade.

Com a República, a distinção entre a criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente

inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizada como ‘menor’ deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século (MARCÍLIO, 2006, p. 224).

A constituição destas duas categorias, “menor” e “criança”, estabelecem uma divisão profunda nos modelos de assistência que se encaminham para duas vertentes, a saber: o “menor” permanece na esfera policial-jurídica, sob a gestão do Ministério da Justiça, e a criança se encontra no campo médico-educacional sob a coordenação do Ministério da Educação e a Saúde. É instituído, portanto, que o lugar ao qual o “menor” pertence é o internato, tutelado por um aparato constituído por práticas e discursos de ordem técnica, jurídica e policial.

A promulgação do Código de Menores de 1927 (Decreto n. 17.943, 1927), foi um marco na trajetória do Estado como interventor nas práticas ligadas à infância, porém somente a partir da década de 1960 o Estado tornou-se o principal responsável pela assistência e proteção da infância desvalida, ao introduzir a premissa do bem-estar social a essa população, por meio de instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a Funabem, fundamentada na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Nos estados da nossa federação a nova política se ramificou através das unidades das FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) e suas congêneres. O contexto da Ditadura militar tornou viável condensar a proteção à infância delinquente e desvalida a Lei de Segurança Nacional de forma que as diretrizes presentes no Código de Menores não sofreram modificações nas legislações, planos e instituições que se sucederam. A institucionalização ocorria sem critério, marcada pela violência, isolamento da comunidade e com uma abordagem que se destacava pela “correção” e repressão (GUEDES; SCARCELLI, 2014; MARCÍLIO, 2006).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança elaborada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e a participação ativa de organizações não governamentais, nacionais e internacionais, afetaram significativamente este contexto, propiciando uma mudança de postura que resultou na concepção de um Estado que reconhecia oficialmente como seu dever e direito das crianças à proteção e o bem-estar. Dentro deste contexto surgiu o Estatuto do Menor de 1979, que tornava oficial o papel da Funabem em atender a infância identificada como desvalida, abandonada e infratora, além do desenvolvimento de meios visando a prevenção e correção de comportamentos considerados “desajustados” (MARCÍLIO, 2006). Apesar dos cinquenta e dois anos que separam o código de 1927 e o de 1979, vemos como o grande foco das iniciativas políticas para a infância pobre continua voltado para a correção e a disciplina, contribuindo para institucionalizar a criança e

o adolescente, especialmente os da classe subalterna, como objetos, seja de proteção social, de controle, disciplinamento ou de repressão social. Tais representações sociais da infância e da adolescência delinearão esta realidade que se estendeu do golpe militar de 1964 até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Dentro desta lógica nos parece haver “fórmulas” próprias para “medicar”, tomando a liberdade de usar metáforas referentes às ações higienistas, de acordo com a categoria que as crianças e adolescentes representassem socialmente como objetos das políticas do Bem-Estar. O “menor” carente de cuidados e recursos precisava ser protegido, ao “menor” em risco de seguir as vias da marginalidade seria necessário um “tratamento” intenso de controle e disciplinamento e, por fim, ao “menor” já marginalizado não caberia outra intervenção que não fosse o confinamento, sem esquecer das doses maciças de repressão. Estas diferentes abordagens se agregam e se entrelaçam colaborando para um método de objetificação como prática corrente na política de assistência à infância e adolescência.

Ângela Pinheiro (2006) nos alerta para o fato de que o confinamento de crianças e adolescentes é uma realidade que se manteve no decorrer da década de 1980, perdurou nos anos de 1990 e ainda se mantém como uma ação recorrente no século atual que se reatualiza e se reproduz embora a luta pela afirmação de direitos não tenha arrefecido.

Lígia Costa Leite (2014), em prefácio escrito sobre o livro *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*, de autoria de Sônia Altoé (2014), esclarece que a referida autora desenvolve nesta obra uma pesquisa pioneira e profundamente etnográfica na década de 1980 em uma instituição que funcionava de acordo com as políticas que viemos discutindo e caracterizando até o momento. Altoé analisou e documentou, inclusive com fotos, o cotidiano de um conjunto de internatos dos quais foi funcionária em um momento anterior à sua pesquisa, pertencente a uma fundação filantrópica conveniada à FUNABEM que oferecia atendimento de 0 a 18 anos, localizado no Rio de Janeiro, com os seguintes objetivos:

Pretendo fazer um estudo detalhado da vida cotidiana das crianças nos internatos buscando explicitar o percurso que um interno faz desde recém-nascido até alcançar a maioria quando é desligado do internato. Pretendo desenvolver uma análise acurada sobretudo dos ‘procedimentos disciplinares’ (Foucault, 1977), que são um dos aspectos mais importantes nestes internatos com organização que se assemelha a uma caserna. O que perpassa todos os internatos indiferentemente é a disciplina, a mesmice, o determinismo, o massacre, o não reconhecimento, a vitória da morte psicológica (ALTOÉ, 2014, p.02).

É importante ressaltar que o atendimento realizado por esta Fundação, pautada por rígidos códigos disciplinares e procedimentos pedagógicos que eram inculcados por

mecanismos coercitivos, era considerado pela FUNABEM como modelo para as demais instituições da sua rede de convênios.

O funcionamento dos internatos tinha uma estrutura que se assemelhava a das instituições totais, de acordo com a definição de Goffman (1961, p.11): “(...) um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”

Se as políticas de assistência do Bem-Estar do Menor se entrelaçam no que diz respeito às suas abordagens como relatamos acima, não é à toa que os cinco agrupamentos que Goffman (1961) define como categorias de instituições totais, parecem convergir na construção da realidade dos internatos que formavam a rede de atendimento da FUNABEM. O autor distingue, em primeiro lugar, as instituições criadas para cuidar de pessoas vistas como incapazes e inofensivas, no caso, as residências para cegos, idosos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, viriam os locais cuja função é cuidar das pessoas consideradas incapazes de o fazerem e que são também uma ameaça para a comunidade, porém de forma não proposital, como os sanatórios para tuberculosos, hospitais psiquiátricos e leprosários. O terceiro modelo de instituição total é organizada para proteger a comunidade contra aqueles que são um risco intencionalmente, que seriam as prisões, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração. Em quarto lugar existem as instituições que são estabelecidas com o intuito de realizar adequadamente algum trabalho como os quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho e colônias. E, por fim, existem as instituições descritas como um local cujo propósito é servir de refúgio do mundo, apesar de servir por vezes como espaço de instrução religiosa; neste quesito temos as abadias, mosteiros, conventos e demais claustros.

Ao atentarmos para a classificação organizada por Goffman (1961), facilmente nos deparamos com estes traços presentes nos internatos e nas representações sociais da infância e adolescência vinculadas a tais locais: indivíduos incapazes, inofensivos e que apresentavam enfermidades que poderiam ser um risco para a comunidade, os quais podemos vislumbrar na infância carente de cuidados e recursos que demandava proteção. Temos aqueles que estão em uma posição limítrofe em relação à marginalidade e a quem caberiam formas disciplinares de atuação encontradas em escolas internas, campos de trabalho ou colônias, e também o “menor” já marginalizado, aquele que cometeu crimes e que conseqüentemente deve receber uma sentença já que representaria um risco intencional para a comunidade, o que estaria de acordo com práticas inerentes às prisões.

Altoé (2014) também descreve e ressalta os métodos mais comumente utilizados como a base da organização da vida das crianças e dos adolescentes no internato e que, de acordo com Foucault (2011), propiciam um controle minucioso do corpo, sujeitando constantemente suas forças, impondo uma relação de docilidade e utilidade. A esses métodos Foucault define como disciplinas que já existiam nas instituições totais como conventos e exércitos. É um sistema no qual o mesmo mecanismo que torna o indivíduo mais obediente, conseqüentemente o torna mais útil e vice-versa. Forma-se uma política das coerções cujo trabalho se dá sobre o corpo, manipulando calculadamente os seus elementos, gestos e comportamentos. Há uma maquinaria de poder que esquadrinha, desarticula e volta a recompor o corpo humano. Esta anatomia política ou mecânica do poder define como se ter domínio sobre o corpo do outro, para que este opere em consonância com a maquinaria do poder, de acordo com técnicas, rapidez e eficácia determinadas. A disciplina é uma fábrica de corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

O ambiente institucional se pauta pela disciplina foucaultiana, com ênfase no cumprimento de horários e atividades, não há a possibilidade de escolhas ou reivindicações por parte dos internos e nem espaço de escuta que acolha suas necessidades de expressão, angústias, dúvidas e demais questões que mobilizariam narrativas sobre si. As transferências são frequentes, assim como a ociosidade; os cuidados higiênicos e a disciplina se sobrepõem ao afeto e à construção de vínculos e o tratamento massificado promove a falta de individualidade (ALTOÉ, 2014).

Jorge Amado retorna aqui para nos contar sobre o reformatório e seus personagens, como Pedro Bala que representa as crianças em situação irregular, percebidos como um risco para si e para os demais “vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro”, objetos de disciplina nos internatos:

O diretor do Reformatório Baiano de Menores Abandonados e Delinquentes é um velho amigo do *Jornal da Tarde*. Certa vez uma reportagem nossa desfez um círculo de calúnias jogadas contra aquele estabelecimento de educação e seu diretor. Hoje ele se achava na polícia esperando poder levar consigo o menor Pedro Bala. A uma pergunta nossa, respondeu:

-Ele se regenerará. Veja o título da casa que dirijo: reformatório. Ele se reformará(...)

Bedel Ranulfo aventura uma pergunta:

-Levo pra junto dos outros?

-O quê? Não. Pra começar, meta-o no cafua. Vamos ver se ele sai um pouco mais regenerado de lá...

O bedel cumprimenta e vai saindo com Pedro Bala. O diretor ainda recomenda:

-Regime número 3.

-Água e feijão... - Murmura Ranulfo. Dá uma espiada em Pedro Bala, balança a cabeça - Vai sair bem mais magro. (AMADO, 2010, p.196).

Não desejamos criar estereótipos em relação às instituições ou aos seus profissionais e muito menos em relação às crianças e adolescentes neste contexto, nem imagens maniqueístas, como se atuar neste campo fosse sinônimo de colaborar com os dispositivos que alimentam as situações de exclusão, desigualdade e demais violações de direitos à infância e adolescência abandonadas. Não pretendemos corroborar com uma leitura dicotômica dos fenômenos como se os atores sociais se dividissem em “bandidos e mocinhos”. Alertamos ao leitor que apesar do escritor Jorge Amado ter se inserido na realidade das crianças que inspiraram sua obra e os seus personagens espelharem muito a realidade, por outro lado consideramos que sua ficção é bem emblemática, para que todos os aspectos que ele presenciou e que o mobilizaram a escrever sobre o tema alcancem “em” cheio os leitores, o que nos é útil para ilustrar nossas discussões.

Lembramos que o que propomos aqui é compreender como determinadas práticas se instalam, sustentadas por discursos ou conjunto de enunciados, produzidos em relações de poder, ao construírem campos de saber que legitimam instituições e suas práticas, que por sua vez passam por processos de naturalização em nossa cultura.

Após esta ressalva, continuemos nosso percurso em direção a outros fatos da trajetória que estamos desenvolvendo.

1.4. O trapiche

Ali estavam mais ou menos cinquenta crianças, sem pai, sem mãe, sem mestre. Tinham de si apenas a liberdade de correr as ruas (...) Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho (...) Cedo João Grande se fez um dos chefes e nunca deixou de ser convidado para as reuniões que os maiores faziam para planejar os furtos (...) Dormia invariavelmente ali, onde as paredes do trapiche faziam um ângulo. Tinha disposto carinhosamente as suas coisas: um cobertor velho, um travesseiro que trouxera certa vez de um hotel (AMADO, 2010, p.26)

Era no trapiche, um casarão abandonado em um dos cais de Salvador, que os membros dos Capitães da Areia organizaram a sua comunidade com crianças e adolescentes de diversas faixas etárias, todos “menores”, que se autogeriam criando suas regras, estratégias de sobrevivência e escolhendo os seus líderes. A singularidade de cada membro era

reconhecida ao serem escolhidos para desempenharem determinadas funções, de acordo com o seu perfil, visando a manutenção desta comunidade. As suas alcunhas, como Pedro Bala, João Grande, Professor, Sem-Pernas, Gato, foram inspiradas por suas histórias e seus feitos, ou o modo como definiam um local específico, demarcado por exemplo com objetos que lhe eram valiosos, como os quadros de santos de Pirulito, também membro do bando, que inspiravam o seu projeto de vida que consistia em exercer sua vocação religiosa.

Certamente não estamos desconsiderando todas as violações de direitos que estas crianças e adolescentes vivenciam no enredo do livro, mas queremos destacar o trapiche como um espaço onde essas crianças e adolescentes não foram tolhidas em sua singularidade por políticas de disciplinamento e coerção vigentes na cultura das instituições totais como os internatos, reformatórios e orfanatos. O trapiche e o modo como os capitães da areia se organizam em uma comunidade nos remetem, por mais contraditório que possa parecer, a uma outra representação social da criança e do adolescente que veio na esteira de transformações políticas e históricas advindas das mobilizações para a democratização do país e pela garantia dos direitos ao final da década de 1970 e na década de 1980.

O núcleo central desta nova representação social é a concepção da criança e do adolescente como sujeito de direitos, na qual encontramos dois princípios fundantes, a igualdade perante a lei e o respeito à diferença.

A universalização dos direitos deve ser garantida para toda criança e adolescente independente de critérios como origem socioeconômica, faixa etária ou estrutura familiar, assegurando o princípio da igualdade, que se opõe à segmentação e exclusão que verificamos nas três outras representações sociais dessa parcela da sociedade brasileira: infância e adolescência como objetos de proteção social, de controle e disciplinamento e de repressão.

O princípio da diferença é expresso ao considerar a criança e o adolescente como pessoas em uma condição específica de desenvolvimento devido ao processo de maturação física e psicológica e a inserção gradativa nas tramas e práticas de socialização. Essa diferença não denota inferioridade, mas é condição que requer que o Estado, a família e a sociedade proporcionem cuidados e serviços especiais.

Significar a criança e o adolescente como sujeitos corrobora para a concretização de práticas que se realizam em meio aberto, inseridas na comunidade, em contato com o contexto social, histórico e cultural da criança e do adolescente, levando em consideração as suas escolhas. Como sujeitos de direitos, a criança e o adolescente reivindicam um lugar social no qual suas particularidades, notoriamente sua condição de desenvolvimento e qualquer situação de vulnerabilidade não se restrinjam à classificação de situação irregular.

Encontramos aqui uma ruptura em relação aos discursos sobre a infância e adolescência que foram construídos socialmente em momentos anteriores do percurso histórico brasileiro, pois há o reconhecimento de todas as crianças e adolescentes como portadores de direitos, não mais objetificados, mas sujeitos com cidadania assegurada. Diversamente das três outras categorias nas quais a criança e o adolescente pobres eram o foco das ações governamentais, neste novo momento todas as crianças e adolescentes, universalmente possuem direitos garantidos já que todos são cidadãos.

Um sustentáculo fundamental desta nova perspectiva é a Doutrina da Proteção Integral, sistematizada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, durante a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança (CNUCD), que consiste em um conjunto de cuidados que visam a proteção e assistência da criança e do adolescente possibilitando que estes assumam suas responsabilidades em suas comunidades (ONU, 1989). Na legislação brasileira a sua formalização se dá através da Constituição Federal de 1988 e nos instrumentos legais que decorreram dos princípios estabelecidos pela Carta Magna, particularmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990). O ECA, seguindo os princípios da Doutrina de Proteção Integral, retira a criança e o adolescente do lugar de tutelados ou objetos de amparo e os coloca como titulares de seus direitos (saúde, educação e condições dignas de vida) independente da sua situação familiar e comunitária, tendo como eixo central o interesse maior da criança. A condição socioeconômica não é o fator primordial a ser levado em consideração no que concerne à criança e ao adolescente terem seus direitos assegurados ou não, assim a medida de proteção é estendida a todas as crianças e adolescentes.

Sobre o acolhimento institucional encontramos nos títulos I (Da política de atendimento) e II (Da medida de proteção) as contribuições do ECA sobre as políticas de proteção. A legislação sobre a adoção, mais especificamente a lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009, veio reafirmar o ECA com as suas contribuições. O aparato legal e as normativas sobre o acolhimento institucional vão além destes dois documentos que são as referências primordiais. Há uma série de resoluções, planos e documentos que norteiam qual modelo de acolhimento institucional deve ser implantado no Brasil, como a Resolução n.º 71/2011 do Conselho Nacional do Ministério Público, que regula a atuação deste órgão referente à garantia de direitos da criança, de acordo com o ECA e o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República em conjunto com a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

(SPDCA) e com o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) fomentaram um levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) em 2003. As 626 instituições de acolhimento ou abrigo, beneficiadas com recursos da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome foram avaliadas e na época acolhiam 19.373 crianças e adolescentes (IPEA, 2003).

Em 2013 o Conselho Nacional do Ministério Público divulgou os dados obtidos pelo Ministério público referentes ao Relatório da resolução nº71/2011, intitulado “Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país”. Foram inspecionadas 2.370 instituições que se localizam em sua grande maioria no Nordeste e no Sudeste.

Estes dois documentos revelam que a situação do acolhimento praticamente não evoluiu no espaço temporal de dez anos. É comum o descumprimento das medidas protetivas previstas no ECA e na Lei de Adoção, já que existem crianças acolhidas por mais de dois anos, sem relatório semestral, o que corresponde a uma situação jurídica indefinida. Há ausência de informações relevantes sobre os eventos que ocorrem na vida da criança durante o período de acolhimento, sem a Guia Nacional de Acolhimento que contém dados sobre a sua história de vida, como motivos do acolhimento ou para a não reintegração da criança ao convívio familiar, dados dos genitores e das crianças, as medidas protetivas aplicadas à criança e à família, informações sobre parentes ou terceiros que tenham interesse em obter a guarda da criança, parecer da equipe técnica e o parecer judicial (CORREGEDORIA NACIONAL DE JUSTIÇA, 2009).

Outro fator preocupante é que o ECA determina que a criança e o adolescente só devem ser retirados do convívio familiar como medida excepcional por um período estritamente necessário para a reinserção familiar, encaminhamento para lares substitutos ou família extensa. O que ocorre de fato, no entanto, é que o acolhimento se tornou uma medida indiscriminada enquanto o retorno para a família ou a inserção em família substituta ocorre aquém do que deveria acontecer.

São mais de trinta mil crianças retiradas das suas famílias de origem e portanto também dos seus vínculos comunitários em nosso país. Temos no Ceará, particularmente, 32 serviços de acolhimento com 669 crianças e adolescentes acolhidos de acordo com as referidas informações organizadas pelo Ministério Público em 2013.

A retirada da família devido a falta de recursos materiais, ou seja, pobreza, ocorre em 26% dos casos e 35,5% dos dirigentes de abrigos afirmam que a pobreza é o principal motivo para a não reintegração das crianças às suas famílias, de acordo com o Ministério

Público (2013), embora o ECA e o PNCFC não considerem a pobreza como motivo para o acolhimento.

Outros motivos são alegados para a realização do acolhimento institucional, como uso de drogas, negligência, abandono, violência doméstica, abuso sexual pelos pais e vivência de rua. Alguns pesquisadores questionam se a negligência, um dos motivos para a medida protetiva, não seria uma interpretação dada à situação de pobreza, legitimando o acolhimento de crianças e adolescentes pobres, quando poderia ser vista como uma estratégia de sobrevivência, um indício de resiliência diante da vulnerabilidade socioeconômica. Os diferentes graus de vulnerabilidade nessas famílias estão relacionados à educação, moradia, saúde, acesso a bens de consumo, além de uma rede familiar e comunitária fragilizada por conflitos e condições socioeconômicas precárias. Não acreditamos ser exagero, ao ponderarmos sobre estes dados, que o acolhimento institucional é um gueto da pobreza. (PINHEIRO, 2006; FÁVERO; VITALE; BAPTISTA, 2008; ROSSETTI-FERREIRA et. al, 2012; BOESMANS, 2015).

As representações sociais brasileiras da criança e suas respectivas formas de assistência à infância não são fases que foram superadas no decorrer da história, mas discursos institucionalizados, naturalizados, o que implica diferentes atribuições de posições discursivas. É possível concluir que esses modelos coexistem no cotidiano dos serviços de acolhimento, suas práticas como buracos por onde os discursos fluem e vice-versa, por mais contraditórios que possam ser entre si e por mais que não correspondam aos parâmetros legais e as diretrizes atuais.

1.5. As crianças acolhidas e a legitimidade da sua voz

No contexto do acolhimento institucional como as crianças e suas famílias são escutadas? Elas são de fato escutadas? Essas considerações nos fazem questionar quais histórias se contam, como se contam e o que se deixa de contar em contextos de acolhimento. Que histórias de si as crianças narram? Que espaços para a narração autobiográfica estão disponíveis nestas instituições? E principalmente, como as histórias contadas às crianças e pelas crianças podem favorecer processos de resiliência, fortalecendo os acolhidos para lidarem com as adversidades da vida?

Estes questionamentos foram elaborados no decorrer da trajetória da pesquisadora, como psicóloga, membro da equipe técnica de uma instituição de acolhimento e como técnica do Instituto Fazendo História ao orientar profissionais que atuam nesta

realidade. Foram essas as perguntas fundantes para pensar as questões que desejamos desenvolver nesta dissertação.

Elas emergiram diante da constatação de que não é incomum a ausência de um espaço para que a criança ou o adolescente possam narrar os eventos que levaram ao seu acolhimento e como eles vivenciam esta experiência. Há também uma desvalorização da fala dos familiares e muitas vezes uma precarização das informações contidas nos prontuários.

Bedran *et. al* (2013) observa a precariedade dos registros sobre a história pessoal e familiar das crianças e adolescentes, afirmando que existem dados genéricos e lacunares, o que contribui para o não reconhecimento da singularidade de cada família e a invisibilidade das crianças e dos adolescentes.

As histórias são reduzidas a princípios gerais que orientam as políticas públicas de proteção, mas as decisões relativas à criança não são registradas em suas particularidades nem tampouco há a oitiva das crianças e suas famílias no desenrolar dos procedimentos relacionados ao acolhimento. Há escassez de registros sobre as medidas pré e pós-acolhimento e sobre os processos que levam a uma adoção ou retorno para a família de origem. Quando existentes os registros, frequentemente se limitam a uma descrição do que realizaram os agentes dos equipamentos de proteção, sem menções às declarações familiares.

Quando ocorre de os registros serem mais detalhados, se destaca a falta de declarações da família bem como das crianças e dos adolescentes, que pudessem revelar seus respectivos pontos de vista sobre suas condições, seus posicionamentos sobre as orientações que recebem, as suas avaliações sobre suas próprias fragilidades e potencialidades ou as suas recusas e contestações diante das ações da rede de proteção. Há uma grande fragilidade sobre o que é preservado da trajetória familiar antes do acolhimento e pouco investimento no registro institucional das crianças acolhidas.

Boesmans (2015), em pesquisa realizada recentemente em Fortaleza, nos traz resultados importantes para pensarmos sobre a ausência de registros referentes à história de vida das crianças e adolescentes acolhidos, suas incompletudes e incongruências. Em sua pesquisa foram utilizados a Guia Nacional de Acolhimento (GNA), o Plano Individual de Acolhimento (PIA), os relatórios sociais, as folhas de evolução, os termos de audiências, relatórios do Conselho Tutelar, relatórios de requisição de acolhimento pelo Ministério Público ou Defensoria Pública e os relatórios de CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social). Estes documentos nem sempre se encontravam todos presentes nos prontuários das crianças e adolescentes, apesar de a Guia Nacional de Acolhimento ser um documento obrigatório para que ocorra o acolhimento, sendo expedida por autoridade

judiciária local. Nela devem constar os dados referentes à criança e seus pais, parentes, terceiros interessados em obter a guarda do acolhido, o local de acolhimento, os motivos da retirada da criança do convívio familiar ou para a sua não reinserção na família, o parecer da equipe e da autoridade judicial.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) delimita as intervenções necessárias e os encaminhamentos de acordo com o caso de cada criança, cada setor da equipe técnica da instituição preenche os dados de acordo com a sua especificidade.

Os relatórios são elaborados semestralmente ou a pedido da equipe da Vara da Infância e Juventude com o intuito de organizar os encaminhamentos necessários para cada caso. Os relatórios do CREAS e Conselhos Tutelares possuem como tema a averiguação das denúncias, medidas de busca acerca da família ampliada e são encaminhados para a unidade de acolhimento quando da chegada das crianças, mas em algumas circunstâncias isto não é possível devido a acolhimentos que se dão em caráter emergencial.

As informações inscritas nos documentos por vezes podem não corresponder à situação que se apresenta, podemos ler *negligência* mas o que ocorreu de fato foi um caso de *abandono*. Havia crianças sem a Guia de Acolhimento e outras que tinham a Guia de Acolhimento mas esta não continha o que determinou o acolhimento.

Para finalizar é possível se deparar com casos de irmãos que são acolhidos devido a uma mesma denúncia e na guia de cada criança há um motivo diverso. A mesma dinâmica familiar portanto será interpretada de forma distinta de acordo com os diferentes motivos que contextualizam o acolhimento, interferindo em todos os procedimentos relacionados aos encaminhamentos de cada caso.

No ECA, título I, encontramos as diretrizes gerais que embasam a política de atendimento, mas vamos nos ater apenas às instituições de acolhimento. O artigo 92 define os princípios a serem adotados por toda entidade que desenvolve programa de acolhimento, mas queremos destacar o item III: “atendimento personalizado e em pequenos grupos”. Ainda no ECA, Título II, Capítulo II sobre as medidas específicas de proteção nos itens XI e XII do artigo 100 encontramos as seguintes determinações respectivamente:

Obrigatoriedade da informação: a criança e o adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa.

Oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como seus pais ou responsável, têm direito de ser ouvidos e a participar nos atos e na definição

da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente (BRASIL, 1990, p.75).

O art. 101 do ECA também vem ressaltar que é necessário, aliás, é garantido como direito da criança e do adolescente, que estes participem da elaboração do Plano Individual de Atendimento, já que suas opiniões devem ser levadas em consideração e os pais ou responsáveis devem ser ouvidos no que diz respeito ao PIA.

Se as crianças não são escutadas, reconhecidas como possuidoras de uma voz própria, e silenciadas, sob tais condições é como se o adulto sempre soubesse do que as crianças precisam, decidindo por elas as melhores vias para alcançar o seu bem-estar.

Essas suposições sobre conhecimento, habilidades e competência moral dos adultos são a base da legitimidade do controle dos adultos sobre a vida das crianças. Se pudermos assumir que essas suposições são verdadeiras, então podemos aceitar que é correto que os adultos sempre sejam mediadores em nome das crianças e que as crianças sejam sempre “vistas e não ouvidas” (MÜLLER, 2010, p.47, aspas do autor).

O que não deixa de contribuir para a vulnerabilidade das crianças pois não podemos ignorar que nem sempre o adulto defende os interesses da criança ou conhece de fato suas necessidades. “Não podemos nem mesmo conhecer a experiência de outra pessoa deste mesmo mundo. O melhor que podemos fazer é interpretar a experiência dos outros, ou seja, a expressão de suas experiências à medida que eles as interpretam para si mesmos” (EPSTON *et. al*, 1998, p. 117). A interpretação da experiência se dá quando esta é organizada em uma estrutura narrativa, é através das histórias que a experiência pode ser interpretada. Partindo deste paradigma só podemos ter acesso a experiência de acolhimento da criança através das suas narrativas, somente a sua voz pode revelar o sentido das suas vivências. Sem escutar a criança não é possível atuar de fato de acordo com a sua singularidade, tornando-a mais vulnerável do que resiliente.

2. NARRATIVA, MEMÓRIA E RESILIÊNCIA

Em uma sacola plástica ela constantemente guardava as sobras das atividades realizadas com os educadores sociais: recortes de papel, raspas de lápis apontados, pedaços de borracha e qualquer outro resto que não seria mais utilizado. Apesar dos protestos das outras meninas com as quais dividia o quarto na instituição de acolhimento e das orientações dos educadores sociais, a criança de sete anos não se desfazia do que havia recolhido.

Quando iniciei minha atuação como psicóloga na instituição em questão ela já estava em situação de acolhimento devido a denúncias de negligência por parte dos pais, mas tanto eu quanto a equipe técnica e de educadores pouco sabíamos sobre a história dela. Quem eram os seus pais? Como era a sua família? O que significava aquela sacola cheia de lixo a qual ela se aferrava? Qual seria a versão dos pais sobre os fatos que levaram à institucionalização da sua filha? Perguntas que nos levam a pensar na história de vida de cada criança e, portanto, no desenrolar de eventos que configuram a trajetória singular percorrida por ela antes e após o acolhimento. Nessa trajetória biográfica, as informações significativas não se limitam às avaliações e encaminhamentos registrados nos prontuários pela equipe técnica. É preciso nos familiarizar com o enredo do qual participam ativamente as crianças, os adolescentes e suas famílias, mediante a escuta dos seus relatos e suas declarações sobre suas condições psicossociais e sua experiência do acolhimento.

Embora importante no atendimento, nem sempre se tem acesso às histórias contadas pelos acolhidos e suas famílias. Não é raro que no espaço das instituições de acolhimento as informações biográficas dos acolhidos sejam omitidas, perdidas e até esquecidas, o que colabora para o rompimento dos vínculos familiares e comunitários. Durante a minha atuação como psicóloga e técnica do Instituto Fazendo História, constatei que os motivos para a ausência ou precariedade de registros e a falta de escuta voltadas para a história de vida se devem geralmente à sobrecarga de trabalho, à dificuldade em lidar com certos aspectos pertencentes à história de vida dos acolhidos que mobilizam emocionalmente os operadores do sistema de proteção e à falta de formação para realizar intervenções que colaborem para a elaboração deste processo de vulnerabilidade. A pesquisa de Moreira *et. al* (2013) vem corroborar minhas observações ao longo do meu percurso profissional e nos traz outras questões para pensarmos o lugar (ou a ausência) das histórias de vida nas práticas institucionais de acolhimento.

O ECA (1990) define a criança e o adolescente como sujeitos de direito e que devem ser informados, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, juntamente com a sua

família sobre os motivos da medida de proteção que consiste o acolhimento e como este se dará, além de garantir que a opinião da criança e do adolescente seja consultada no que se refere aos procedimentos relacionados à promoção de garantia de direitos.

O reconhecimento do acolhido como sujeito de direitos e a escuta da família e dos próprios acolhidos remetem ao direito à própria história. Ouvir sobre seu passado e relembra-lo, contar o que lhe ocorreu até o presente e projetar-se no futuro são ações que conferem a cada pessoa sua singularidade. Não considerar este compromisso de garantir o acesso e a circulação das histórias de vida das crianças e dos adolescentes acolhidos seria reproduzir traços dos ambientes despersonalizados das instituições totais (GOFFMAN, 1974), tão comuns aos perfis das políticas públicas da assistência antes da legalização do ECA (MOREIRA *et. al*, 2013, p. 63).

No que tange à teorização sobre o self, no paradigma narrativo, a identidade pessoal é concebida em termos das histórias que contamos sobre nós e que os outros contam. Para compreender como as pessoas – incluindo as crianças e os adolescentes – pensam e sentem sobre si, suas condutas e sofrimentos, é preciso ouvir suas histórias de vida, como contam o que aconteceu a elas e as consequências de tais eventos em termos de seu presente e futuro.

A partir de uma visão culturalista que enfatiza o papel das narrativas no pensamento e na ação humana, Bruner (1997), em seu *Atos de significação*, nos conta como, após longa tradição essencialista na Psicologia, se passou a conceber o sujeito – o self – como um contador de histórias. O self é construído nas relações entre as pessoas inseridas em um mundo de significados, não há um self único mas uma variedade de selves possíveis e não uma essência interior imutável. O indivíduo está em um constante processo de vir a ser em uma autobiografia constantemente revisada em meio a múltiplos contextos sociais (BRUNER, 1997; GRANDESSO, 2000). De fato, a “virada narrativa” que estimulou uma perspectiva interpretativa sobre a personalidade, levou a se pensar o “eu” como um narrador estratégico, cujas histórias se entrelaçam a histórias alheias e variadas em diálogo e, muitas vezes, em conflito. Bruner (1997, p. 99) diz, então,

[...] podemos indagar por que uma história é contada e não outra. Foi justamente esse questionamento que logo conduziu à suspeita de que concepções “oficiais” ou “forçadas” do si-mesmo poderiam ser usadas para estabelecer controle político ou hegemônico de um grupo sobre outro.

De fato, ao assumirmos que a auto-narração é atravessada por narrações e vozes dos outros, torna-se importante, no contexto institucional, monitorar como o poder e a hierarquia podem operar produzindo narrativas monológicas e práticas prejudiciais ao pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes em abrigo.

Voltando a nossa cena inicial, era realmente difícil compreender o comportamento da pequena menina que não se separava do seu saco de lixo. As informações se limitavam a registros escassos como a certidão de nascimento, encaminhamentos legais e alguns relatos da criança que expressavam principalmente a saudade dos pais e o seu desejo de retornar para casa.

A assistente social e eu esperávamos que a visita domiciliar fosse uma oportunidade das narrativas familiares emergirem, elucidando questões relacionadas ao acolhimento e assim nortear os acompanhamentos e intervenções de acordo a realidade singular daquela família.

Ao chegarmos na residência da família constatamos que esta consistia em um único aposento e que no centro deste se encontrava um carro utilizado por seus pais para colher materiais recicláveis do lixo. Para aquela família o lixo tinha um outro significado, não era algo descartável e sujo, mas valorizado por garantir uma fonte de renda mesmo que precária. Ana⁵, ao carregar o saco de lixo pela instituição, parecia tentar elaborar a separação da sua família e ao mesmo tempo reafirmar o seu lugar simbólico dentro desta família, a sua identidade como membro de uma família de catadores de lixo.

O viver humano se dá nas redes de conversações que constituem a cultura de uma determinada comunidade (MATURANA, 1993 *apud* GRANDESSO 2011). As conversações em família constituem a vida privada, asseguram a transmissão de tradições, valores, mitos, rituais familiares, originando uma identidade em constante movimento de acordo com a manutenção ou mudança das narrativas que organizam a experiência de vida em família.

Em sua rede de conversações o indivíduo cria uma compreensão do significado de família para si. Histórias são compostas no meio familiar através de palavras, gestos e até mesmo pelo que o silêncio revela, construindo uma teia de crenças compartilhadas sobre a família que é mantida e ressignificada em diferentes contextos durante a vida. Cada família possui uma narrativa oficial organizada a partir da história familiar que colabora para a construção de significados sobre as experiências vividas em sua cultura.

⁵ O nome é fictício para preservar a identidade da criança.

Significados compartilhados em narrativas expressam a noção de si mesmo; além do sentimento de pertencer a uma determinada família, as noções de parentesco repassam e preservam valores. Nas histórias de família, como em toda narrativa, é importante considerar que as narrativas sociais ressoam de forma canônica configurando a base do roteiro das histórias vividas pelas famílias.

Escutar as histórias familiares é o que nos dá acesso aos aspectos culturais, à dinâmica das relações entre pais e filhos, aos arranjos de gênero e à forma como a família maneja os seus processos de luto (GRANDESSO, 2011). Ouvir esta família me permitiu conhecer um contexto no qual foi possível encaixar de forma sequencial as atitudes de Ana no “script” da história familiar, tornando-as inteligíveis. Não pude deixar de ver a atitude de recolher e acumular lixo como a metáfora de um esforço de elaboração: Ana recolhia o lixo como se estivesse selecionando cenas da sua história de vida e acumulava-os tanto o lixo quanto os eventos do enredo autobiográfico, na tentativa de produzir sentido sobre sua experiência pessoal e familiar.

O acolhimento institucional pode ser um momento de crise e como tal pode confinar o sujeito em um tempo imediato onde não é possível pensar o futuro, abalando o sentimento de continuidade de si. Temos então eventos ou experiências que não se integram à unidade de uma identidade narrativa. São as experiências traumáticas, como os rompimentos dos vínculos familiares e comunitários e as vivências de violência, abandono e negligência das crianças em instituições de acolhimento. O trauma é caracterizado por ser a memória de um passado que não passa; há uma suspensão da narrativa. O senso do tempo é alterado, o horizonte temporal é estreitado, o sentido do futuro, antes indeterminado, se modifica; muitas vezes não há o desenvolvimento de projetos de vida e as expectativas elaboradas no passado tornam-se triviais. Na desordem e incoerência instauradas, somente a construção de narrativas permite a elaboração de sentido e a restauração da unidade da identidade abalada. (CROSSLEY, 2000)

Os acontecimentos cobram uma vivência associada a emoções e afetos que impulsionam uma busca de sentido. O evento rememorado será expresso na forma narrativa, na qual o sujeito constrói um sentido para o passado, ou seja, memórias que se expressam através de um relato comunicável (JELIN, 2009, p.120).

Embasada na escuta que realizei com os membros da sua família, retomei com Ana os acontecimentos da sua história, principalmente os relacionados ao seu acolhimento. Em um dos encontros do Fazendo Minha História relatei a visita feita à sua família, disse-lhe

que havia conhecido os seus pais e a sua casa, que eles me falaram sobre o ofício de catador de lixo e que portanto eu acreditava que compreendia porque ela não se desfazia da sacola. Talvez ela não visse aquela sacola como lixo; assim como a sua família, ela veria aquele conteúdo como algo valioso que significava o sustento de todos, além disso, era possível que a sua atitude fosse uma forma de lembrar da sua família e demonstrar a falta que sentia deles. Convidei-a fazer um registro no seu álbum sobre o trabalho dos pais utilizando os materiais que ela guardava na sacola enquanto, respondendo as minhas perguntas, Ana me falava sobre as vezes em que ajudava os pais e como era a rotina destes. Assim como acontecia em sua cultura familiar, reciclamos não somente o material que ela havia recolhido, mas o que não carregava sentido, estruturando-o narrativamente. Após esse encontro, Ana aceitou se desfazer do saco de lixo, não precisava mais dele para assegurar a sua identidade na instituição ou para compreender o que estava vivenciando, já que foi possível construir um sentido através das narrativas elaboradas.

A produção e a recepção de histórias parecem configurar fenômenos transculturais, cuja competência é adquirida cedo na infância, não apenas como resultado da habilidade mental, mas também como uma conquista da prática social que permite a criança partilhar os sentidos disseminados em sua cultura, interpretar o mundo e agir sobre ele (BRUNER, 1997, p.47).

Suscitar um processo de co-narração é necessário para que a criança possa elaborar histórias sobre si e acessar o repertório narrativo da cultura na qual está inserida (BROCKMEIER, 2002). A emergência da memória autobiográfica é fomentada por práticas sociais e culturais do engajamento na conversa sobre o passado e construindo histórias a partir das experiências pessoais. Crianças aprendem a relembrar através de conversações sobre o passado com os pais e através desta prática adquirem o discurso do gênero narrativo, “narrativizando” suas memórias pessoais (NELSON, 2009).

Compreendo também que narrativa, memória e autobiografia se entrelaçam como fios sobrepostos ao costurarem uma tapeçaria, já que a linguagem possui a capacidade de se tornar o repositório objetivo de extensas acumulações de significados e experiências, transcendendo o aqui e o agora, permitindo que a experiência biográfica seja acumulada e transmitida ao ser objetivada (BERGER; LUCKMANN, 1996)

Nelson (2003) faz uma considerável contribuição com o seu trabalho voltado para como a emergente capacidade de narrar a memória autobiográfica contribuiu para a estruturação do conceito de self nos anos pré-escolares. O maior desenvolvimento nesta faixa etária pode ser visto como um movimento em direção a um *self social-cultural-linguístico*. Esta transição para

um novo nível de consciência cognitiva social é evidente em grandes mudanças entre os dois e cinco anos, no contexto de uma miríade de situações experimentais e diárias.

A autora utiliza o termo *self understanding* (auto-compreensão) e não *self concept* (autoconceito), com o intuito de enfatizar as mudanças no processo de construção do eu e como este é compreendido como um processo de desenvolvimento contínuo. As mudanças observadas não são causadas por um único fator, mas dependem de muitas habilidades relacionadas ao desenvolvimento humano; também não são o produto de uma mudança repentina a nível cognitivo mas um processo constante do desenvolvimento de funções. Entre as habilidades deste período de desenvolvimento, as mais poderosas e profundas, são as funções de linguagem social e cultural.

A transição para um self cultural depende das experiências de linguagem em uso social, cujos efeitos são intensamente subjetivos, envolvendo a consciência cognitiva e social da criança além da capacidade de novos níveis de representação mental e pensamento reflexivo. Este processo é lento e massivamente interativo culminando em um conceito de self repleto de cultura, uma memória autobiográfica do self como uma *self-history* (história de si) específica, a história do eu diferenciada de outras histórias, através da representação de histórias passadas, futuras e recontagens pessoais. Neste período considera-se o início do estabelecimento de uma única história de vida coerente através de diferentes fases, começando da infância até a vida adulta.

Nelson, ainda nesta mesma obra, considera o início da memória autobiográfica tanto como um reflexo da aquisição de um novo nível de auto-compreensão como uma contribuição para um maior desenvolvimento do self. A memória autobiográfica é constituída pelas memórias pessoais dos eventos da vida, podem persistir por anos, possuem um significado pessoal que vai além de uma lista de eventos como o que havia no café da manhã de ontem. Os sinais iniciais da consciência de si podem se relacionar com o desenvolvimento da memória mediada através da linguagem, ou seja, da narrativa.

Pais que providenciam a estrutura e o componente de uma narrativa influenciam a forma da criança recordar e rememorar eventos. A criança absorve valores e construções do mundo social e cultural em que interage com adultos de referência ao elaborarem narrativas juntos. A memória autobiográfica integra componentes sociais, culturais e subjetivos em um processo do qual emerge um self formulado não apenas em termos de similaridades ou contrastes com o outro mas atravessado também por normas sociais e culturais (NELSON, 2003).

McAdams (2001) vem acrescentar que na infância compartilhar experiências pessoais funciona como uma importante ferramenta de socialização e ajuda a construir uma história de vida organizada a partir de uma base crescente de memórias autobiográficas. Se os eventos não estiverem organizados em um esquema narrativo, com começo, meio e fim (o fim

supondo uma resolução para as complicações do enredo), a criança pode ter dificuldade para lembrar ou pode recordar com mais estrutura canônica do que havia originalmente, podemos dizer de forma mais “rígida”, com conteúdos que serão mais difíceis de serem ressignificados. Acrescento que os eventos que não se inserem na estrutura narrativa da memória autobiográfica deixam lacunas que podem ser preenchidas por fantasias na busca de construir um sentido para a experiência vivida ou se apresentam no comportamento da criança, como foi o caso de Ana.

O passado deixa pegadas na dinâmica psíquica das pessoas, no mundo simbólico. Essas pegadas em si mesmas, porém, não constituem a memória, precisam se tornar presentes e localizadas em uma moldura que lhes dê sentido. A dificuldade não se limita somente em que existam poucas pegadas ou que o passado tenha sido destruído, mas nos impedimentos para alcançar e interpretar essas pegadas, promovidos certas vezes por mecanismos de repressão e deslocamento que podem provocar distorções e transformações em direções distintas e de diversos tipos (JELIN, 2009, p.121).

Os registros precários que constituem a história de cada criança durante o acolhimento contribuem para que este período possa ser esquecido pela criança e sua família. Somente a memória estruturada em um enredo torna possível ressignificar as vivências adversas e em uma sequencialidade inerente a estrutura narrativa projetar futuros possíveis.

É necessário quebrar essas práticas institucionais e refazer com as crianças em acolhimento essas pegadas, desvelando em narrativas sua história oculta ou lacerada.

Um relato não é a volta do passado, é uma reconciliação com a própria história. Monta-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos, como se sanássemos uma injusta ferida. A fabricação de um relato de si preenche o vazio das origens que perturbava nossa identidade. Esse trabalho de formiguinha efetuava um remanejamento da representação de si. (CYRULNIK, 2009, p.12).

Ana não era mais a criança teimosa, irritante e que fazia sujeira por carregar seu saco cheio de restos, mas uma criança que sentia saudade dos pais, que precisava de ajuda para elaborar os fatos relacionados ao acolhimento e que podia elaborar essas questões com as devidas intervenções. Os discursos institucionais sobre Ana tomaram uma outra via, na qual não havia destituições sobre a sua identidade.

Quando indivíduos se encontram em situações de adversidade consideráveis, com a sua integridade física ou psíquica em risco, é essencial pensarmos sobre os processos de resiliência possíveis. Sob uma perspectiva construcionista social, Michael Ungar (LIBÓRIO; UNGAR, 2010) compreende que tanto a definição de risco quanto de resiliência são

influenciados por contextos e culturas. As comunidades definem o que são os processos saudáveis que levam o indivíduo aos recursos de bem-estar disponíveis em seu contexto.

Resiliência portanto não é algo inerente à criança nem restrito aos fatores pessoais, mas envolve também a capacidade da comunidade à qual a criança e sua família pertencem de oferecer recursos para seu desenvolvimento saudável, o que inclui políticas públicas que permitam à criança e os adultos responsáveis de recrutar tais recursos. Os traços individuais são associados “às características do lugar social e político ocupado pelas crianças, adolescentes, suas famílias e comunidades. Essa forma menos individualizante de conceber a resiliência minimiza a tendência de atribuir ao sujeito de forma singular, a responsabilidade por seu insucesso.” (LIBÓRIO; UNGAR, 2010)

Os comportamentos não-convencionais (tais como os exibidos por Ana) não se restringem a representar apenas sinais de vulnerabilidade; podem ser manifestações significativas de resiliência em determinado contexto e cultura, uma forma oculta negligenciada por profissionais que não se apropriaram do mesmo contexto e da comunidade da criança ou do adolescente (UNGAR *apud* LIBÓRIO,2010). Acessar a resiliência oculta nos leva a caminhos inesperados e diversos pois podemos nos deparar com histórias de sobrevivência que não seriam reconhecidas por um observador externo. Crianças e adolescentes que se desenvolvem bem diante da adversidade, o fazem com os recursos acessíveis úteis para a sua manutenção e que delineiam a experiência de resiliência. Os comportamentos não-convencionais podem ser vistos como uma escolha inadequada pelos profissionais; estes no entanto são a única solução viável se outros recursos promotores de saúde forem escassos (LIBÓRIO; UNGAR, 2010).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Apresentação do campo

3.1.1. *O Projeto de Extensão Liga de Cores*

O Núcleo Cearense de Pesquisa e Estudo sobre a Criança (NUCEPEC) é um Núcleo ligado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará e foi fundado em 1984. Atualmente o Núcleo atua na vertente do ensino, pesquisa e extensão, contando com diversos Projetos Permanentes.

Um dos Projetos de Extensão ligados ao NUCEPEC é a Liga de Direitos Humanos que atua desde 2008 (CORDEIRO; PINHEIRO, 2009) promovendo discussões e palestras sobre direitos humanos, por meio do seu Ciclo de Debates, grupos de estudos sobre temas diversos, abertos à comunidade acadêmica e atividades de extensão em campos de interesse.

Em 2013, diante do interesse comum dos extensionistas no tema do acolhimento institucional, e, frente ao Convite da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, foi iniciado o projeto Liga de Cores, que contou com apoio do projeto Novas Cores, também ligado ao NUCEPEC.

O convite da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) abria portas para a implantação do Projeto Fazendo Minha História, ferramenta produzida pelo Instituto Fazendo História para o registro de história de vida de crianças e adolescentes acolhidos.

A proposta era de que o NUCEPEC pudesse arcar com a formação específica para o uso da ferramenta e com o recurso humano para desenvolvimento do Projeto, tanto para execução direta com as crianças como para promover capacitações acerca da ferramenta com os educadores. Por sua vez, a STDS providenciou o material gráfico necessário e o transporte dos extensionistas do campus Benfica da UFC até a Unidade de acolhimento e o retorno dos mesmos ao Campus.

O Projeto teve início em outubro de 2013 e contava com 7 bolsistas de extensão alcançando 20 crianças. Em janeiro de 2014 o projeto recebeu reforço de mais 4 bolsistas. Em julho de 2014, houve a saída de 3 bolsistas e, logo em seguida, outros 3 integrantes do PET (Programa de Ensino Tutorial) ingressaram no Projeto. Ao todo, o Projeto contou com apoio de 14 extensionistas entre alunos da graduação em Psicologia da UFC (8) e em Serviço Social

da UECE (2), mestrandos e psicólogos (4). O Projeto também contou com supervisores do NUCEPEC.

Por saída de crianças para retorno familiar ou adoção, ou mudança de horário escolar (ao todo foram 8 crianças), outras crianças puderam ingressar no projeto, que alcançou ao todo 25 crianças em todas as faixas etárias.

Como fruto do Projeto, além do registro de história de vida de 25 crianças, o Projeto foi campo de pesquisa direta de uma dissertação de mestrado, indireta de 1 dissertação de mestrado e 1 Trabalho de conclusão de Curso. Também foram produzidos dois capítulos de livro acerca da experiência, além de trabalhos apresentados nos Encontros Acadêmicos da UFC e no evento comemorativo dos 30 anos do NUCEPEC.

3.1.2. A Instituição de Acolhimento

A instituição de acolhimento é uma das Unidades de Acolhimento da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social e compõe a rede socioassistencial. A proteção social, de acordo com a Política de Assistência Social está hierarquizada em Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE) (BRASIL, 2004), sendo esta dividida, por sua vez, em média e alta complexidade. A PSB tem como equipamento de referência para execução de serviços o CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) e trabalha com pessoas em situação de vulnerabilidade social, executando os seguintes serviços tipificados: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas (BRASIL, 2009a).

A PSE trabalha com indivíduos em situação de risco pessoal e social. Os serviços de média complexidade são o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Família e indivíduos (PAEFI), Serviço de abordagem social, Serviço de Proteção Social à adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço Comunitário (PSC) e Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias, Serviço Especializado para pessoas em situação de rua. Estes serviços tem como Equipamento de referência o CREAS, Centro de Referência Especializado de Assistência social e trabalha quando há violação de direitos, mas os sujeitos ainda mantêm os vínculos familiares (BRASIL, 2009a).

Quando há violação de direito com ruptura e vínculo familiar os indivíduos e suas famílias passam a ser também assistidos pelos serviços da alta complexidade, que

compreendem os serviços de Serviço de Acolhimento Institucional, Serviço de Acolhimento em República, Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora e Serviço de Proteção em situações de calamidade pública e de emergências.

Os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes podem ser ofertados em modelo de abrigo institucional, casa lar ou família acolhedora. A Unidade Casa Abrigo funciona na modalidade de abrigo institucional e tem capacidade para atender 80 crianças na faixa etária de 0 (zero) a 12 (doze) anos incompletos, vítimas de negligência, violência, abandono, dentre outras violações de direito, e com fragilidade ou ruptura dos vínculos familiares e/ou comunitários.

A implantação desta Casa ocorreu no ano de 2005, embora sua origem remonte a outra instituição, inaugurada em 19 de julho de 1972, pelo então governador do Ceará, o engenheiro César Cals de Oliveira Filho.

A unidade conta atualmente com equipe multiprofissional composta por profissionais da Assistência Social, Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física, bem como dispõe de equipe de educadores sociais de plantão, o que permite trabalho de atenção integral aos acolhidos.

O objetivo do trabalho desta Unidade é garantir proteção à criança, através do seu engajamento em atividades internas e externas utilizando-se a rede de atendimento socioassistencial. Paralelamente são efetuados os encaminhamentos necessários ao retorno seguro ao convívio familiar, prioritariamente à família de origem e, excepcionalmente, à família substituta.

A Unidade ainda encontra-se fora do perfil do reordenamento (BRASIL, 2009c), acolhendo um número elevado de crianças, com capacidade de acolher em média 80 crianças.

A Unidade operacionaliza seu atendimento por meio da divisão das crianças por faixas etárias. Conta desta maneira com 1 berçário (0 à aproximadamente 2 anos incompletos) 1 dormitório I (2 anos à aproximadamente 4 anos incompletos), 2 Dormitórios II (DII-A e DII-B, que recebem as faixas etárias de 4 anos até aproximadamente 6 anos incompletos), 2 Dormitórios III (DIII-A e DIII-B, que recebe meninas das faixa etárias respectivas de 6 a aproximadamente 8 anos e 8 a 12 anos) e 1 Dormitório IV (meninos da faixa etária de aproximadamente 6 ou 7 anos em diante).

Essa divisão não promove a convivência cotidiana entre os irmãos dentro da unidade, seja por separar as faixas etárias ou pela divisão dos dormitórios em feminino e masculino a partir da idade de 6 ou 7 anos.

Cada dormitório tem seu horário para realizar as refeições que, devido a grande quantidade de crianças, tem horários bem específicos e determinados para acontecer, sem flexibilização do horário e cardápio, ficando a critério do educador e da cozinheira do plantão a preparação de outro item alimentício em caso de recusa por alguma criança. No refeitório, devido ao grande número de acolhidos durante as refeições, é comum que um grupo de crianças aguarde a sua vez de se alimentar, sentados e em fila, enquanto outro grupo se alimenta.

Os bebês, alimentados diretamente pelo cuidador, não se deslocam do berçário para realizar refeições ou mesmo tomar banho. O quarto é quase que restritivamente seu único espaço conhecido, havendo apenas um banho de sol no turno da manhã e eventualmente no final da tarde. As crianças ficam grande parte do dia em seus berços, pois de acordo com a educadoras sociais, colocá-las no colo geralmente leva ao choro no momento em que são colocadas de volta no berço, o que é considerado como “birra” e “mal costume”. Esses bebês acabam por desenvolver-se bem no quesito motor mas demoram a falar, ficam atônitos frente aos brinquedos de sua faixa etária.

Quanto menor a faixa etária mais comum é vestirem as mesmas roupas e calçarem os mesmo sapatos; os maiores, de acordo com a sua autonomia e permissão dos educadores, possuem alguns pertences pessoais em armários individuais. A cultura da unidade é a de recusar presentes dos pais, sejam roupas ou brinquedos. Isso se dá por questões relacionadas à praticidade do serviço e está justificada, aos olhos da instituição, por possibilidade de o objeto se perder e haver conflito com os pais quando estes chegarem a reivindicar a localização do objeto.

A falta de delimitação de seu espaço e de seus objetos pessoais se estende à não apropriação de sua história e à ausência de informações importantes sobre si: não é raro desconhecem a sua idade, sua data de nascimento, seu sobrenome assim como não sabem o nome do pai e da mãe, a não ser quando chegam na instituição com uma idade que lhe permite recordar estes dados.

A maioria das crianças encontra-se acolhida por negligência familiar e muitas apresentam trajetória de rua. Algumas são oriundas do interior do estado do Ceará e pouco mantém vínculo com as famílias de origem.

3.2. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram escolhidos em conjunto com a equipe técnica da instituição, levando em consideração os seguintes fatores:

- a) Idade: crianças menores (entre 7 e 10 anos) sentem dificuldades para se expressarem oralmente (CRUZ, 2008); como nossa pesquisa envolve a geração de narrativas orais, as crianças que participaram da pesquisa têm entre 10 e 12 anos;
- b) Tempo de envolvimento da criança no Projeto Liga das Cores: envolver crianças em pesquisas exige tempo assim como ajudar as crianças a encontrarem formas de se expressarem de acordo com as suas particularidades (CRUZ, 2008). Os participantes que colaboraram com a nossa pesquisa eram integrantes do Projeto de Extensão Liga de Cores há no mínimo 06 meses e construíram conosco a dinâmica de funcionamento das oficinas narrativas;
- c) Colaboração e experiência da equipe técnica da instituição: considerando a importância da colaboração e troca de experiências entre a equipe de pesquisa, a equipe técnica da instituição e outras pessoas envolvidas com as crianças, procuramos escutar os profissionais da equipe e demais adultos responsáveis pelas crianças, como os educadores sociais, levando em conta sua disponibilidade e ponto de vista;
- d) Período de acolhimento e perspectivas de retorno à família: as crianças foram escolhidas, juntamente com a equipe técnica do abrigo tendo como critérios principais longo período de acolhimento e pouca perspectiva de retorno familiar e adoção.

Na pesquisa, garantimos que todas as crianças do grupo fossem ouvidas havendo um pesquisador-colaborador para cada criança durante os encontros do Fazendo Minha História. Levando em consideração questões que poderiam provocar estresse ou sofrimento nas crianças, tínhamos reuniões semanais de planejamento das atividades que seriam levadas para o grupo e supervisões com as professoras do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança.

Os três sujeitos da pesquisa Dora, José e Pedro foram crianças que participaram do Projeto de Extensão Liga de Cores durante todo o período em que este ocorreu, além de estarem no perfil descrito acima.

3.2.1. José

Foi encaminhado para o serviço de acolhimento institucional pelo CREAS devido a denúncia de abandono. José morava com a avó que o expulsou de casa na noite anterior ao seu acolhimento e uma vizinha o recebeu em casa; esta mesma senhora foi quem denunciou a situação de José ao CREAS.

A avó e a mãe são alcoolistas, o pai é usuário de drogas e ambos se encontravam em situação de rua. José ficava com os pais na rua de forma intermitente quando pedia esmolas com os pais. Na sua guia de acolhimento consta como motivo do acolhimento situação de risco de vida.

José afirmou que tinha um casal de irmãos que “morreram de carrapato e dengue” (sic) (P. R., 1 ano e R., 2 anos). Morou com uma tia chamada S., que possui 4 filhos e expressou desejo de continuar morando com ela. A tia relatou que os irmãos de José morreram por falta de cuidados adequados. Há uma outra avó, chamada T., mas o endereço desta é desconhecido.

José não tinha certidão de nascimento; esta foi providenciada em 2013 após constatada a maternidade da sua genitora através de exame de DNA. Vale ressaltar que a sua data de nascimento é presumida a partir de exames físicos pois a família não soube informar a data com exatidão e não possuía nenhuma documentação. José já se evadiu da instituição, para a equipe do serviço de acolhimento, justificando sua fuga por estar “cansado” da unidade.

3.2.2. Dora

O motivo do acolhimento de Dora está descrito como abandono familiar; os pais eram usuários de drogas e se agrediam constantemente. A residência era precária, sem higiene e a família estava com dificuldades inclusive para manter as necessidades básicas como alimentação.

Dora procura constantemente o serviço de psicologia da instituição para obter informações sobre as visitas esporádicas do pai. Este passou dois anos sem visitar Dora e seus irmãos que estão acolhidos na mesma instituição após assassinar a companheira, mãe de Dora, em legítima defesa durante uma briga do casal.

Um de seus irmãos atualmente mora com o pai após fugir do abrigo. Antes disso havia ficado “de reflexão” em um quarto com banheiro, apenas com a presença de um educador e sem contato com os irmãos e demais crianças.

Atualmente o pai mantém constância em suas visitas e ligações, aguarda o recurso da política de assistência social, aluguel social, para providenciar uma residência maior onde possa morar com Dora e seus três irmãos.

3.2.3. Pedro

Pedro foi acolhido juntamente com sua irmã Pedrina devido a violência física praticada por sua mãe; ela o feriu com uma faca, além disso, é dependente química. Foi presa por praticar tráfico de drogas. Após sair da prisão realizou algumas visitas aos filhos mas desde 2013 não mantém nenhum tipo de contato com as crianças e seu pátrio poder já foi destituído. Apesar dos encaminhamentos a família não permaneceu nos acompanhamentos realizados pelo CAPS-AD, CRAS e CREAS.

A irmã Pedrina costumava pedir para que os membros da equipe técnica ligassem para a mãe, ao contrário de Pedro. O pai faleceu em 2010.

3.3. Instrumentos da Pesquisa

3.3.1. As oficinas narrativas: O Fazendo Minha História (FMH)

O Instituto Fazendo História (IFH) é uma organização não governamental que se estrutura como um espaço de produção de conhecimento sobre abrigos e intervenções nessa realidade. O objetivo é colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes que se encontram em instituições de acolhimento, atuando junto à rede de proteção desses segmentos vulneráveis, com o intuito de contribuir para que se apropriem de sua própria história, que tende a ser silenciada ou cerceada ao longo do processo de institucionalização. Fundamentando esse esforço em direção à memória e à narração autobiográfica, está o reconhecimento da estreita relação entre narração e identidade pessoal, bem como a crença de que a criança ou adolescente em situação de acolhimento pode e deve se tornar autor de sua história e de sua trajetória. Isto é, tem o direito a conhecer o seu passado e reconstruí-lo no presente, como base para seus projetos de vida. Partindo deste princípio, a oficina Fazendo Minha História (FMH) os estimulou a construir um álbum com conteúdos autobiográficos, a

partir de materiais escritos (relatos, depoimentos) e imagens (fotos e desenhos) com a finalidade de que crianças e adolescentes se tornassem autores de suas histórias. Esse álbum pertence à criança ou ao adolescente, que o levou após o fim do período de acolhimento ou do projeto.

O *Fazendo Minha História* é um dos quatro programas desenvolvidos pelo Instituto Fazendo História desde 2005, cujo objetivo é promover meios de expressão para que os acolhidos “possam conhecer, lembrar e refletir sobre fatos e momentos importantes de sua vida e registrar suas histórias pessoais”⁶ O registro autobiográfico possui o suporte da literatura que funciona como mediadora para que os conteúdos narrativos possam emergir.

Michele Pétit (2009) vem apontar o papel da literatura no processo de reconstrução de si mesmo, ao prover os recursos que tornam possíveis a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas. Mitos, contos, lendas e demais produções literárias permitem, em certa medida, simbolizar intensas emoções ou acontecimentos inesperados, como as situações de crise, cenário das vivências traumáticas.

As leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história. (PETIT, 2009, p. 32)

A literatura é então outro suporte desta intervenção, uma via que abre espaço para o trabalho biográfico pois oferece uma estrutura narrativa onde os eventos do indivíduo podem ser encaixados, construindo sentido. Permite abertura para um outro lugar, para a alteridade, onde o pensamento, as lembranças e a projeção de um futuro são possíveis. A leitura solicita um espaço de simbolização e de narração da sua própria história, uma ordenação de fatos vividos de forma entrecortada. Acreditamos que a leitura possa recuperar o que foi desfiado na tessitura do enredo biográfico, permitindo a partir de uma estrutura narrativa significar o que inquieta, o que não pode ou ainda não foi nomeado. Nos textos, o tempo é organizado em sequência, os eventos ganham sentido mediante uma história visualizada e é como se a desordem do mundo interior assumisse uma forma.

A mediação de leitura foi realizada pelos colaboradores que se reuniam com o grupo para também ler e ouvir histórias em um local agradável e acolhedor. Os livros eram expostos de forma convidativa, sempre ao alcance de qualquer exploração das crianças. O

⁶ www.fazendohistoria.org.br

mediador, em paralelo ao ato de ler, observava como o conteúdo literário poderia mobilizar os acolhidos, ouvia seus comentários e perguntas e também respeitava o seu silêncio. Não era um espaço pedagógico com o propósito de ensinar a ler ou escrever, mas de apresentar novas histórias que levassem a criança a se identificar com as emoções expostas no texto ou não; a proposta era construir o prazer da leitura.

Contada, lida, recriada, dramatizada, qualquer que seja a modalidade de expressão, a história faz parte do universo infantil, de modo geral são recursos extremamente ricos e diversificados, no sentido de possibilitarem pais, educadores, aos profissionais que lidam com crianças, um instrumento, que por suas características-diversidade temática, possibilidade de situações imaginárias e de fantasias, ilustrações, desfechos para conflitos relacionais, dentre outras-possuem um poder de sedução e de centralização da atenção da criança incomparável com outras estratégias”(CAMPOS; FRANCISCHINI, 2008, p.108).

A partir dos livros infantis, as crianças eram motivadas a escrever as suas próprias histórias em um álbum, outra ferramenta do projeto que se tornou um espaço de expressão, de registro de vida de cada um sobre o passado, o presente e o futuro. Nos encontros com os colaboradores, visamos construir um vínculo de afeto, respeito e confiança e o cumprimento dos horários e demais atividades realizadas entre as crianças e os colaboradores, “papel das pessoas-recursos que acompanharam as hesitações e as escolhas” (JOSSO, 2004, p. 175). Foram com os colaboradores que a criança compartilhou os fatos sobre a sua história de vida, iniciando os seus relatos geralmente pelo presente. “A ponderação dos acontecimentos e o pormenor das experiências são, antes de tudo, sujeitas a variação e as preocupações do momento orientam a rememoração e as associações” (JOSSO, 2004, p. 130). A narrativa oral “permite mais fluidez, como a justaposição por associação simples, sem relação explícita. A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo” (p.130).

Atividades lúdicas também foram utilizadas; os encontros foram organizados juntamente com as crianças, quando foi acordado que o momento de encontro para a construção do álbum também era de autoria delas, portanto foram convidadas a propor atividades, escolherem os livros que desejassem ler, se gostariam da participação de algum amigo, irmão ou funcionário do abrigo naquele momento.

As crianças e os adolescentes precisam entrar em contato com suas histórias para que possam compreendê-las. O ser humano interpreta o mundo e se interpreta valendo-se de narrativas; o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e particularmente

das construções narrativas em que somos autores, narradores e personagens principais. São histórias construídas em relação às histórias que escutamos e que são produzidas no interior de determinadas práticas sociais e institucionalizadas (LAROSSA, 2004).

A memória faz parte da história e historiografia em todas as suas especialidades e com ela toda a carga de lembranças e suvenires, esquecimento, alegrias e dores. Assim mesmo tudo no plural. A lembrança e o esquecimento são singulares, por isso têm de ser inscritos assim, plurais sempre. Mas memória também é relação, relato narração [...] (LOPES, 2004, p. 226).

Uma vez por semana, durante aproximadamente uma hora, portanto os colaboradores tiveram encontros em grupo com as crianças, durante os quais eles leram histórias, brincaram e construíram um álbum juntos.

Este álbum pessoal, ao ser produzido pelo abrigado, era de sua propriedade apenas e nele a criança poderia registrar tudo o que achasse importante. A realização do álbum não era obrigatória; era um convite e este por vezes poderia demorar a ser aceito por diversos motivos próprios da individualidade de cada criança e, portanto, o tempo de cada um para se inserir no projeto era plenamente respeitado. Seu conteúdo consistia em vários tipos de registros narrativos como textos pessoais e desenhos. Segundo Bajard (2007, p. 74), “em geral, a ordem das imagens expressa a ordem cronológica da história”, podendo a criança associar à ordem espacial das imagens a função cronológica da narrativa.

Além de textos e desenhos, a criança pode se valer de fotos da família, se tiverem, e fotos tiradas no abrigo. Juntamente com os registros escritos em parceria com o colaborador, o álbum continha fotografias que também cumprem o papel de registrar os fatos relevantes da história de vida do acolhido, não somente após o abrigamento. Todo acervo fotográfico que for possível adquirir com a família poderia auxiliar na organização da sequência de eventos que é uma estrutura fundamental para articular a narrativa do sujeito.

A imagem permite um registro poderoso das ações no decorrer do tempo, embora seja uma representação de um complexo maior de ações passadas. A fotografia pode desencadear a evocação de memórias de uma forma que a conversação, por vezes, não permite, acessando memórias passivas. “As imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de ‘construção’ partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo” (BAUER; GASKELL, 2000, p. 138). Seguindo esta perspectiva e através do lúdico procuramos garantir “a liberdade do fluxo de informações, ou melhor as construções dialógicas” a fim de “privilegiar e respeitar as articulações de fala e

expressões voluntárias, sem artificialismo ou constrangimentos simbólicos” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p.76).

Utilizamos as cartelas do álbum do FMH que estimulam a narração e registro da vida das crianças. As cartelas foram concebidas como uma técnica projetiva e o termo projeção tem várias acepções. Em psicanálise, o termo projeção se refere à “operação pela qual o indivíduo expulsa de si e localiza no outro, pessoa e coisa, qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que ele desdenha ou recusa em si” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p.478). Em psicologia o termo pode designar o processo em que o indivíduo percebe o meio ambiente e responde-lhe em função de seus próprios interesses, aptidões, hábitos, estados afectivos duradouros ou momentâneos, expectativas, desejos etc. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 478). É esse sentido que fundamenta as técnicas projetivas: diante de estímulos ambíguos ou pouco estruturados, o indivíduo exterioriza traços do seu caráter e do seu modo de organização de comportamentos e emoções. Assim, o desenho e as frases completadas nas cartelas podem trazer à tona experiências silenciadas pela criança, pistas sobre o impacto dessas experiências na sua vida, e traços de sua organização psíquica e personalidade.

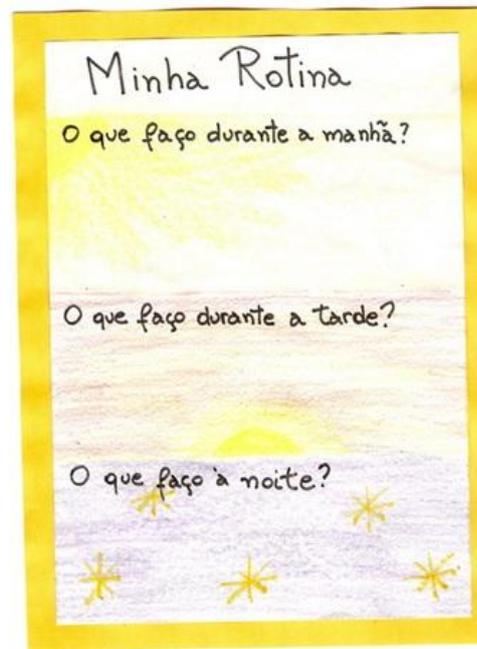
As cartelas podem ou não ser utilizadas pelas crianças, a depender da sua escolha:

Figura 1 – Cartela: o que eu já perdi



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 2 – Cartela: Minha rotina



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 3 – Cartela: meus segredos



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 4 – Cartela: estou sentindo saudade de



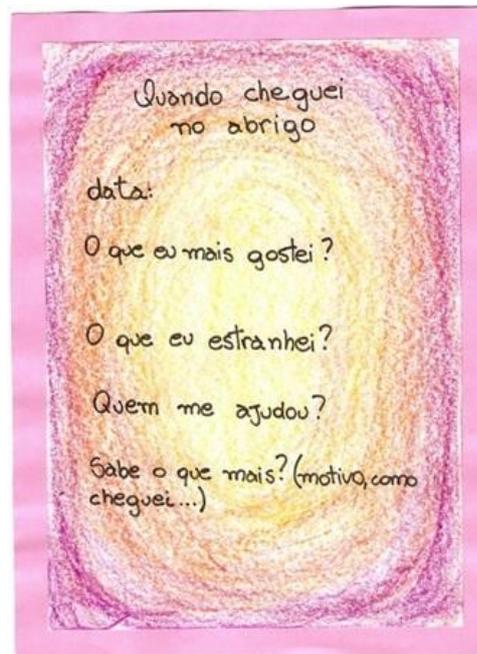
Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 5 – Cartela: educadores



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 6 – Cartela: quando cheguei no abrigo



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 7 – Cartela: auto-retrato



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 8 - Cartela: uma história que vale a pena contar



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 9 – Cartela: irmãos



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 10 – Cartela: quem são as crianças do abrigo?



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 11 – Cartela: Sentimentos



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 12 – Cartela: RG

RG

Meu nome:

Nome do meu pai:

Nome da minha mãe:

Onde eu nasci:

Data de nascimento:

assinatura

Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 13 – Cartela: As 5 coisas que eu mais gosto



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 14 – Cartela: As 5 coisas que eu menos gosto



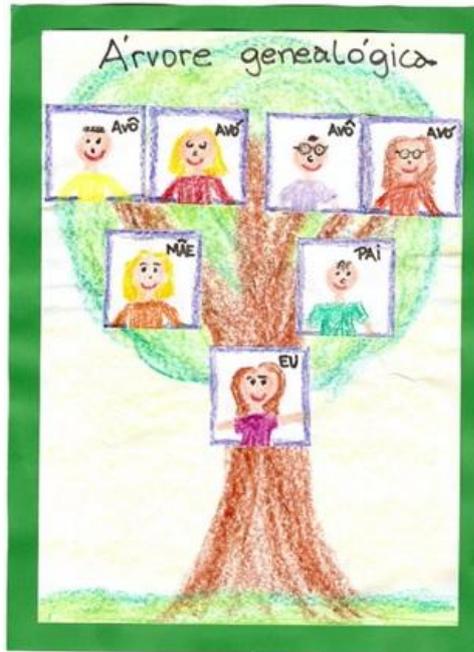
Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 15 – Cartela: Linha da vida



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 16 – Cartela: Árvore genealógica



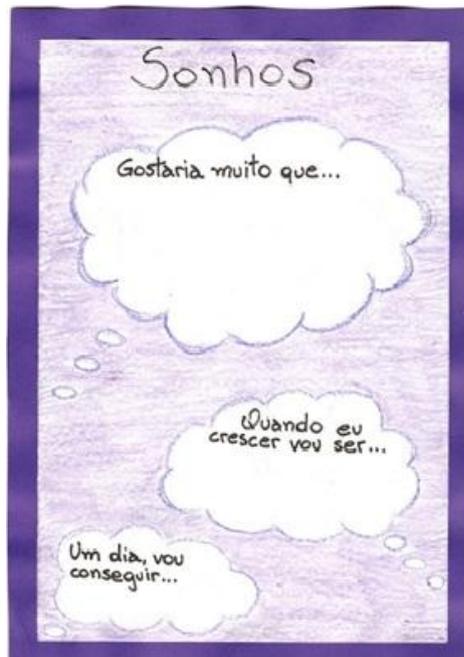
Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 17 - Cartela Minha família



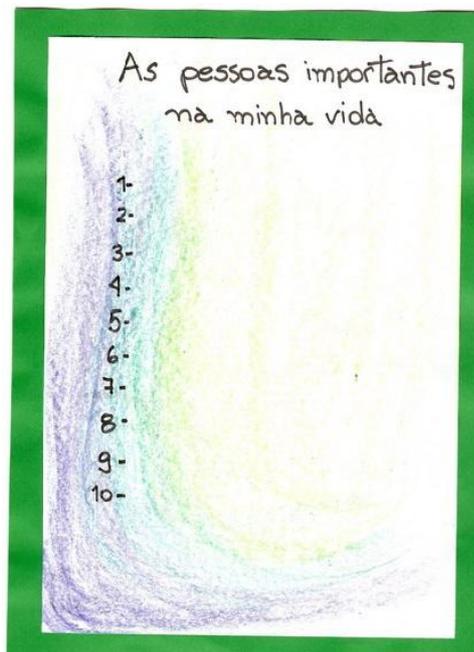
Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 18 – Cartela: Sonhos



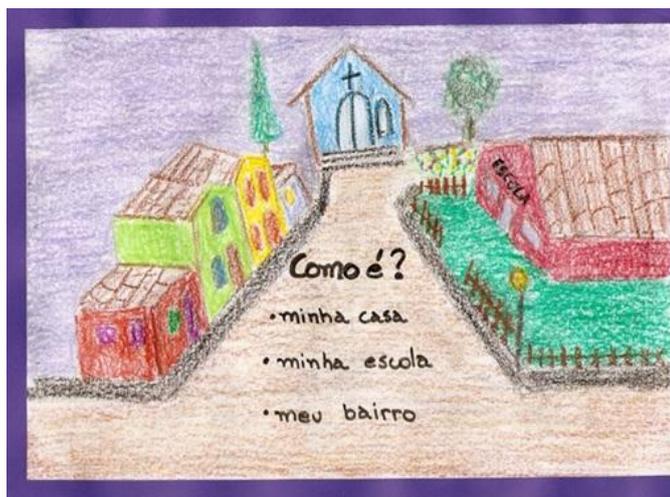
Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 19 - Cartela As pessoas importantes na minha vida



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

Figura 20 - Cartela Como é?



Fonte: Elaborado pelo Instituto Fazendo História

A metodologia do Fazendo Minha História está em processo de construção, as demandas das instituições de acolhimento e das crianças e adolescentes abrigados são variadas e complexas. Esta ferramenta foi elaborada a partir da vivência de psicólogos em abrigos, sempre procurando articular com as referências teóricas, seus alcances e limitações ainda não totalmente apreendidos.

3.4. Diário de campo

Utilizamos o diário de campo como ferramenta para realizar os registros sistemáticos dos dados observados durante a inserção no campo. Nele foram anotados descrições, trechos, de fala dos participantes, impressões e sentimentos dos pesquisadores. Mediante o diário de campo, é possível levantar tanto os dados pertinentes ao contexto da pesquisa e seus participantes quanto registrar o andamento estudo desde o primeiro contato com as instituições até o encerramento da coleta de dados (ARAÚJO; RAFAELLI; KOLLER, 2012; DALMOLIN; LOPES; VASCONCELOS, 2002)

3.5. Análise das narrativas

As narrativas foram analisadas com base nas noções de resiliência como “navegação em direção a recursos promotores de saúde e bem-estar e como negociação de tensões” (LIBÓRIO; UNGAR, 2010, p.481) considerando o dinamismo ao conceito.

Desenvolvemos considerações baseadas nas narrativas que emergiram durante os encontros do projeto Fazendo Minha História sobre o modo como as crianças em situação de acolhimento desenvolvem estratégias de resiliência de acordo com os recursos existentes no contexto do acolhimento. “Certas configurações entre o que o jovem demanda de sua rede de apoio e o que lhe é oferecido nos variados ambientes em que circula, podem ter efeitos danosos ou benéficos” (GERMANO; COLAÇO, 2012).

As narrativas permitem investigar o que a criança vivencia em relação a fatores de apoio demandados, oferecidos e recusados na rede social, pois seu formato permite e mobiliza a criança a organizar a sua história revelando episódios e eventos como risco ou proteção para si e para outros. “Para pesquisadores de processos de resiliência, permitem especialmente acompanhar a emergência e o desenvolvimento de processos de sofrimento nas biografias juvenis, bem como as formas de enfrentamento, superação e mudança pessoal” (GERMANO, COLAÇO, 2012).

3.6. Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa para proceder à coleta de dados, obtendo parecer favorável e empreendemos nossa coleta de dados após ter solicitado autorização frente ao órgão gestor estadual. Em seguida apresentamos a pesquisa à então diretora da unidade, solicitando autorização para a pesquisa com as crianças filiadas ao Projeto de Extensão Liga de Cores. Desta feita, nos utilizamos dos instrumentos: Termo de Ciência do Responsável pela Instituição onde será realizada a pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento para pesquisa com crianças. Este último foi entregue para cada sujeito da pesquisa com os quais lemos todo o Termo de Assentimento explicando no que consistia a pesquisa, nos colocando à disposição para tirar as dúvidas que emergissem e ressaltando que a participação na pesquisa não seria obrigatória.

4. ANALISANDO RESILIÊNCIA QUANDO SE FAZ HISTÓRIA

A seguir discutimos os processos de resiliência que emergem nas narrativas autobiográficas infantis produzidas durante os encontros do Projeto Fazendo Minha História, com o intuito de compreender como as crianças acessam recursos promotores de bem-estar durante a experiência de acolhimento institucional e como o contexto institucional oferece as ferramentas necessárias a esta empreitada.

Como já expusemos anteriormente, os recursos e as estratégias que caracterizam a resiliência em uma perspectiva construcionista social, conforme as formulações de Ungar (2010) são organizados em sete categorias ou tensões, as quais utilizamos para compreender como os participantes da nossa pesquisa recrutam recursos pessoais, familiares, comunitários, culturais e como estes recursos são manejados de forma protetiva.

Ressaltamos que as sete tensões são dinâmicas e interagem entre si além de se expressarem de formas variadas, pois estão articuladas a negociações de sentido nas relações sociais. A forma que estas são abordadas na pesquisa de maneira alguma caracteriza que se trata de fenômenos desvinculados, mas apenas nos utilizamos de um recurso didático para facilitar nossos propósitos de dissertação.

Esclarecemos que a categoria *Senso de coesão* definida como uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade, não foi percebida de forma consistente nas narrativas das crianças.

4.1. Aderência Cultural

Os processos de navegação das crianças em direção a recursos protetivos irá depender da relevância destes para as crianças, ou seja, se estes são percebidos como necessários para o seu bem-estar e da capacidade de negociar com aqueles que fornecem os recursos. Portanto é necessário considerar as características do lugar social e político ocupado pelas crianças, além do contexto histórico e cultural, já que os discursos sociais moldam negociações de sentido sobre o que é risco e proteção. Considerar os aspectos culturais e contextos específicos nos quais as crianças se encontram, desafia o que é considerado positivo e saudável em uma perspectiva normativa e universal. Esta categoria se refere a algumas estratégias de *coping* fogem do que é estereotipado, desafiando a noção homogeneizadora de um comportamento considerado saudável, geralmente associado a adequação dos limites e regras sociais (LIBÓRIO; UNGAR, 2010).

Acordamos com o setor pedagógico o dia da semana e o horário dos encontros, que se davam logo após o almoço, mas dificilmente as crianças, que dormiam após a refeição, eram acordadas com a devida antecedência para iniciarmos o grupo no horário proposto. Enquanto organizávamos o local no qual o grupo desenvolveria a oficina narrativa do Fazendo Minha História, os educadores iam avisar aos membros do grupo que havíamos chegado e encaminhá-los para a atividade.

Inicialmente Pedro resistia a comparecer aos encontros; sempre tínhamos dúvidas se ele iria aparecer no horário acordado ou mesmo atrasado. Algumas vezes ele se retirava antes que tivéssemos finalizado o encontro.

Nossa proposta de organização da oficina sempre priorizou a construção de um espaço de conversação de natureza dialógica com o propósito de um contexto facilitador para a construção de novos significados a partir das construções das narrativas. Ao contrário de uma prática hierárquica, as oficinas tinham o objetivo de proporcionar uma prática colaborativa construída a partir do momento presente e de acordo com o contexto dos participantes.

Em um dos encontros, mais uma vez Pedro se recusou a comparecer, pois estava dormindo, porém o educador obrigou Pedro a se levantar e ir para a oficina. Quando este chegou muito relutante para participar do grupo a pesquisadora considerou ser importante verbalizar esta situação incômoda para a criança e para os demais pesquisadores:

Pesquisadora- Pedro, como explicamos em nosso primeiro encontro o nosso grupo funciona a partir de um convite, não é uma obrigação, cada um participa se desejar participar. Eu percebo que você parece vir obrigado aos nossos encontros, você se atrasa ou sai mais cedo e outras vezes não vem. Tanto eu quanto o restante do grupo gostaríamos muito que você participasse mas isso é uma escolha sua, você não é obrigado. Se você não quer participar do projeto você pode falar com a gente, ninguém irá reclamar ou ficar com raiva. Então, você quer participar do projeto?

Pedro- Não, não quero.

Pesquisadora- Tudo bem, é uma escolha sua, você pode escolher. (Relato verbal)

Pedro foi para o seu dormitório, mas logo depois retornou até o pátio e chamou uma outra pesquisadora que também coordenava o grupo e lhe perguntou se poderia voltar a participar da atividade, mas no horário que funcionava um outro grupo. Foi colocado para Pedro que iríamos ver se seria possível reorganizar a quantidade de crianças por grupo e que até a próxima semana ele refletisse sobre a sua decisão de permanecer no grupo já que havia horários a cumprir e regras para que o grupo ocorresse com qualidade.

Nos deparamos com a resistência de Pedro em outros momentos e nas reuniões de planejamento das oficinas nos questionávamos se ele deveria continuar ou não no grupo mas compreendíamos que algo sempre fazia Pedro retornar para aquele espaço da oficina narrativa. Mesmo que ele não se engajasse nas atividades como os demais, compreendíamos que ele fazia um movimento para se implicar no grupo.

Em outro momento foi necessário fazermos o encontro na sala da psicóloga já que o espaço que utilizávamos no pátio não estava em condições de uso devido a uma reforma.

A educadora S. que nos auxiliava na gestão do projeto dentro da instituição, após nos encaminhar para a sala da psicologia disse-nos que iria chamar as crianças para iniciarmos a oficina. José entrou na sala tranquilamente e nos informou que Dora e Pedro logo chegariam: “A tia S. foi chamar os dois”.

Logo depois, Dora e Pedro entraram na sala empurrados por S., Dora segurada pelo braço e Pedro pelo pescoço. A educadora logo se retirou e tanto Pedro quanto Dora estavam com os olhos marejados, as faces vermelhas e muito irritados.

Nos deparamos, dessa vez de uma forma bastante agressiva, com posturas dos educadores que são a reprodução de práticas institucionais que nos remetem ao disciplinamento dos reformatórios, da representação social da criança que precisa ser coagida e disciplinada, principalmente se esta não se adaptar de forma passiva a todos os comandos.

Sempre “escutamos” a instituição observando a sua rotina, as posturas dos educadores, as orientações da equipe técnica, visando evitar situações constrangedoras para a criança, de acordo com uma postura ética necessária à pesquisa com crianças (CRUZ, 2008) mas não havíamos nos deparado com nenhum indício deste tipo de comportamento por parte dos educadores.

Levamos a situação em questão para a psicóloga da instituição e esta nos relatou que já houve educadores que foram demitidos ou transferidos para outras unidades devido a agressões físicas, porém esta medida nem sempre é eficaz, pois muitos são apadrinhados políticos e retomam seus cargos. Retomando Brandão & Williams (2009) vemos que educadores que não possuem formação continuada engajada em práticas educativas positivas e que violam a “integridade física, psíquica e moral da criança” (ECA, Art.17, 1990) sem reconhecer os objetivos do acolhimento, são fatores de risco e não de proteção.

Compreendemos que era provável que Pedro associasse as oficinas do Fazendo Minha História às atividades obrigatórias da instituição devido à forma que os educadores o encaminhavam para a atividade.

As atividades propostas pelo abrigo são semelhantes às atividades desenvolvidas pelas instituições totais em que:

Cada fase da vida diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto (...) Todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários (...) toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários (GOFFMAN, 1961, p.18).

As atividades são propostas de forma única para todos, sem consultar as crianças e sem escutar se há o desejo da criança participar ou não. É uma imposição que não leva em consideração a singularidade e a liberdade definidas pelo ECA, que define que o trabalho com as crianças deve considerar a individualidade de cada uma, dentro das possibilidades institucionais (SERRA, 2008).

Voltamos ao evento que estávamos relatando, o dia em que as crianças foram agredidas em nossa presença. Pedro permaneceu de pé na porta, olhando para o pátio, parecia segurar a vontade de chorar. Dora entrou na sala de cabeça baixa, sentou-se no grupo de braços cruzados e sem falar nada. Voltamos a falar para as crianças que a participação deles não seria obrigada, que éramos um grupo e em um grupo existia espaço para dialogarmos sobre como este iria funcionar e cada membro do grupo sempre poderia se colocar. Entendíamos o quanto eles deviam estar com raiva, chateados e magoados pela forma com que haviam sido tratados e se eles não estivessem bem para realizar as atividades do Fazendo Minha História era compreensível.

Imediatamente Pedro se retirou da sala, mas Dora continuou no grupo. Aos poucos, ela foi pedindo folha para desenhar, lápis, tinta vermelha, abriu um sorriso.

Desenharam monstros que gostariam de jogar no lixo, não queriam colar os desenhos em seus álbuns. É inevitável pensarmos sobre o que as crianças projetavam nesses monstros que deveriam ser descartados.

Dora - Olha é um casal.

Pesquisadora - Ah é um casal... Ela tem nome?

Dora - Sem nome

Pesquisadora - Tu quer pensar um nome pra ela?

Dora - "Sem Nome" vai ser o nome dela.

José - Frankstein...

Dora - Não, ela é a Frankscareca.

Pesquisadora 3 - Mas ela tem um monte de cabelo, como é que ela vai ser careca?

Dora - É peruca! (risadas) (Relato verbal)

Pedimos permissão para colocar o nome dos personagens em seus desenhos.

José - Arrancaram o cérebro dele. Ele era jovem, bonito e as pessoas com inveja dele mataram ele... a namorada dele veio e meteu a "peia" nele. Ele tá no inferno.
 Dora - Ela também tava no inferno!
 Pesquisadora - Ah, ela também tava, Dora? E foi lá que eles se conheceram?
 Dora - Não, não foi no inferno não, foi na terra.
 José - Foi na terra.
 Pesquisadora - Ah, foi na terra que os dois se conheceram... A Frankscareca tava no inferno porquê?
 Dora - Tava no inferno não, tava no cemitério. No cemitério só vive careca.
 Pesquisadora - E se só tinha careca por que ela usava peruca?
 Sara - Porque só tinha careca.
 Pesquisadora 3 - E por que não pode ser só careca? Tem que usar peruca?
 Dora - Porque ela quer.
 Pesquisadora - Os dois moram no cemitério...Tem mais alguém lá que mora com eles?
 Dora - Tem, os bebês!
 José - As almas!
 Pesquisadora - Os bebês?
 Dora- E as almas!
 Pesquisadora-Que bebês são esses que moram lá?
 Dora- Filhos. Uma mulher careca e um menino com cabelo. Sem falar nas almas, né? As almas são os tios.
 Pesquisadora-E os bebês gostam dos tios?
 Dora- "Umhuuuuuuummmmm" (afirmando)
 José- Ele fez coisa errada, também.
 Pesquisadora -Ele fez coisa errada? É, a gente faz coisa boa e coisa errada.... E o que ele fez de errado?
 Dora - Cagou nas calças. (Relato verbal).

Enquanto eles continuam a desenhar seus monstros, lemos o livro *Pedro está encolhendo*⁷, que faz parte da coleção de livros que utilizamos em nossas mediações de leitura. É a história um garoto que não é escutado por nenhum membro da sua família e por isso encolhe tanto que desce pelo ralo da pia e encontra uma menina também perdida em um local frio e escuro, o esgoto. Os dois começam a compartilhar histórias e também a aumentar de tamanho e encontrando o caminho de volta para casa. Quando Pedro chega em casa, sua família passa a lhe dar atenção e afeto, o que aumenta ainda mais o seu tamanho tornando-o um gigante.

Voltamos a falar que durante os nossos encontros sempre será importante para nós ouvir o que eles querem, gostam, pensam, enfim, que é um espaço construído juntamente com eles.

José - E se ele receber mais amor ele vai ficar do tamanho dela (aponta para o livro *A maior mãe do mundo*)⁸, e não vai caber na casa... Quero terminar. Eu não gosto do abrigo, eu só gosto de vocês.

⁷ Pedro está encolhendo. Miriam Latimer, Ed. Girafinha. 2006.

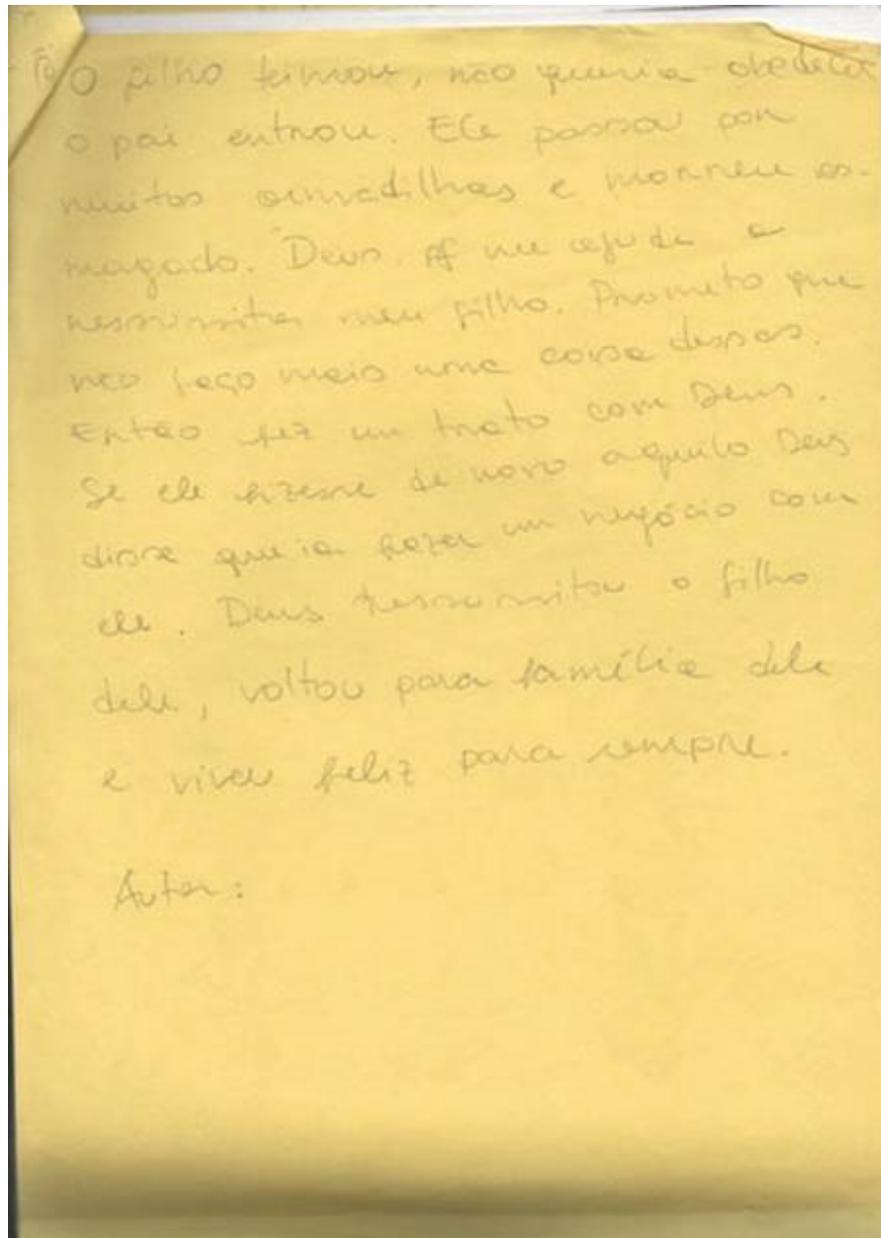
⁸

Um cemitério onde vivem personagens que são todos carecas - não podemos deixar de lembrar que todos os meninos na instituição têm o seu cabelo cortado bem rente, bebês e tios que são almas, ou seja, já estão mortos, não são vistos e nem escutados.

O fato dos internos de todas as idades não terem praticamente nenhuma chance de escolha no seu dia a dia; e sobretudo a possibilidade de serem ouvidos nas suas reivindicações, ansiedades, ou simples necessidade de se expressarem (ALTOÉ, 2014, p.13).

Ao final de outra oficina narrativa, José diz que vai assinar seu nome como faz ao final de cada registro ou história que escreve:

Figura 21 - História criada e assinada por José



Pesquisadora – José, a tinta desta caneta não sai com água, vai manchar e estragar a sua bermuda.

José - Tia, mas quando as minha roupa vão pra lavar, elas às vezes nem voltam mais, vai é pra outra pessoa, eu assinando vão saber que é minha.

Goffman (1961) mostra como as instituições totais tendem a romper com os vínculos dos indivíduos com objetos pessoais, estreitamente ligados à sua identidade ou self:

No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu - por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens (...). No entanto, nas instituições totais, esses territórios do eu são violados (GOFFMAN, 1961, p.31)

Para Goffman, nesse tipo de situação, ocorre a perda do “estojo de identidade” do indivíduo e sua consequente “mortificação do eu” (GOFFMAN, 1961).

Não aderir às normas culturais de um abrigo que funciona na lógica das instituições totais, questionando o funcionamento das atividades que ocorrem neste espaço, resistindo a rotinas massificadoras ou, como narrou Dora, usar uma peruca onde todos são carecas justamente porque todos o são, é uma forma de garantir que os “territórios do seu eu” como explica Goffman (1961) não sejam violados.

4.2. Acesso a relacionamentos interpessoais que oferecem apoio

São os relacionamentos significativos que compõem as redes constituídas por membros familiares, adultos pertencentes ao seu contexto social - como professores, conselheiros, modelos de identificação e amigos íntimos, os quais oferecem suporte emocional e experiências afetivas, de cuidado e confiança. No contexto do acolhimento, especificamente em uma instituição caracterizada como “semiaberta”, como definiu a psicopedagoga da unidade, quais seriam os relacionamentos que proporcionariam uma rede de apoio?

Podemos iniciar pelo que orienta a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009a) e as Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009c) sobre o atendimento de crianças com vínculos familiares como irmãos e primos na mesma unidade de acolhimento.

Rossetti-Ferreira *et. al* (2012) ressalta que crianças acolhidas com os seus irmãos na mesma instituição os mencionam bastante em seus relatos, demonstrando a importância da

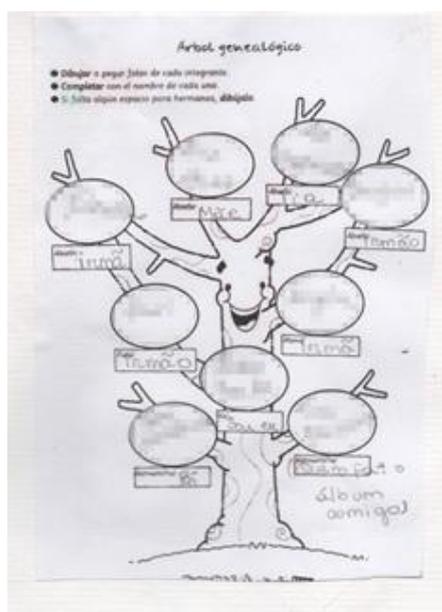
proximidade entre os irmãos para a manutenção de vínculos. Uma instituição de acolhimento cuja rotina e estrutura tem como referência a faixa etária ou o sexo das crianças não prioriza a manutenção e o desenvolvimento de vínculos fraternais. Podemos nos remeter à unidade onde realizamos a pesquisa em questão, já que esta possui essa forma de funcionamento.

Como já relatamos, as crianças são divididas por faixa etária e sexo e organizadas em grandes dormitórios chamados “casas”. O que ameniza os efeitos desta cultura institucional é que as crianças possuem espaços em comum como o refeitório e os pátios, além de terem fácil acesso aos demais dormitórios, o que permite uma circulação relativamente livre das crianças dentro dos espaços institucionais.

A presença dos irmãos nos relatos e registros durante os encontros é um conteúdo de grande destaque e relevância nas narrativas das crianças. Sabemos que as narrativas organizadas a partir de significados compartilhados – como já discutimos no caso de Ana e sua família de catadores de lixo – corroboram para o sentido de pertencimento a uma família.

Côncios destas questões, colocávamos como proposta para alguns encontros que Pedro e Dora convidassem os seus irmãos para realizarem alguns registros juntamente com eles. Em um destes encontros, Pedro e Pedrina narraram como eles vieram para o abrigo. Pedro, espontaneamente, no início do encontro perguntou se poderia convidar sua irmã Pedrina, como já havia ocorrido em uma atividade anterior do grupo, com o que todos concordamos. Quando Pedrina juntou-se a nós, explicamos que Pedro tinha decidido chamá-la para participar do grupo e retomamos o registro que haviam feito juntos, o da árvore genealógica com os nomes dos membros da família. Pedrina não lembrava do nome dos pais e nem da sua própria data de nascimento. Foi Pedro, mais velho que a irmã, que recordou todas as informações.

Figura 22 - Registro Árvore genealógica



Fonte: Elaborado pelos participantes (2014)

Perguntamos se eles recebiam visitas da família e como elas ocorriam. Pedro disse que não, há muito tempo que não sabia nada da mãe e “nem queria saber” já que ela havia sumido.

Ambos falaram muito sobre seus pais, falaram da mãe que havia viajado com eles certa vez para uma cidade no interior e sobre um dia que foram juntos para a praia. O pai faleceu, assim como o irmão D. mas eles não sabiam o motivo. Explicaram como a avó certas vezes ficava com eles e falaram de uma vizinha que eles chamavam de “véa Maria”. Diante da disponibilidade de rememorem e compartilharem com o grupo, além do interesse de Dora e José em escutarem suas narrativas autobiográficas, perguntamos aos irmãos porque eles haviam sido acolhidos na instituição.

Pedro- Foi porque a Pedrina jogou uma pedra num carro.

Pesquisadora- O motivo foi esse? O motivo de vocês virem para cá?

Pedrina- Foi não!

Pedro- Foi sim, a Pedrina jogou uma pedra num carro! (Relato verbal)

Pedrina continuou discordando, começou a rir com Pedro e a trocar pequenos tapas com ele.

Pedrina- Foi o Pedro que bateu com um pau na cabeça da véa Maria, por isso que a gente veio pra cá.

Pesquisadora- Pedro, você bateu na cabeça da “véa” Maria?

Pedro- A mãe tinha saído para buscar café, ficou um tempo fora e a gente ficou só, aí a véa chamou a gente e ficamo na casa dela. Aí ela foi dizer que a mãe não cuidava da gente, foi querer bater na mãe, eu me meti no meio, taquei o pau na cabeça da véa. (risos)

Pedrina- A mãe fugiu...

Pedro lhe deu um empurrão e disse: Foi não! Foi buscar café! E a “véa” ainda disse pra gente que no abrigo ia ter picolé, piscina... “óia” (risos) (Relato verbal).

Epston, White e Murray (1998) falam sobre a natureza indeterminada das histórias, o grau de ambiguidade que todas carregam, suas incoerências e contradições. Mais poeticamente, diz Fernando Pessoa: “Mais ou menos pelo sentido da nota tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos”.⁹ Ao comparar a interação das pessoas e as histórias que atravessam suas vidas com a interação dos leitores com o texto literário, Epston White e Murray (1998) afirmam que “as lacunas das histórias por meio das quais vivemos mobilizam nossa experiência e nossa imaginação, à medida que nos envolvemos em atribuições de sentido sob a orientação da história”(p.121).

Quando as crianças não têm acesso aos eventos necessários para estruturar uma narrativa e dar sentido às suas experiências, como os fatos que culminaram em um acolhimento, elas fantasiam ou constroem enredos com o repertório de eventos acessíveis a elas. Este repertório construído socialmente, ou seja, a partir do seu contexto narrativo que inclui as histórias que circulam nos corredores institucionais das unidades de acolhimento, nas salas de atendimento dos CREAS, do fórum ou mesmo entre as outras crianças acolhidas, são o acervo que preenchem as lacunas do que não é contado e explicado para as crianças. Assim emergem as narrativas de Pedro e Pedrina ao falarem sobre pedras que foram jogadas em um carro, a agressão a uma vizinha ou como explicou outra criança que havia participado do projeto de extensão antes de ser adotada: “Eu vim pra cá porque a minha mãe ficou doente de mim e eu fiquei doente da minha mãe”.

Pedro e Pedrina, ao organizarem em conjunto a estrutura dos seus eventos autobiográficos em uma narrativa que lhes dá sentido, constroem lembranças e significados compartilhados e fortalecem seus vínculos de afeto, que lhes ajudam a enfrentar juntos as adversidades do cotidiano.

As memórias são individuais e sociais, além de serem apropriadas de forma única por cada indivíduo, são compartilhadas pelos membros de um grupo. Jelin (2009) nos fala desta “memória habitual” que faz parte da rotina de um grupo, como modos de se vestir, comportamentos privados e públicos, meios de expressar os sentimentos e formas de se dirigir

⁹ Trecho do Livro do Desassossego.

aos outros. As crianças, ao conviverem na unidade, vivenciam a mesma rotina, se deparam com as mesmas limitações e possibilidades das práticas institucionais, principalmente se habitam o mesmo dormitório ou estudam na mesma escola. Como grupo, também possuem sua memória habitual. O que não está “estruturado narrativamente sofre perdas na memória” (BRUNER, 1997, p.54), memórias também são narrativas. As memórias de um grupo, portanto, compartilham sentidos e promovem vínculos ao contribuírem para experiências de pertencimento, como já discutimos acima sobre as histórias familiares.

Não cremos que possamos simplificar os fatos ao ponto de concluirmos que viver em um mesmo espaço físico é o suficiente para que histórias e memórias sejam compartilhadas. As narrativas se dão através de relações de conversações; é preciso que exista um espaço onde se fale e onde se escute:

Pedro – Não quero ler mais nenhuma história, vou desenhar no meu álbum.
 Abre seu álbum para desenhar e se depara com um desenho. Um robô.
 Pedro - Quem foi que fez isso?
 Pesquisadora- Foi tu, uma poesia para a Dora,Doruda.
 Ele começa a reler seu registro.
 José- O nome da boneca dela...
 José fala sobre o registro de Pedro, relatando o que este havia feito.
 Pesquisadora- Olha, o José lembra de tudo!
 Pedro- Mas aqui foi o nome da dona do castelo também.
 Pedro começa a falar sobre o robô que desenhou em outro registro, que ria e chorava.
 Pesquisadora- Por que ele está chorando?
 Pedro- Porque a mãe dele batia nele porque ele fez xixi na cama.
 Pesquisadora- E a mãe dele bate muito nele?
 Pedro- Ele é daqui do abrigo.
 Pesquisadora- Ah, ele é daqui do abrigo? Por que ele é daqui do abrigo? Ele veio pra cá porquê?
 As crianças ficam em silêncio, Pedro começa um outro desenho e Pedro volta a falar:
 Pedro- Tem uma verruga... é o José....
 Pesquisadora- Esse robô é o José?
 José- Eu não mijava na cama... minha mãe não batia em mim.
 Pedro- É pipoqueiro, tem cabelo de pipoca. Tá com piolho o menino!
 Pedro e José desenharam um ao outro com piolhos, moscas, aranhas e se divertem muito durante esta atividade. (Relato verbal)

Figura 23 - Desenho que Pedro fez de José



Fonte: Elaborado por Pedro no decorrer da pesquisa (2014)

Enquanto folheiam os livros, Pedro e José comentam sobre os filmes que assistiram na semana. Pedro conta os dois filmes “Máscara da Morte” e “Mr. Bean”, auxiliado por José.

Lembramos a partir de um evento do filme o dia em que D., uma das crianças pequenas, jogou uma maçã comida na boca do Pedro em um dos encontros do projeto. Tanto a representação que Pedro fazia dos filmes como a história da maçã rendeu muitas risadas do grupo todo. Após terminar de contar os filmes, Pedro pede para ir embora.

José- Que horas são? Já acabou?

Pesquisadora 3- Quinze para as quatro, ainda não.

José - cadê o Pedro?

Pesquisador- Pedro já foi.

José- Fazer o quê?

Pesquisadora- Ele pediu para ir embora porque já havia contado a história do Mr. Bean que era o que ele queria.

José aponta para o próprio desenho e diz: Olha só que legal.

Pesquisadora- Contar essas histórias te faz feliz?

José confirma com a cabeça.

Pesquisador- Desenhar também te faz?

Novamente ele confirma com a cabeça.

Pesquisadora- Tem outras coisas aqui no abrigo que te fazem feliz?

José- Não sei...

Pesquisadora- Os teus amigos aqui, como o E.?

José após rir baixinho diz: Faz.

Pesquisador- Estar aqui com a gente te faz feliz?

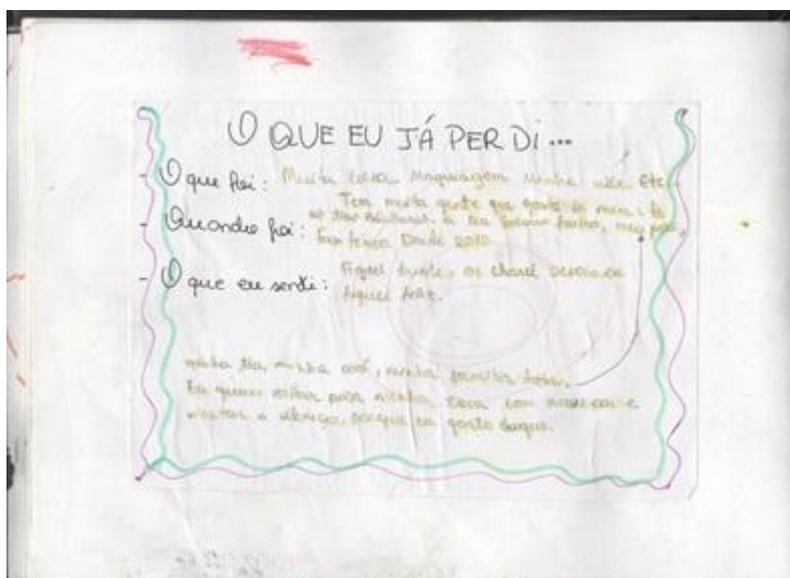
José- Muito.

Pesquisadora- A gente também, viu?

José- Eu sei. (risos) Relato verbal).

Apesar do art. 101 do ECA (1990) enfatizar o acolhimento como uma medida protetiva transitória, na instituição onde esta pesquisa ocorreu é frequente a permanência no acolhimento por longos períodos. Vejamos os nossos sujeitos da pesquisa: José está acolhido há seis anos, Dora há cinco anos e Pedro há quatro anos e dez meses. A unidade de acolhimento se tornou um espaço referencial para as crianças, onde os vínculos afetivos são estabelecidos também com membros da equipe de profissionais. Os adultos são modelos de conduta, são referências significativas para a construção da identidade das crianças por meio dos vínculos construídos, cuja base são os cuidados que para as crianças possuem um valor afetivo (ELAGE, 2010). Almeida (2014) enfatiza o lugar de referência dos educadores como um aspecto que contribui para o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes, a depender do perfil do educador e de como ele ocupa esta função. O registro de Dora em seu álbum demonstra a sua relação próxima com uma das educadoras do seu dormitório e revela que mesmo vindo a retornar ao lar, ela deseja realizar visitas ao abrigo porque gosta da unidade:

Figura 24 - Registro de Dora onde menção das relações interpessoais



Fonte: Elaborado por Dora no decorrer da pesquisa (2014)

A proporção adulto-criança na instituição em questão revela uma grande disparidade, causando grande sobrecarga aos educadores, o que interfere diretamente na qualidade das relações entre estes e as crianças. Uma atuação individualizada é praticamente impossível; os cuidados correm o risco de se limitarem apenas à ordem da manipulação para dar conta de uma rotina: acordar as crianças, providenciar a higiene, a alimentação, etc. Até

mesmo a rotina está comprometida, pois as crianças que ainda não conseguem realizar as tarefas escolares sem a supervisão de um adulto chegam a ir para a escola com tarefas atrasadas. S., uma das educadoras, relata a sua angústia diante desta situação: “Me diga, é possível fazer o meu papel assim? Eu posso dizer que eu sou educadora? Que atividades eu posso fazer com essas crianças? Trabalhar o quê com elas? Eu não sou educadora, eu sou cuidadora”. Aqui S. fala desse lugar de garantir apenas os cuidados básicos referentes à rotina sem investir em um acompanhamento que colabore com o desenvolvimento das crianças.

Quanto aos pesquisadores estes também surgem como relacionamentos significativos, associados a suporte emocional e experiência de confiança. Acreditamos que isto se deve ao fato de acolherem como legítimas as vozes das crianças através das suas narrativas em um espaço colaborativo, com uma participação ativa que buscava contribuir para o surgimento, a organização e o sentido das suas histórias de vida.

4.3. Acesso a recursos materiais

Esta categoria consiste em acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a consolidação das necessidades básicas como alimentos, moradia, vestimentas, cuidados médicos e educação de qualidade. Durante o período de acolhimento, os dirigentes que desenvolvem programas de acolhimento, como guardiões das crianças para todos os efeitos de direito (BRASIL, 2009b) tem como obrigação assegurar tais as necessidades básicas.

Constatamos no campo da pesquisa que de fato todas as crianças estão matriculadas na escola, são atendidas em suas demandas relacionadas à saúde, inclusive com um setor de saúde próprio da instituição constituído por duas enfermeiras e uma fisioterapeuta. Porém existem graves questões relacionadas às demais necessidades básicas. De que forma elas são garantidas na realidade que investigamos?

Como vimos, José sentia necessidade de assinar a sua roupa para garantir que esta fosse individual e não compartilhada com os demais garotos, o que implica inclusive cuidados relativos à higiene que deveriam ser organizados pelos adultos.

Os serviços de acolhimento agregam funções da assistência social e da educação, o que exige um projeto político-pedagógico onde os objetivos da instituição estejam definidos. É preciso um eixo metodológico que norteie “uma concepção de formação, de ensinar e aprender” (GULASSA, 2010, p.41). Na unidade onde se dá a nossa pesquisa não

havia um projeto político-pedagógico formulado, fenômeno que se refletia na falta de atividades organizadas com e para as crianças. A televisão permanece ligada constantemente nos dormitórios e até em um dos pátios. No dormitório dos meninos há um vídeo-game para o qual este fazem fila para jogar. Os brinquedos aos quais as crianças têm acesso são limitados aos que elas podem “guardar” sobre as suas camas. Foi compreensível portanto que Pedro considerasse memorável o dia em que levamos vários brinquedos do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança- NUCEPEC e fizemos o encontro com o objetivo de exercermos o brincar visando as possibilidades narrativas advindas do lúdico. Não somente Pedro mas José e Dora nos outros encontros do grupo sempre se remetiam a este momento pedindo que trouxéssemos os brinquedos novamente.

Figura 25 - Registro no álbum de Pedro no qual ele destaca os brinquedos levados pelos pesquisadores para a realização de uma atividade lúdica.



Fonte: Desenvolvido pelos participantes do projeto (2014)

A escola era um tema que não raro surgia nas narrativas das crianças relacionadas às suas rotinas:

Pesquisadora- O caderno de vocês é grande?
 José- É sim tem duzentas folhas.
 Pesquisadora- Tem muita tarefa?
 José e Pedro ao mesmo tempo- Tem na escola

Pedro- Passa até a quinze.
 Pesquisadora- O que é a quinze?
 Pedro- Passa quinze questões.
 Pesquisadora- E tu José?
 José- Passa dez....doze. (Relato verbal).

Em outro momento Dora reclama também da quantidade de tarefas, seguida por Pedro nos comentários sobre as afinidades de cada um com as matérias escolares:

Dora- Eu odeio matemática!
 Pesquisadora- É mesmo, Dora?
 Dora- A professora passa muita tarefa, teve um dia que eu fui a última a sair da sala porque ela passa muita tarefa!
 Pedro- E eu odeio português!
 Dora- Ainda bem que hoje ela só passou três tarefas. (Relato verbal)

Indiscutivelmente estar na escola é um direito básico ao qual os sujeitos da nossa pesquisa usufruem. Porém diante das questões discutidas acima nesta categoria, podemos levantar a questão de que ter acesso a um recurso comunitário, social e político como a escola, não nos dá a certeza de que todas as potencialidades da criança serão desenvolvidas.

Frequentemente os educadores sociais retornam às escolas nas quais as crianças da unidade estudam para levá-los de volta ao abrigo diante de qualquer comportamento agressivo das crianças ou que cause entraves rotina escolar. Parece-nos que as crianças ocupam um lugar estigmatizado, é “criança do abrigo”, a criança que “dá piti”, revestida de déficits.

Dora nos fala sobre a festa do dia das mães na escola:

Dora- Teve festa na escola.
 Pesquisadora- Festa de quê?
 Dora- Do dia das mães.
 Pesquisadora- Ah, é verdade, Dora. Eu não estava lembrando que o dia das mães foi agora. E aí, foi legal?
 Dora- Teve presente feito pras mães.
 Pesquisadora- E como foi isso pra você?
 Dora- O diretor disse que eu não precisava participar porque eu não tinha mãe. (Relato verbal).

A atuação da escola dá grande enfoque aos déficits e patologias das crianças, até mesmo instituindo outras “deficiências”, como o fato de “não ter mãe” ser um empecilho para participar de uma comemoração escolar. A medida que a instituição corrobora com essas posturas das escolas também não está contribuindo para o desenvolvimento integral da criança já que não garante a sua inclusão no ambiente escolar. É preciso destacar e “incluir o potencial de desenvolvimento das forças e das virtudes como uma visão complementar e

salutar” (DELL’AGLIO; MARQUES, 2013, p.83) propiciando um espaço educacional, tanto na instituição de acolhimento como na escola, capaz de promover competências e características positivas na criança.

A escola em parceria com o serviço de acolhimento vai além da função de repassar conteúdos e intervir junto a aspectos cognitivos ao visar a formação integral da criança. Nesta perspectiva é possível fomentar resiliência através de estímulos, compreendendo que alguns comportamentos infantis podem ser estratégias de *coping* ao lidar com questões referentes ao seu acolhimento, colaborando para incluir a criança nas práticas escolares, fortalecendo sua rede de apoio com o ambiente (DELL’AGLIO; MARQUES, 2013; PINHEIRO, 2004).

4.4 Experiência de justiça social

Sob a denominação de experiência de justiça social estamos abordando vivências de reivindicação de direitos, de conscientização, de resistência e enfrentamento da opressão, de solidariedade Um dos eixos centrais desta pesquisa reside na impossibilidade de ser garantido à criança, em todos os serviços de acolhimento, conhecer dados sobre a sua história de vida, como promulga o art. 100 do ECA(1990) ao se referir à obrigatoriedade da informação.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com este fato durante alguns encontros com as crianças:

Dora- Eu vou ler *A história de Pedro*¹⁰ .

Dora abre o livro e na contracapa há o nome da pesquisadora assinado, o que a leva a perguntar:

Dora- Qual o seu nome?

Pesquisadora- É esse que você leu: Bárbara Castelo Branco Monte. Castelo Branco da minha mãe e Monte do meu pai.

Dora- De quem é Castelo Branco?

Pesquisadora- Da minha mãe.

Dora- De quem era esse nome antes?

Pesquisadora- Do pai da minha mãe, do meu avô.

Pesquisadora3- E o teu é qual Dora?

Dora- Dora C. R. S.

Pesquisadora- O R. vem de onde, tu sabe?

¹⁰ Bruna Elage. *A História de Pedro*, Ed. Instituto Fazendo História, 2008.

Dora- Do meu irmão.

Pesquisadora- O teu irmão tem S.?

Dora- A minha irmã também.

Pesquisadora-E o teu pai tem S. também?

Dora- Sei lá...

Pesquisadora- Sabe não? Pois eu vou me informar pra você tá bom? (Relato verbal).

É notória a curiosidade de Dora acerca do sobrenome da pesquisadora e as relações familiares ligadas a este, como também é a sua falta de conhecimento em relação a sua própria nomeação familiar. Ao procurar com a equipe da unidade as informações prometidas a Dora elaboramos um encontro a partir das certidões de nascimento das crianças. Xerocamos as certidões de Dora, José e Pedro e propomos que estas fossem o tema do registro em seus álbuns. A adesão das crianças à ideia foi entusiasmada, elas nunca haviam visto as suas certidões de nascimento. Lemos a certidão de cada um literal e detalhadamente pois as crianças tinham curiosidade e faziam perguntas inclusive sobre os cartórios e o endereço destes. As perguntas mobilizadas pela leitura em conjunto das certidões nos levou a constatar que as crianças ignoravam fatos que geralmente são óbvios dentro de uma convivência familiar, tal como o significado dos nomes de avós paternos e maternos.

A partir deste momento houve um movimento mais autônomo das crianças em busca de informações autobiográficas, como se elas tivessem recebido permissão para perguntar. No encontro seguinte Pedro, Dora e José pediram para que as certidões fossem lidas novamente e concordaram em realizar uma “entrevista” com os profissionais da instituição baseada em perguntas que eles gostariam de fazer sobre as suas histórias de vida. Ressaltamos que não fizemos nenhuma sugestão acerca das perguntas a serem feitas, todas foram elaboradas pelas crianças. As perguntas foram respondidas de forma escrita visando o registro no álbum e devido à dificuldade da equipe técnica em acordar um momento disponível com os pesquisadores. Em sua grande maioria as respostas foram organizadas pela psicóloga da unidade com a colaboração da assistente social e lemos juntamente com as crianças:

Pesquisador-O que é esse sinal no peito? Esse sinal é um eritema nodoso, é um termo médico. Sinal que você já nasceu com ele, você está na fila de um hospital para retirá-lo mas no serviço público tudo demora, aguarde mais um pouquinho mas poderá tirá-lo.

Pesquisadora- Tu entendeu? (Relato verbal).

José, bem atento à leitura, faz um movimento afirmativo com a cabeça.

Pesquisador- Entendeu? Tu viu que tem até um nome de... tipo, o termo médico é como os médicos chamam o sinal que tu tem, é um eritema nodoso.

José- Mais....

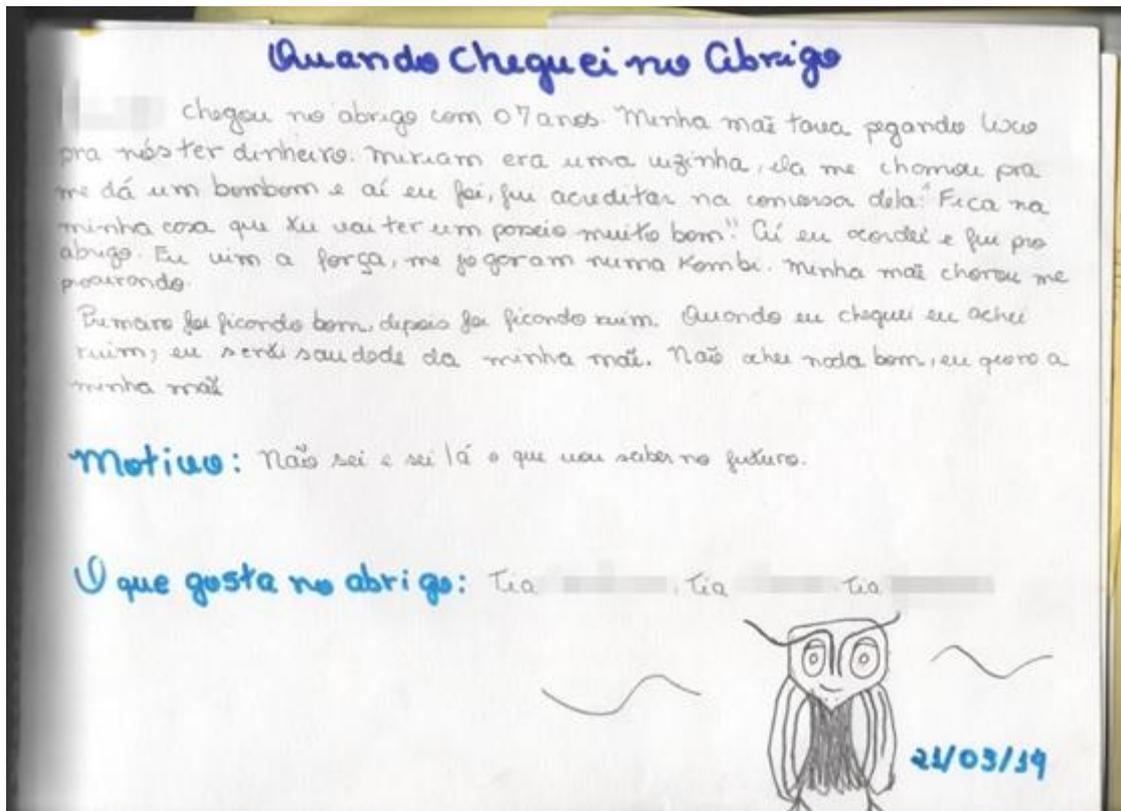
Pesquisador- Essa pergunta é tua também. Cheguei no abrigo com quantos anos? Você chegou na casa Abrigo no dia 15 de dezembro de 2009. Você tinha 6 anos. Não sabíamos a sua idade, pois sua mãe não havia trazido sua certidão. Mas no ano de 2014 fizemos uns exames e conseguimos retirar sua certidão de nascimento, seu documento mais importante.

Pesquisadora-Tu lembra? Isso aqui é aquele que a gente fez o registro.

José- Do dia que eu fiz. (Relato verbal).

Neste registro citado por José e a pesquisadora, ele narra o que recordava sobre o momento em que foi levado para a unidade de acolhimento. Acerca do motivo José fala: “Não sei e sei lá o que vou saber no futuro”.

Figura 26 - Um dos primeiros registros de José sobre os eventos do seu acolhimento.



Fonte: Elaborado por José ao longo do projeto (2014)

A pergunta de José finalmente é respondida no decorrer da entrevista:

Pesquisador- Como eu vim para o abrigo? Você veio para o abrigo pois estava sozinho andando pela rua e criança não pode ficar sozinha na rua. É muito perigoso. Sua tia Sônia lhe acolheu por uns dias na casa dela, pois sua mãe vivia muito na rua, sempre pedindo esmolas. Mas sua tia não teve como cuidar de você e aí você teve que ficar aqui, sendo cuidado por nós, da... (nome da unidade de acolhimento). Quando eu vou sair daqui? Essa pergunta é muito difícil! Lembra que a tia sempre fala que não depende só dela? E que as tias do abrigo estão fazendo de tudo para você ter uma casa?

Conversei com a sua mãe quando ela veio te visitar e ela diz querer ficar com você....

Mas a situação dela nunca é muito boa e nós não podemos deixar você sair do abrigo para viver na rua, sem escola, sem ter o que comer. Nós queremos que você saia do abrigo para um lar, um lugar onde você possa crescer saudável e cercado de muito amor.

José- E aqui é o quê?

Pesquisador- Isso aqui foi tu que perguntou também?

Pesquisadora- Foi....

José- Também.

Pesquisador- Nome de todas as lavadeiras... Lucileide....

José- Fui eu não.

Pesquisador- Foi não?

Pesquisadora- Tava no teu papel. Tá aqui, José.

José- Então acho que foi(risos).

Pesquisadora- Eu acho que tu não lembra, mas tava no teu papel.

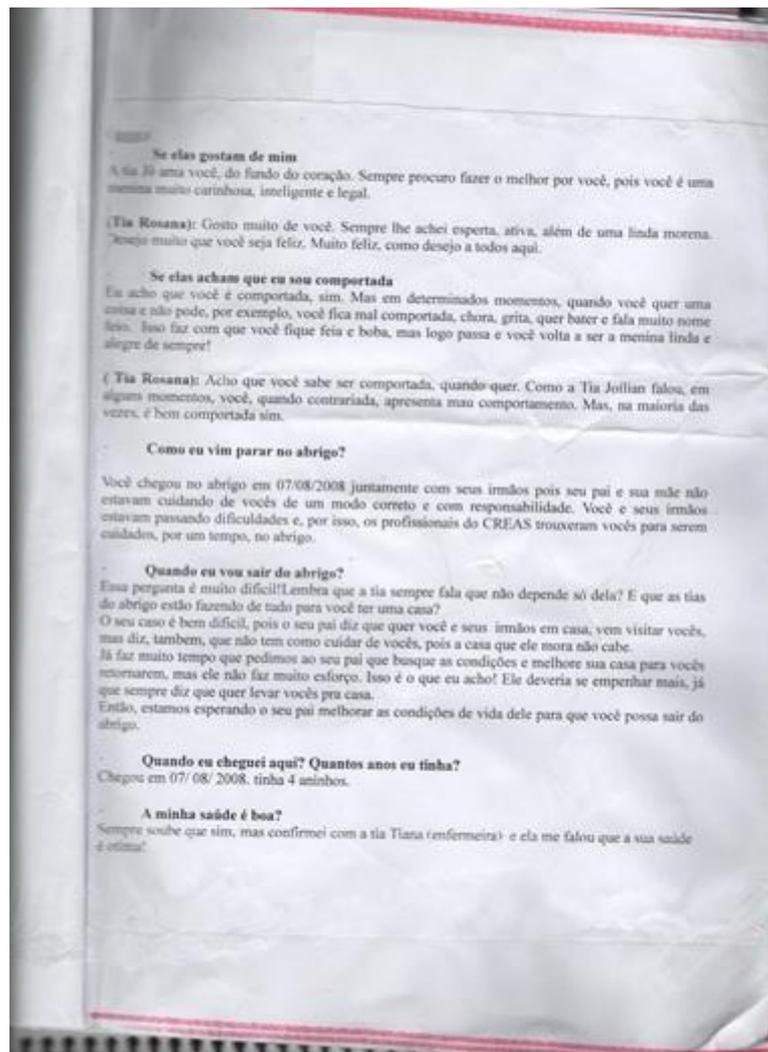
Pesquisador- Leio a outra?

José- Ah, foi!

Pesquisador- Nome de todas as educadoras: José, são muitas educadoras. Vou tentar colocar as que eu lembro. (Cita o nome de várias educadoras).
 Pesquisadora- Gostou das respostas? O que foi que tu gostou de saber?
 José- Sei lá... (risos)
 Pesquisadora- E algo foi novo pra ti? Que tu não sabia? Ou tu sabia de tudo que foi dito?
 José- Nada.
 Pesquisadora- Tu não sabia de nada?
 José- Era. Sabia o nome das educadoras, né?(risos)
 Pesquisadora- São perguntas importantes que tu não sabia sobre você, sobre a tua história de vida, né?
 José- Exato.
 Pesquisadora- Tu acha importante guardar essas perguntas e essas respostas que tu recebeu?
 José- Eu acho que sim. (Relato verbal).

Abaixo temos as perguntas de Dora que ela decidiu organizar um “jornal” o qual veremos com mais detalhes no próximo item, ao tratarmos da identidade pessoal desejável.

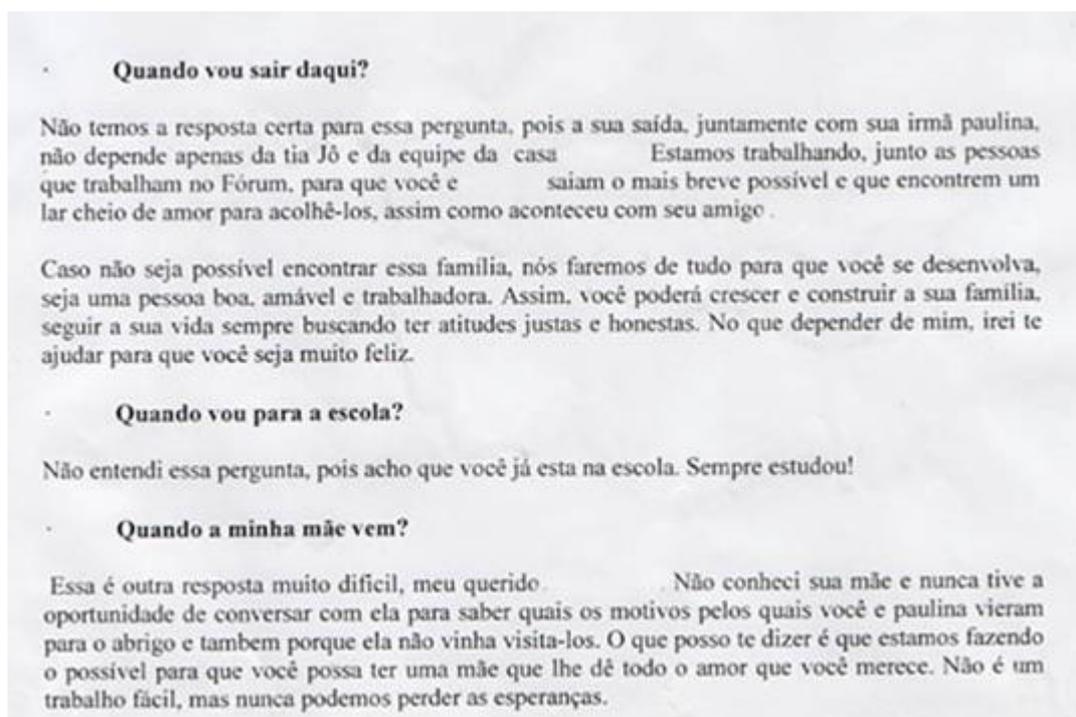
Figura 27 - Jornal de Dora



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto (2014)

Esta foi uma das atividades que Pedro mais se engajou em realizar durante o projeto apesar de resistir em vários momentos em abordar temas relacionados diretamente à sua história de vida, o que respeitávamos por compreendermos que alguns eventos poderiam resultar em significados dolorosos para a criança e sabermos das nossas limitações enquanto pesquisadores no que tange a abordar determinadas questões:

Figura 28 - Jornal Pedro



Fonte: Elaborado por Pedro durante o projeto. (2014)

Conti e Sperb (2009) esclarecem que para a criança narrar a sua história autobiográfica é necessário que se transmita a história das gerações antecessoras a ela e que os eventos primeiros de sua vida, anteriores ao desenvolvimento da linguagem, sejam organizados em um contexto narrativo. Essa é a única via para que a criança possa se apropriar da sua linhagem narrativa e ressignificar a sua história como autora e não apenas reproduzindo uma história oficial.

Veremos como este aspecto se desenvolve na próxima categoria quando Dora faz o seu jornal o qual denomina “Diário”.

4.3 Identidade Pessoal Desejável e Experiência de Poder e Controle Pessoal

Esta categoria se refere ao processo de formação da identidade como uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos, por meio do qual o senso de individualidade é negociado em relação com o outro. A resiliência envolve a capacidade de a criança construir uma identidade pessoal valorizada e de a família e a comunidade fornecerem os recursos para tal. A perspectiva da psicologia narrativa sustenta que a identidade está baseada no processo de desenvolvimento de uma história de vida, desconstruindo um conceito unificado e estável de self já que este processo se dá em interação com uma “comunidade de outros” (LAX, 1995, p.88) e portanto suas narrativas sobre nós. Compreender-se como alguém com qualidades, capaz, valorizado e estimado – portanto, desenvolver uma auto-narrativa empoderada, livre de estigmas e inferioridade - está associado à resiliência. As instituições de acolhimento, portanto, devem favorecer espaços para a co-construção de narrativas autobiográficas potentes entre as crianças e adolescentes acolhidos, que lhes permitam enfrentar os obstáculos do presente e do futuro. Vemos esta categoria tão intrinsecamente vinculada a processos de autoconfiança para tomar conta de si próprio, com a convicção sobre a sua capacidade de promover mudanças que assegurem recursos materiais e relacionamentos interpessoais, o que consiste na categoria Experiência de Poder e Controle Pessoal, que acreditamos que será mais coerente unir os dados das duas categorias em uma única discussão.

Nosotros, como humanos, no solo damos significado a nuestra experiencia al ‘narrar’ nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de ‘representar’ nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos. Las historias pueden, por supuesto, ser tanto negativas como positivas. Por ejemplo, la mayoría de nosotros disponemos de múltiples relatos acerca de nosotros mismo, de los demás y de nuestras relaciones. Algunos de ellos promueven la competencia y bienestar. Otros sirven para constreñir, trivializar, descalificar o patologizarnos de alguna u otra manera a nosotros mismo, a los demás o a nuestras relaciones. Y otras historias pueden dar confianza, animar, liberar, revitalizar o curar. El relato que prevalezca a la hora de asignar significado a los sucesos de nuestra vida determinará, en gran medida, la naturaleza de nuestras vivencias e nuestras acciones (TOMM,1993).

O autor aborda questões fundamentais sobre os efeitos que as narrativas e o narrar têm em relação a como damos sentido a nossa identidade e as ações decorrentes desta significação. Os relatos que prevalecem ao darmos significado aos eventos da nossa vida é um fator determinante das nossas vivências e ações, podemos concluir portanto que as narrativas interferem em nossa trajetória de navegação em direção a recursos e estratégias de resiliência.

Durante a nossa pesquisa constatamos que a criança ainda ocupa o lugar histórico, cultural, social e político de um indivíduo assujeitado e tutelado. Vista como despolitizada, vulnerável, com carências que deverão ser supridas pelos adultos. A criança não tem seu espaço e direito de participação efetivados (MELO; PETROLA; NASCIMENTO, 2014).

Vejamos o que José, Pedro e Dora têm a falar sobre isso em um dos encontros em que estávamos lendo as respostas dadas pela equipe técnica como já abordamos acima:

“Pesquisadora- Não seria melhor perguntar para alguém que trabalhe aqui?
José- Ninguém vai dizer.
Pesquisadora- Ninguém vai dizer... Por quê José? (Relato verbal).

José se cala e não responde mesmo após a pesquisadora repetir a pergunta.

“ Pesquisadora- Eu acho que se a gente perguntar, como nós fizemos, as pessoas vão responder. Tu já tentou perguntar?” (Relato verbal).

José permanece calado e muda de assunto falando sobre o seu lápis que quebrou enquanto ele estava desenhando. Perguntamos para Pedro se ao perguntar para os adultos da unidade algo sobre ele se não seria possível obter respostas. Pedro diz que sim e complementa:

“Pedro- A tia J. fala demais.
Dora- Também concordo.”

Ficamos pensando se esse “falar demais” não seria uma outra forma de contar sobre a ausência de espaços dialógicos, revelando uma realidade na qual a fala dos adultos se sobrepõe a fala das crianças.

Neste sentido, na unidade de acolhimento na qual se dá a nossa pesquisa encontramos um contexto de conversações monológicas, com o monopólio da perspectiva dos adultos, educadores e técnicos da instituição. Não há espaço para perspectivas múltiplas sobre a história de vida das crianças, construídas pela coexistência das narrativas tanto dos adultos quanto das crianças. O que encontramos então são enredos estereotipados, repetitivos e que não tornam possíveis outras possibilidades narrativas, são o que White e Epston (1993) denominam de narrativas dominantes. “Se não há cruzamento de perspectivas-como acontece nos monólogos- não há possibilidade de mudança. Mudando o significado, muda a linguagem” (GRANDESSO, 2000).

Após se apropriar das informações da sua certidão de nascimento em uma leitura em conjunto com os pesquisadores e as outras crianças do grupo, houve um movimento muito consistente e autônomo de Dora em organizar em um enredo os eventos autobiográficos. “O que define a autobiografia para quem a lê é, antes de tudo um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio. E isso é verdadeiro também para quem escreve o texto” (LEJEUNE, 2008 p.33). Este processo de co-narração permitiu a Dora elaborar histórias sobre si e acessar o repertório narrativo no qual está inserida.

Dora construiu uma narrativa autobiográfica reconhecendo a pesquisadora como co-autora neste processo e revisando sua autobiografia ao reconhecer que existem “coisas bonitas em sua vida” e não somente “coisas feias”. No decorrer deste percurso foi possível estruturar inclusive um projeto de vida no qual se vê casada, com filhos e trabalhando como professora de jazz e balé.

Dora- Tia, quero fazer meu jornal. Cadê outra foto minha com a minha irmã? Tá aqui o castelo meu e da tia Bárbara. Essa aqui era a boneca da tia e essa aqui era eu. Eita, essas duas são iguais(Aqui se refere a algumas fotos e registros em seu álbum)

Pesquisadora- Então pode dar uma para a S. não? (S. é irmã de Dora).

Dora-Não! Eu quero colocar no meu jornal. Tia não, não, não cola não, só depois. A tia Bárbara ‘pirrototinha’ fazendo o álbum, a minha irmã banguela...Isso aqui vai ser assim.

Pesquisadora- Vai ser a capa?

Dora-E aqui a minhas novidades que eu tenho para contar.

Pesquisadora- Todas as fotos nessa página aqui?

Dora- Aham(afirmando).

Pesquisadora-Tu tava me falando que a tua história tem coisas bonitas e coisas feias.

Quais são as coisas bonitas?

Dora- Eu nem sei se tem coisa bonita... a minha unha!

Pesquisadora- O carinho que tu tem pela tua irmã e ela contigo, é bonito?

Dora- É, a brincadeira com os meus irmãos.

Pesquisadora- Olha quanta coisa bonita na tua história e tu não tava percebendo. Que mais?

Dora- Meu pai e minha mãe.

Pesquisadora- Ah! Teu pai e tua mãe! Viu como tem coisa bonita? Como é que a gente vai colocar?

Dora- Eu sei lá...Em cima coloca ‘Coisas bonita’ e embaixo ‘Coisas feia’.

Pesquisadora- O título a gente coloca com canetinha?

Dora- Não porque vai passar para o outro álbum. Tia coloca assim: ‘ As coisas feias e bonitas da minha vida. Coloca assim: ‘ A brincadeira com meus irmãos, a visita do meu pai...

Pesquisadora- O carinho entre tu e a tua irmã, né?

Dora- As tias que eu gosto e minha vida.

Pesquisadora- Gostei Dora, realmente são coisas muito bonitas. Agora é pra colocar as coisas feias, certo?

Dora- As pessoas que eu não gosto, as pessoas que não faz coisa bem pra mim.

Pesquisadora- O quê mais? Eu posso falar algumas coisas que tu falou para mim na época que a gente iniciou o projeto? Você concorda? (Dora afirma com a cabeça).

Pesquisadora- Eu lembro que você falou que a sua mãe morreu...

Dora- Pode botar. Por quê a senhora fala em coisa feia?

Pesquisadora- Porque faz parte da história da vida de todo mundo, Dora. Tem coisa feia e bonita, alegre e triste na história de cada um. E quando a gente fala sobre isso pode conviver melhor com essas coisas. Você acha ruim falar em coisas triste?

Dora- Não.

Pesquisadora- Que bom, eu agradeço a confiança. Tem outra coisa que tu me falou, faz tempo mas eu lembro.

Dora- O quê?

Pesquisadora- Uma coisa que tu colocou no teu primeiro álbum, tu colocou assim: ‘Minha família é o meu segredo’.

Dora- Eu botei isso? E cadê o primeiro álbum?(Reviu os registros do primeiro álbum).

Pesquisadora- E isso é bom, teu segredo?

Dora- É sim.

Pesquisadora- Por quê?

Dora- Porque é deles que eu mais gosto, deles e de Deus.

Pesquisadora- Mais alguma coisa?

Dora- Eu não sei...

Pesquisadora- Depois, se você for lembrando você vai colocando...

Dora- Bora ver o álbum, bora. Eu coloco coisas muito interessantes no meu álbum.

Pesquisadora- Eu também acho.

Dora- Bota aí: ‘Coisas boas: Os meus sentimentos, o retrato do meu pai e eu.

Pesquisadora- Pronto.

Dora- Meus sonhos...Tia não vai dar mais não aí. Ainda tem mais. Espera tia, tem só isso não, viu? E bota por último as tias que eu gosto: a tia Lara e a tia Bárbara.”
(relato verbal)

O processo de autoria é alcançado quando Dora ocupa o lugar de narradora-protagonista, negociando como deve entender e contar sua própria história. Nesse processo, vai reconhecendo que pode lançar mão de contra-narrativas – narrativas que contestam outras narrativas opressoras, estigmatizantes ou inferiorizantes - e desenvolver experiências de poder e controle pessoal.

White e Epston (1993) sustentam que a externalização das narrativas dominantes podem interromper a representação habitual desses relatos, permitindo ao indivíduo vivenciar a sua agência pessoal, tornando-se capaz de intervir em sua vida e em suas relações. Quando as pessoas se tornam expectadoras de sua própria representação, dos relatos alternativos elaborados, isto favorece a continuidade destes relatos e do sentido de agência pessoal que podemos associar com o lugar de autoria em sua própria história. Neste contexto Josso (2004, p. 130) afiança que: “ A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo”.

Na transcrição acima e nos registros que Dora elabora, os quais veremos abaixo, constatamos que ela decide sobre como o registro será organizado, os temas que serão abordados e as pessoas que ela irá entrevistar sobre a sua autobiografia. Além da psicóloga e da assistente social da instituição, Dora percorreu com a pesquisadora a unidade e com a ajuda desta entrevistou pessoalmente a cozinheira F. e o vigia do abrigo, os dois adultos

disponíveis para responder as suas questões no dia em que Dora decidiu fazer a entrevista com outros adultos.

Dora ficou muito atenta as lembranças que a cozinheira nos relatou, esta é funcionária do abrigo há muitos anos e já trabalhava no local quando Dora e seus irmãos chegaram. A senhora F. revelou alguns detalhes sobre Dora, como o fato dela gostar de tomar a sopa dos bebês e respondeu as várias perguntas que Dora lhe fez. O vigia inicialmente disse que não acreditava que poderia contribuir com informações relevantes porque não entrava no abrigo, apenas ficava “ali por fora”. A pesquisadora foi sugerindo perguntas sobre as brincadeiras de Dora naquele espaço da instituição, como ela se relacionava com as outras crianças quando todos estavam brincando juntos e quais os horários que Dora ia e voltava da escola. O referido senhor procurou responder todas as perguntas e nos pareceu, ao fim da entrevista, tão surpreso quanto Dora sobre o fato de conhecer dados interessantes sobre Dora e sua rotina.

Dora construiu um novo relato sobre si, propondo uma história e um futuro com várias possibilidades, o que contribui para uma mudança consistente da sua interpretação das circunstâncias autobiográficas (WHITE; EPSTON, 1993). Nisto está inclusa a sua autoconfiança, a imagem que tem de si e a consequente capacidade de promover mudanças em seus relacionamentos.

Ao final de um dos nossos encontros Dora estava desenhando uma menina loura, branca, de cabelos lisos e com um semblante triste. Perguntamos:

Pesquisadora- Ela está triste?

Dora- Está.

Pesquisadora- Qual o motivo?

Dora- Porque o tempo acabou... (Utilizávamos esse termo para indicar que os encontros haviam terminado).

Pesquisadora- Quem é essa menina? É você? (Dora confirma com a cabeça).

Pesquisadora- Você se desenhou branca, loura e com o cabelo liso. Você gostaria de ser assim? (Relato verbal).

Dora permanece calada e novamente confirma com a cabeça. Com a continuidade dos encontros fomos compreendendo melhor porque Dora, que é negra de cabelos cacheados, gostaria de ter uma aparência física tão diferente da que possui.

“Como hoje sabemos que nossa identidade é estruturada por narrativas íntimas e culturais” (CYRULNIK, 2005, p.41), é compreensível que Dora ao estar inserida em um contexto onde circulavam discursos preconceituosos sobre características da população negra, não se achasse bonita, desejasse ser uma menina branca e loura.

Não foram poucas as vezes em que escutamos Pedro declarando que Dora tinha “cabelo de pipoca” e a irmã deste, Pedrina, chegou a afirmar que tinha o cabelo cacheado mas não “de pipoca” como o de Dora.

Em outro encontro José faz comentários sobre uma das pesquisadoras, que também é negra, durante uma da atividade em que as crianças faziam perguntas sobre a nossa vida:

Pesquisadora2- O que você quer saber?
 José- Tudo! Ora, da sua vida.
 Pesquisadora2- Eu sou a Bárbara...
 José- É pretinha(risos)
 Pesquisadora2- Tenho 21 anos, moro com a minha mãe, meus irmãos...
 José- Fala que é pretinha.
 Pesquisadora2- Sou negra. Tenho um cachorro que tem vinte anos e estudo serviço social.

Ao percebermos essas narrativas dominantes que desqualificavam pessoas negras, decidimos levar fotos de mulheres negras que achávamos bonitas e cujo trabalho admirávamos. Uma outra pesquisadora, também negra, narrou porque gostava do seu cabelo e demonstrou várias formas de enfeitá-lo.

Sabemos que a estruturação de uma narração se dá por um processo de seleção em que somente os temas que se encaixam com as narrativas dominantes compõem o roteiro. As narrativas dos adultos sobre os eventos mudam como a criança dá sentido a narrativa (CYRULNIK, 2005). Proporcionamos condições para que contra-narrativas em relação ao racismo fossem construídas com Dora, colaborando para “uma função contestadora diante de realidades dominantes e opressoras”, criando um “contexto de fortalecimento da auto-estima.” (GRANDESSO, 2011, p.17).

Dora mudou sua atitude diante dos comentários racistas das outras crianças e quando Pedro chamou-a de “cabelo de pipoca”, próximo ao término do projeto, Dora respondeu: “Tenho o cabelo enrolado sim, sou negra, com muito orgulho! E daí?” (Relato verbal).

No mesmo dia Dora pede que a pesquisadora desenhe uma menina de cabelos encaracolados como o dela e escreva a seguinte frase: “A Dora é linda, a cor dela é linda e o cabelo dela também” (Relato verbal).

Dora encontrou no grupo do Projeto Fazendo Minha História um espaço para conversações dialógicas, o que permitiu mudanças em sua autonarrativa criada mutuamente com os pesquisadores, José e Pedro. Ao narrar, Dora interpretava os acontecimentos, dando

sentido ao que poderia estar em desordem, atribuindo direções diferentes aos acontecimentos ou seja, novas possibilidades narrativas.

Podemos concluir que Dora ao elaborar relatos alternativos que lhe permitiram significar os eventos da sua autobiografia de uma nova forma, com um “final aberto” (WHITE; EPSTON, 1993) e não mais ancorada em relatos dominantes, “entrebriu uma porta por onde cabia o mundo inteiro” (MARQUEZ, 2000,p.34.)¹¹

Agora, “nesse duplo lugar que ocupa ao relatar suas histórias” (GRANDESSO, 2000, p.297): o de narradora e de protagonista, é provável que Dora tenha mais autonomia para navegar em direção aos recursos de resiliência apesar das ondas de adversidades.

Figura 29 -Jornal que Dora escreveu sobre si e que deu o nome de “Diário”.



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto (2014)

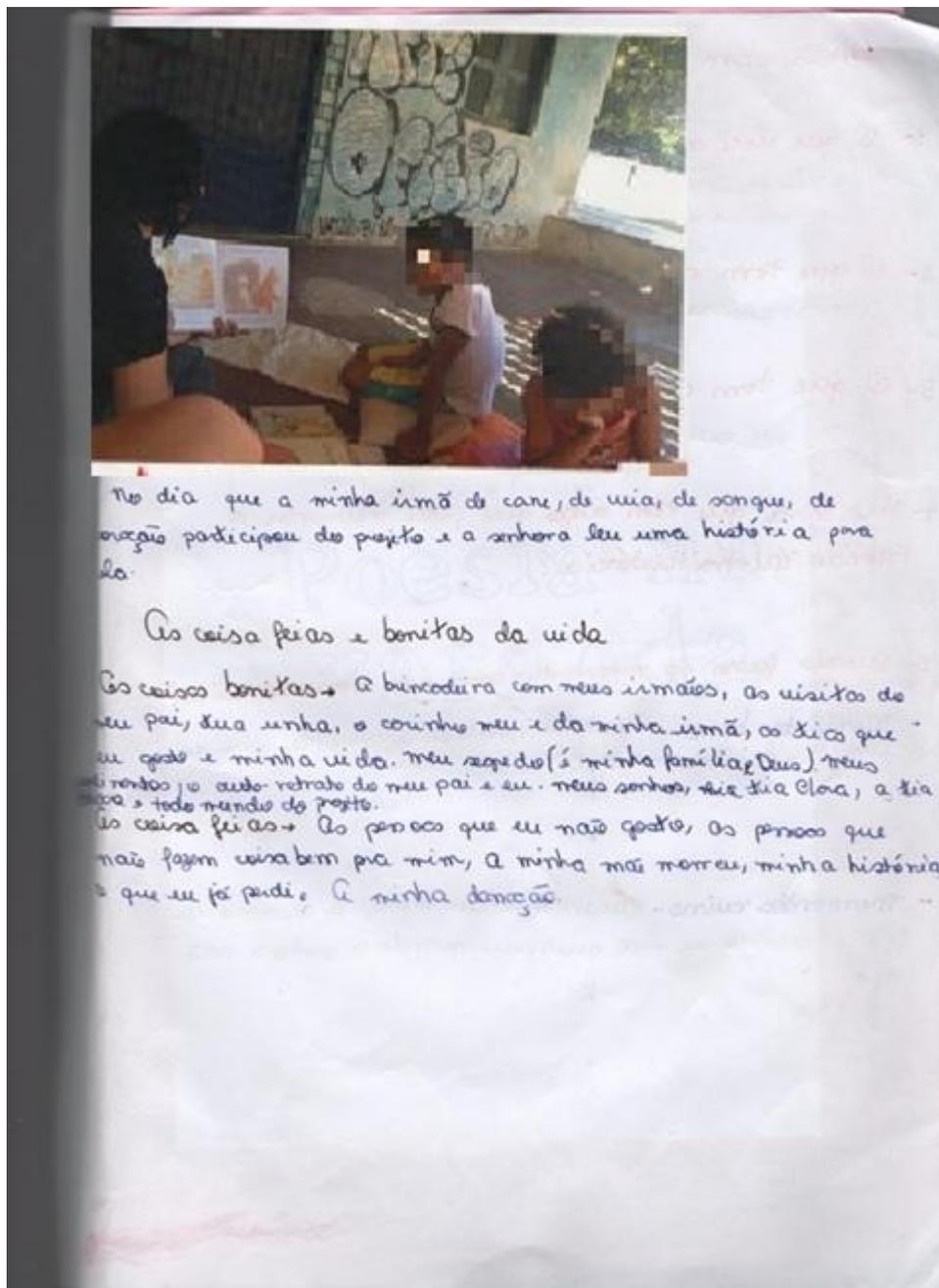
¹¹ *O amor nos tempos do cólera*. Gabriel García Marquez, Ed. Record. 2000.

Figura 30 - Entrevista que Dora fez com a cozinheira F. da unidade.

[redacted] (cozinheira) 23/11/15 Reportagem
 Há quanto tempo a senhora trabalha aqui?
 Desde três anos
 O que a senhora acha da [redacted]?
 Tímida, tímida, tímida, tímida
 O que a [redacted] gosta de comer?
 Comida dos bebés
 A [redacted] come bem?
 Sim, come mais de um prato de sopa
 O que a [redacted] não gosta de comer?
 Verdura
 O que você acha que ela ~~quer~~ vai ser quando crescer?
 Proprietária da cozinha, ela pode ser o que quiser
 A senhora acha que ela mudou muito de três anos pra cá? E
 mudou

Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto. (2014)

Figura 31 - Página do Jornal de Dora na qual ela narra sobre “As coisas feias e bonitas da vida”



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto. (2014)

Figura 32 - Registro no album de Dora no qual ela narra seus projetos de vida.



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto.

Figura 33 - Autoretrato de Dora como uma menina loura, branca e com cabelos lisos.



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto. (2014)

Figura 34 - Desenho de Dora valorizando suas características negras.



Fonte: Elaborado por Dora durante a execução do projeto. (2014)

5. CONCLUSÃO

Durante muitas décadas o discurso do Estado sobre uma pretensa incapacidade da família em orientar os seus filhos possibilitou ao Poder Público desenvolver políticas paternalistas voltadas para o controle e contenção social, principalmente para a população mais vulnerável socialmente, com significativo descaso por seus vínculos familiares e comunitários. Essa desqualificação das famílias em situação de pobreza promoveu a sustentação ideológica da prática recorrente da suspensão provisória do poder familiar ou da destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos. Essas representações negativas das famílias, cujos filhos formavam o público da assistência e demais políticas sociais, tornaram-se parte estratégica das políticas de atendimento, principalmente da infância e da juventude até recentemente.

Com a promulgação do ECA (1990), as instituições anteriormente conhecidas como obras, orfanatos, educandários ou colégios internos, passaram a ser chamadas de abrigos e se depararam com novas diretrizes de funcionamento (BRASIL,2004, BRASIL2009a, BRASIL 2009b, BRASIL 2009c) que buscam romper com um passado em que crianças e adolescentes eram afastados por tempo prolongado da vida comunitária e familiar. Esse rompimento infelizmente ainda não ocorre de fato, como vimos no decorrer da nossa pesquisa ainda existem instituições nas quais coexistem as representações sociais da infância como objeto de caridade, disciplinamento e repressão e suas respectivas práticas institucionais.

O título dessa pesquisa representa as instituições que ainda colocam em risco os vínculos familiares e comunitários e o conseqüente desenvolvimento da identidade dos acolhidos. Apesar das crianças reconhecerem os vínculos afetivos criados nas relações dentro do abrigo, também é bem claro para elas que a unidade de acolhimento não é a sua casa e se não forem desenvolvidas ações personalizadas também não há lugar para ela, para as suas narrativas autobiográficas, eixo da sua identidade.

A sua oitiva e participação em seu processo de acolhimento como assegura o artigo 100 do ECA ainda não foram garantidas plenamente, ou seja, os registros sobre a história de vida das crianças se restringem a relatórios feitos pela equipe técnica e demais informações contidas nos prontuários. Encontramos um ambiente monológico, no qual há uma única perspectiva, a dos adultos da unidade de acolhimento, promovendo histórias

rígidas em sua temática, com significados permanentes que se tornam narrativas dominantes “na organização das relações” das crianças “no mundo” (GRANDESSO, 2000, p.256).

Constatamos que as histórias também não circulam com facilidade no contexto institucional, tanto que apesar das crianças que colaboraram com a nossa pesquisa estarem há mais de dois anos na unidade de acolhimento, todas fizeram perguntas semelhantes quando as oficinas narrativas lhes deu suporte e espaço dialógico para a elaboração das perguntas: “Como eu vim para cá?”, “Quando eu vim para cá” ou “Quando vou embora”?

Encontramos lacunas nas histórias das crianças, Pedro, Dora e José, estes além de questionarem os motivos que os levaram a serem abrigados entre outras dúvidas, nunca tinham visto suas certidões de nascimento e portanto sabiam das informações biográficas básicas que estes documento contêm, como discutimos na análise dos dados. De acordo com Epston e White (1993) e Bruner (1997), as lacunas nas histórias podem propiciar ambiguidade ou subjuntividade necessária a novas possibilidades narrativas. Vimos que as crianças preenchem essas lacunas com fantasias, cujos temas geralmente envolviam a culpabilização por estar na unidade de acolhimento. O que nos leva a concluir que a separação da família e da comunidade pode ser significada como uma punição, interferindo negativamente na construção da sua identidade. Além disso, até que ponto as lacunas propiciam novas possibilidades narrativas, mesmo que promovam a culpabilização? Na infância o repertório narrativo e as ferramentas culturais das conversações ainda estão em processo de aquisição e desenvolvimento, assim questionamos se o efeito subjuntivo seria tão eficaz na criança como é no adulto. Não seria possível que as lacunas em determinadas narrativas infantis possam promover uma suspensão da narrativa, semelhante a que ocorre em situações de trauma como explica Crosssley (2000), justamente porque não há nessa fase do desenvolvimento repertório de significados suficiente para elaborar novas narrativas a partir das lacunas nas histórias?

Essas questões não serão respondidas aqui mas foram suscitadas no decorrer da pesquisa e poderão ser retomadas em outro momento.

Consideramos que a criança ao participar de espaços e ferramentas que priorizam as narrativas autobiográficas, como as oficinas narrativas do Fazendo Minha História, em instituições de acolhimento, desenvolveria uma narrativa sobre a sua vida mais rica e estruturada, ao contrário de outras crianças que não possuem esse espaço de acolhimento propício para “aprender a dar sentido à (a elaborar) uma significação” (JOSSO, 2004, p. 122) e, portanto, teriam dificuldades em contar a sua história de vida e, conseqüentemente, a “pensar a sua vida de tal forma que haja uma história singular para contar, uma

existencialidade a partilhar por meio de uma subjetividade mais conscientemente habitada e assumida” (JOSSO, 2004, p. 174).

Cyrulnik (2005) afirma que ao darmos a criança meios de elaborar uma interpretação sobre o que aconteceu, dar um sentido, ou seja, narrar, poderemos desencadear um processo de resiliência. “Para iniciar um trabalho de resiliência, devemos esclarecer novamente o mundo e dar-lhe coerência. A ferramenta que permite esse trabalho é a ‘narração’” (CYRULNIK, 2005, p.42).

Narrar permite que a criança se torne protagonista, se coloque em um lugar de agência, na medida em que organiza contra-narrativas, criando espaços para a representação dos seus relatos. O trabalho narrativo de si mesmo, envolve portanto o protagonismo e a afirmação de si, construindo um princípio de inteligibilidade para o curso da sua vida (GERMANO, 2004).

Narrando a criança se desvincula do lugar de objeto (de proteção, de caridade, de disciplinamento, de punição) construção social que ainda persiste, para ocupar o lugar de sujeito, narrador-protagonista, com a autonomia que torna possível buscar recursos para desenvolver suas estratégias de resiliência de acordo com o contexto no qual se encontra.

Outro fator relevante percebido durante a pesquisa, é que oficinas narrativas como o Fazendo Minha História não possuem como propósito principal ser uma psicoterapia, tanto que não há exigências na metodologia da ferramenta para que os adultos que promovam a atividade sejam psicólogos. Porém percebemos que houve um efeito terapêutico na medida em que as crianças estavam situadas em relatos dominantes que o contexto institucional tinha sobre elas e suas relações. Os relatos sobre as crianças eram monopólio dos adultos e portanto não representavam suficientemente suas vivências, tanto que dentro do espaço dialógico dos encontros foram surgindo aspectos essenciais da experiência vivida das crianças que refutavam as narrações dominantes. Identificamos, portanto, relatos alternativos que permitiram a representação de novos significados que as crianças vivenciaram como “mais úteis, satisfatórios e com final aberto” (WHITE; EPSTON, 1993, p.31).

Não podemos também deixar de considerar que as crianças foram multiplicadoras do projeto na unidade de acolhimento. Algumas se dirigiam ao grupo curiosas sobre o que realizávamos naquele momento e explicávamos sobre o que consistia o projeto mas mesmo as crianças recém chegadas a instituição pareciam conhecer bem qual a natureza do que desenvolvíamos com Dora, Pedro e José. Como foi o caso de J. que quando viu a pesquisadora na unidade participando de uma reunião com a coordenação sobre a

possibilidade do projeto continuar, lhe disse segurando uma foto: “Tia, eu estou com uma foto do meu pai. Quero colocar no álbum. Quero fazer história”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas**. Rio de Janeiro: Revinter, Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold. **O Cliente é o Especialista: A Abordagem Terapêutica do Não Saber**. In: MCNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth. J. (Eds.) **A Terapia como Construção Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEDRAN, P. M.; CARELLOS, S. D. M. S.; MOREIRA, M. I. C.; PASSOS, A. P.; **As famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas**. **Psicologia em Revista**, v.19, n.1,p.59-73, 2013.

BERGER Perter L. e LUCKMAN Thomas. **A construção social da realidade**: Editora vozes, 2011.

BOESMANS, E.F. **Os argumentos jurídicos do acolhimento Institucional: O paradoxo entre o interesse da criança e a aplicação da lei à luz da psicanálise**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRANDÃO, T. O.; GERMANO, I. M. P. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. **Psicol. Soc.** [online], v. 21, n. 1, p. 5-15, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 julh. 2013.

_____. Decreto Nº 99.710. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 10 julho. 2015.

_____. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/norma-operacional-basica-do-suas.pdf/view>>. Acesso em: 10 julho. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional para Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária** (2006). Brasil- DF: CONAND, 2006.

_____. Lei Nº12.010 – **Lei da adoção**, 2009a. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm>. Acesso em: 20
 julho 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasil- DF: CONAND, 2009b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**: Brasília: MDS, 2009c.

BRITO, R. M. M. **As histórias contadas na clínica: Narrativa e Transformação na Psicoterapia**. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BROCKEIMER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

CAMPOS, H. R; FARNCISCHINI, R. **Crianças e infâncias, sujeitos de investigação**: bases teórico-metodológicas. *In*: CRUZ, S. H. V, **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo, Cortez, 2008.

CARVALHO, S. G. C. **Reinserção familiar de adolescentes institucionalizados com histórico de situação de rua**. Dissertação de mestrado, UNIFOR, 2014.

CARVALHO, A. F. C; MÜLLER, F. Ética na pesquisa com crianças. *In*: MÜLLER, F. (org.). **Infância em perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições**. São Paulo, Cortez, 2010.

CYRULNIK, B. **O Murmúrio dos Fantasmas**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

COSTA, J.F. **Ordem média e norma familiar**. São Paulo, Graal, 1979.

CROSSLEY, Michele. Narrative Psychology, Trauma and the Study of Self/Identity. **Theory & Psychology**, Sage Publications, v. 10 . n.4. 2000. p. 527-546.

DELL'AGLIO, D.; MARQUES, L. Relações com a escola e fatores psicossociais positivos na adolescência. *In*: COLAÇO, V.R.; CORDEIRO, A. C. F. (org.). **Adolescência e Juventude: Conhecer para proteger**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (org.) **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FÁVERO, E. **Serviços sócias, práticas judiciárias, poder**: implantação e implementação do serviço social no juizado da infância e juventude de São Paulo. 2. São Paulo, Veras, 2005.

_____.; VITALE, M.; BAPTISTA, M. **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam o que desejam.** São Paulo, Paulus, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História de violência nas prisões.** Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2009v6n1p299>>. Acesso em 20 jul. 2013.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M.; **Construcionismo Social: um convite ao diálogo.** Instituto Noos, 2010.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo, Perspectiva. 1961.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo, Perspectiva. 1974.

GERMANO, I. M. P; MAIA, M. C.; MOURA JR., F. J. Um diálogo sobre o conceito de self entre a Abordagem Centrada na Pessoa e a Psicologia Narrativa. **Revista do Nufen**, ano 1, v.1, n. 2, ago./nov., 2009.

_____. Autobiografias entre o fictício e o vivido. **Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, 2.** CIPA, Salvador, 2004.

_____.; COLAÇO, V. F. Abrindo caminho para o futuro: redes de apoio social e resiliência em autobiografias de jovens socioeconomicamente vulneráveis. **Estudos de Psicologia**, 17(3), set./dez., 2012, p.381-387.

GRANDESSO, M. **Sobre a Reconstrução do significado.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Família e narrativas: Histórias, histórias e mais histórias. *In*: CERVENY, C. M. O. **Família e... narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.

IBÁÑEZ, Tomás. O “Giro Linguístico”. *In*: INIGUEZ, Lupicínio. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IPEA. **Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC.** 2013 Disponível em: <<http://www.soma.org.br/arquivos/LevantamentoIPEAsobreAbrigos.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2014.

JELIN, E. Quem? Quando? Para quê? Atores e cenários das memórias. *In*: VINYES, R. (Org). **O Estado e a memória.** Ed: rbalivros,2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, Barreto Mena H. M (org.). **A aventura (autobiográfica): teoria e empiria**. Editora EDIPUCRS, 2004. P.11-22.

LEITE, L. C. Prefácio *In*. ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas**. Rio de Janeiro: Revinter, Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico: De Rosseau à internet. *In*: NORONHA, J. M. G.(org.). **O pacto autobiográfico: De Rosseau à internet**. Editora: UFMG, 2008.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência Oculta: A Construção Social do Conceito e suas Implicações para Práticas Profissionais junto a Adolescentes em Situação de Risco. **Psicologia Reflexiva**. Crítica, v. 23, n.3 Porto Alegre 2010.

MARCÍLIO, M.L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARQUEZ, G. G.; **O amor nos tempos do cólera**, Ed. Record. 2000

McADAMS, D. P. The psychology of life stories. **Review of General Psychology**. v.5, n.2, 2001, p. 100-122.

MCNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth Jr. (Eds.) **A Terapia como Construção Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, A. L.; PETROLA, D.A.F.; NASCIMENTO, V.S. Do direito à participação de crianças, adolescentes e jovens. *In*: CORDEIRO, A. et AL (orgs.). **Nucepec-30 ano, 30 ideias: reflexões e práticas sobre infâncias e juventudes**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2014.

MORAIS, N.A., RAFAELLI, M., Koller, S.H. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v.30, n.1, 2012. p.118-135.

NOGUEIRA, F. (org.). **Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigo**. São Paulo, Instituto Fazendo História, 2011.

NELSON, K. Narrative and the emergence of a consciousness of self. *In*: FIREMAN, G.D.; McVAY JR, T.E. ; FLANAGAN, O.J. (Edit). **Narrative and consciousness: Literature, Psychology and the brain**. Oxford University Press, 2003. p.17-36.

PÉTIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Editora 34, 2010.

PINHEIRO, A. **Criança e Adolescente no Brasil: Porque o abismo entre a lei a realidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____.; CORDEIRO, A. (org.). **Diretos humanos de crianças e adolescentes: aprendizagens compartilhadas**. Fortaleza: NUCEPEC/UFC, 2009.

_____. **Capitães da Areia**: Apontamentos de uma leitura crítica. 2010. Disponível em: <www.cedecace.org.br>. Acesso em: 10 jul 2015.

RIZINNI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.) **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRA, A.S.V. Esqueceram de mim: Políticas Públicas para crianças e adolescentes; renovação e conservadorismo. *In*: LEITE, L. C.; LEITE, M. E. D.; BOTELHO, A. P. **Juventude, Desafiliação e Violência**. Rio de Janeiro, Ed: Contracapa, 2008.

SELIGMAAN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão de testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, RIO DE JANEIRO, v.15, n.2, 2003.

SPINK, M. J. (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

STRAUB, J. Memória autobiográfica e identidade pessoal. Considerações histórico-culturais, comparativas e sistemáticas sob a ótica da psicologia narrativa. *In*: GALLE, H.; OLMOS, A. C.; KANZEPOLSKY, Adriana, IZARRA, Laura (orgs.). **Em primeira pessoa. Abordagens de uma teoria da autobiografia**. Annablume; Fapesp; FFLCH,USP,2009.

WHITE, M.; EPSTON, D. **Medios Narrativos para Fines Terapéuticos**. Barcelona: Paidós, 1993.