



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE PESQUISA E TEORIA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO  
COMPORTAMENTO  
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

***Conta que eu conto: Percepções de Crianças sobre suas Experiências de***  
**Acolhimento**

Dalízia Amaral Cruz

Belém  
Março-2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE PESQUISA E TEORIA DO COMPORTAMENTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO  
COMPORTAMENTO  
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

***Conta que eu conto: Percepções de Crianças sobre suas Experiências de  
Acolhimento***

Dalízia Amaral Cruz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Maria Colino Magalhães

**Área de concentração:** Ecoetologia

Belém  
Março-2014



## Dissertação de Mestrado

**“Conta Que Eu Conto: Percepções de Crianças sobre suas Experiências de Acolhimento”.**

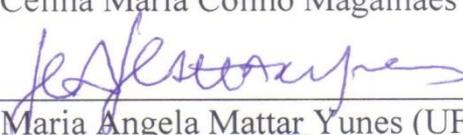
**Aluno: Dalizia Amaral Cruz**

**Data da Defesa: 19 de Março de 2014.**

**Resultado: Aprovada.**

**Banca examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Maria Colino Magalhães (UFPA - Orientadora).

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Angela Mattar Yunes (UFRGS - Membro).

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA - membro).

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Cruz, Dalízia Amaral, 1979-

Conta que eu conto: percepções de crianças  
sobre suas experiências de acolhimento /  
Dalízia Amaral Cruz. - 2014.

Orientador: Celina Maria Colino Magalhães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do  
Comportamento, Programa de Pós-Graduação em  
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2014.

1. PSICOLOGIA INFANTIL. 2. PSICOLGIA DO  
DESENVOLVIMENTO. 3. CRIANÇAS - Desenvolvimento.  
4. COGNIÇÃO EM CRIANÇAS. I. Título.

CDD 23. ed. 155.4



“A razão para que existe tanto poder em contar histórias é porque a vida é melhor entendida e tem significado quando a consideramos como uma história contínua. Na verdade não existe nenhum jeito de viver a vida sem uma história”.

(Brett Webb-Mitchell)

À Barbie, Bela, Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Polícia,  
protagonistas dessa e de suas próprias histórias.

## **Agradecimentos**

À minha família, responsável pela minha formação enquanto pessoa e profissional. Obrigada, papai (Wilsinho), mamãe (Biloca), Rogênia (Camarão) e Eidi (Eideroca), amo vocês!

À professora Dr<sup>a</sup>. Celina Magalhães, minha orientadora, por ter me acolhido no Mestrado e, junto comigo, escrever mais um capítulo da minha história acadêmica;

Às amigas, Laiane Corrêa, minha co-orientadora e Daniela Reis, por sempre acreditarem em mim e pelas valiosas contribuições para a feitura dessa Dissertação. Vocês, sem dúvida, fazem parte da Ecologia da minha vida mental.

O meu eterno agradecimento às Psicólogas e Assistentes sociais do Espaço de Acolhimento Provisório Infantil – EAPI Sônia Tromps, Aline Silva, Erlen Alves e Úrsula Silva, pela parceria e colaboração na coleta de dados. Vocês foram fundamentais para a concretização desse trabalho;

Às educadoras do EAPI Ana Amélia, Josélia Campos e Yvone Barbosa, Eliane Falcão, Letícia Pires, Maria da Conceição e Marília Raiol, por me receberem de braços abertos no setor pedagógico e pela imensa contribuição na coleta de dados;

À professora Dr<sup>a</sup>. Lília Cavalcante, por enriquecer meus conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento Humano;

Ao professor Dr<sup>o</sup>. Fernando Pontes, pelos ensinamentos e construtivas conversas no período da minha Prática de Ensino e pelas pertinentes sugestões para o desenvolvimento desse trabalho;

Aos amigos do Mestrado Élson Costa, Paula Monteiro e Luísa Monteiro, por dividirem comigo angústias, dúvidas, medos e alegrias durante esses dois anos e, principalmente, por terem compartilhado da leitura tortuosa de ALCOCK, na disciplina “Fundamentos da Etologia”;

Aos amigos “Piris”, Fernanda Sousa, Carla Marcela e Victor Mendes, por terem estado ao meu lado em momentos difíceis dessa trajetória, principalmente após a qualificação. Limpar a praça com vocês foi terapêutico!

Aos amigos da Psicologia, Murilo Alves e Mariana Massoud, pela amizade honesta e momentos de cumplicidade, a “mamãe” ama demais vocês! À Teresa Rocha, pelas tardes, quase infinitas, de terças e quintas-feiras, nas quais rimos, reclamamos e confabulamos muito, fortalecendo, cada vez mais, a nossa amizade;

Aos amigos de Letras e Teatro: Rodrigo Wanzeler (Rodriguete), Alessandra Almeida (Botinho), Sergei Bittencourt, Aline Batista, Alessandro Bastos (Pimpolho), Márcio Kid, Marcos Pipoca, Cristian Jackeline (Janete) pela confiança, admiração e por fazerem parte da minha vida pessoal e acadêmica;

A CAPES pelo apoio financeiro, fundamental para a dedicação integral à pesquisa que me propus realizar.

Muito obrigada!

## Sumário

**Resumo**

**Abstract**

<b>Apresentação.....</b>	<b>13</b>
<b>As Instituições de Acolhimento: da Segregação e Submissão a Contextos Promotores do Desenvolvimento.....</b>	<b>15</b>
<b>Ouvindo Crianças em Pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>A Teoria Sistêmica de Urie Bronfenbrenner.....</b>	<b>36</b>
<b>Método.....</b>	<b>43</b>
Delineamento da Pesquisa.....	44
Participantes.....	45
Contexto da Pesquisa: Caracterização da Instituição.....	46
Local de Realização do Estudo.....	48
Instrumentos e Materiais.....	49
Formulário de Caracterização das Crianças.....	49
Roteiros de Entrevista.....	50
Dário de Campo.....	51
Contos da Literatura Infantil.....	51
Procedimento e Considerações Éticas.....	55
Reconhecimento do Ambiente Institucional e dos Participantes.....	56
Coleta de Dados.....	56
Preenchimento do Formulário para a Caracterização das Crianças.....	56
Realização das Atividades de “Contação” de Histórias e das Entrevistas.....	56
Análise dos Dados.....	60

Análise dos Dados Relativos à Caracterização das Crianças.....	60
Análise das Entrevistas.....	60
<b>Resultados e Discussão.....</b>	<b>61</b>
Caracterização das Crianças: Protagonistas Dessa História.....	62
As Experiências na Instituição de Acolhimento.....	66
Motivo do Acolhimento.....	66
Figuras de Referência.....	71
Interações Estabelecidas e Rotina.....	78
Contexto Institucional.....	88
Situações que Aludem ao Ambiente Familiar.....	96
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>103</b>
<b>Referências.....</b>	<b>108</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>116</b>

Cruz, D. A. (2014). *Conta que eu conto: Percepções de crianças sobre suas experiências de acolhimento*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém – Pa. Universidade Federal do Pará, 128 páginas.

## Resumo

O interesse em investigar os serviços de acolhimento a partir da percepção que a criança tem das dinâmicas físicas e sociais da instituição, vem ganhando visibilidade na área da Psicologia do Desenvolvimento. Este interesse fez surgir no âmbito científico-acadêmico a necessidade de se pesquisar a perspectiva da criança em acolhimento a partir da abordagem sistêmica, que considera a pessoa desenvolvendo como ser ativo na sua trajetória desenvolvimental. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo investigar as percepções de crianças sobre suas experiências de acolhimento, no contexto de atividades de “contação” de histórias. Para tanto, utilizou-se para a coleta dos dados uma entrevista semiestruturada com seis crianças de uma instituição de acolhimento, na região metropolitana de Belém. A entrevista foi realizada durante seis atividades de “contação” de histórias. Para cada dia de atividade foi elaborado um roteiro de entrevista, de modo que as perguntas fossem feitas coerentes com momentos específicos de cada história. Foram utilizados seis contos infantis: “Quando me sinto zangado”, “Os três porquinhos”, “O patinho feio”, “Onde vivem os monstros”, “Choco encontra uma mamãe” e “Todo mundo fica feliz”. As atividades foram filmadas e transcritas na íntegra, para a análise de conteúdo. Utilizou-se também um formulário de caracterização das crianças para relacionar os dados com os obtidos a partir das atividades com os contos. Os principais resultados demonstram que as crianças desconhecem os reais motivos que determinaram seu acolhimento; as educadoras são apontadas pelas crianças como as principais figuras de referência; atividades externas à instituição foram citadas pelas crianças como algo que as deixava feliz e as atividades com os contos também apareceram como algo que despertava sentimento de felicidade. O relato das crianças ainda sugere que há interação entre irmãos na instituição. Quanto a questões referentes à família, as crianças, de modo geral, eram monossilábicas, quando indagadas de forma mais direta, mas aludem a situações familiares espontaneamente, a partir do enredo das histórias. O trabalho com os contos infantis revelou-se satisfatório, na medida em que favoreceu e facilitou a expressão das crianças sobre suas experiências na instituição de acolhimento.

**Palavras – chave:** Percepção de crianças; Serviços de acolhimento; contos infantis.

Cruz, D. A. (2014). *Account that I count: Perceptions of children about their experiences of the care*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém – Pa. Universidade Federal do Pará, 128 páginas.

### **Abstract**

The interest to investigate child cares services from the perception that the child has the physical and social dynamics of the institution has been gaining visibility in the area of Development Psychology. This interest caused the emergence in the scientific – academic context of the need to search the perspective of child in care from the systemic approach that considers the person in development as active being in their developmental trajectory. In this sense, the study aimed to investigate the perceptions of children about their experiences of care in the context of “storytelling” activities. For this, was used to collect data semi structured interviews with six children from a host institution in the metropolitan region of Belém. The interview was conducted along six “storytelling” activities. For each day of activity an interview script was developed so that the questions were made coherently with specific time of each story. Six fairy tales were used: “When I feel angry”, “The Three Little Pigs”, “The Ugly Duckling”, “Where the wild things are”, “Choco finds a mother” and “Everybody is happy”. The activities were filmed and transcribed in full for content analysis. Was also used a characterization formulary of the children to relate data obtained from the storytelling activities. The main results demonstrate that children did not know about the real reasons that determined their host; the teachers are cited by the children with the main reference figures; activities outside the institution were cited by children as something that made them happy and activities with tales also appeared as something that aroused feelings of happiness. The children report also suggests that there is interaction between siblings in the institution. For questions related to family, children, in general, did not talk much about, were monosyllabic, when questioned more directly, but alluded to family situations spontaneously, from the plot of the stories. The working with fairy tales proved satisfactory, in those facilitated and encouraged children to express about their experiences at the host institution.

**Key-words:** Perception of children; Services host; Fairy tales.

## Apresentação

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE SAÍRAM DA CASA DE SEUS PAIS.  
CADA UM IRIA CONSTRUIR SUA PRÓPRIA CASA.



“Os Três Porquinhos”

A situação de crianças em vulnerabilidade e risco sociais constitui, até os dias de hoje, um dos grandes desafios para a sociedade contemporânea. A violência sexual, a exploração do trabalho infantil, maus-tratos, negligência, violência intrafamiliar e abandono são apontados por Carvalho (2008) como os principais motivos para o acolhimento de crianças e adolescentes em instituições, que são, nesse cenário, o principal destino de muitas crianças em situação de risco e vulnerabilidade. Nesse sentido, o interesse no tema acolhimento institucional vem aumentando e ganhando visibilidade no setor de desenvolvimento de políticas públicas, jurídico e científico/acadêmico, os quais procuram estabelecer diretrizes de atendimento, que assegurem o direito à convivência familiar e comunitária, bem como a qualidade no atendimento institucional.

Neste estudo, compreende-se que a dinâmica microssistêmica da instituição de acolhimento, com o seu complexo de atividades, relações interpessoais e papéis (Bronfenbrenner, 1996) dizem muito da qualidade do atendimento. E considerando o papel ativo da criança ao longo de seu desenvolvimento, torna-se relevante que se investigue a percepção que ela tem sobre suas experiências de acolhimento, uma vez que, como descrito por Bronfenbrenner (1996, 2011), além das características objetivas do contexto, deve-se considerar a realidade da maneira como ela existe no mundo subjetivo da pessoa. Em outras palavras, é importante focar no modo pelo qual o contexto é percebido pelas pessoas que estabelecem interações nele e com ele.

Estudar o tema acolhimento sob a perspectiva da própria criança requereu a busca por recursos metodológicos que facilitassem a sua livre expressão, sem que estas se sentissem impelidas em falar de um assunto tão delicado, que envolve o afastamento do convívio integral com a família. Surgiu, dessa forma, a proposta de investigar a percepção de crianças sobre suas experiências de acolhimento, no contexto de

atividades de “contação” de histórias infantis. Acredita-se que apostar em práticas como esta é uma maneira de possibilitar a participação social da criança. O trabalho, aqui realizado, com os contos infantis, revelou-se compatível à capacidade das crianças participantes de compreender e de expressar sentimentos e ideias, de comunicar suas experiências e opiniões, conforme Bernardi (2010).

A relevância sócio-acadêmica da presente pesquisa se faz, na medida em que traz reflexões que contribuem para o conhecimento acerca de como as crianças vivenciam suas experiências na instituição de acolhimento e para a formação de psicólogos, pedagogos, educadores, professores, assistentes sociais e todos aqueles que se ocupam dos cuidados de crianças em acolhimento. Assim como, estimular pesquisas sobre o tema que, ao mesmo tempo, visem à abordagem de problemas de natureza teórico-práticas, incentivem e possibilitem intervenções psicopedagógicas adequadas a essa população.

O trabalho, assim, é constituído por três capítulos. No primeiro capítulo faz-se um percurso histórico do processo de institucionalização no Brasil até a mudança no paradigma de assistência à criança e ao adolescente, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990; em seguida se discute os trabalhos empíricos encontrados na literatura, que ao considerarem as crianças como colaboradoras da pesquisa, lançam mão de estratégias metodológicas que facilitem a expressão e por fim, apresenta-se o referencial teórico sob o qual este trabalho está ancorado. No segundo capítulo é descrito o percurso metodológico do estudo, em que são apresentados os participantes, contexto e local da pesquisa, instrumentos e materiais, as considerações éticas e os procedimentos de coleta e análise dos dados. E o terceiro capítulo é composto pela apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

## **As Instituições de Acolhimento: da Segregação e Submissão a Contextos Promotores de Desenvolvimento**

O interesse sobre o tema acolhimento institucional e a preocupação com o estabelecimento dos direitos de crianças e adolescentes nem sempre se fizeram presentes na história. A prática de recolher crianças em asilos no Brasil possibilitou a formação de uma cultura de institucionalização, que está enraizada nas formas de assistência ao “menor”. A forma de institucionalização estabelecida no passado foi caracterizada pela segregação do meio social, confinamento, controle do tempo e submissão à autoridade (Rossetti-Ferreira, Serrano & Almeida, 2011). Para Baptista (2006), o primeiro delineamento de assistência à criança, no Brasil, foi traçado por Portugal – as Casas de Muchachos para meninos indígenas, filhos de mestiços e órfãos de Portugal foram criadas entre 1550 e 1553 com o objetivo de ensinar princípios morais de educação portuguesa a esses jovens e torná-los intérpretes para os jesuítas na pregação cristã.

Para Marcílio (1998), a assistência à infância brasileira caracteriza-se a partir de três fases. A primeira relaciona-se à caridade, estende-se do período colonial até meados do século XIX, representada significativamente pelos Hospitais Gerais e outras instituições de reclusão, voltadas para os considerados desviantes e desvalidos. A assistência caritativa foi uma forma de assistência pautada em donativos (Bengio, Brito & Paulo, 2012); a segunda fase, presente até 1960, é de caráter filantrópico, em que era preferível aconselhar mais e para tanto os ricos se viam como legítimos aconselhadores morais para os pobres, ensinando-os a poupar e racionalizar os gastos, de modo que não gastassem seus recursos em festas e redes transfamiliares (Caponi, 2000) e a terceira fase refere-se ao Estado do Bem-Estar Social ou Estado Protetor, nas últimas décadas do século XX. Cabe ressaltar que, apesar de delimitadas, as fases supracitadas se

influenciam mutuamente, reconfiguram e são reconfiguradas por novos contextos (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Rossetti-Ferreira et al. (2011) ainda chamam a atenção para a divisão em três formas básicas de assistência – duas formais e uma informal – existente no período caritativo. Entre as formais, têm-se as Câmaras Municipais, que repassavam as Santa-Casas de Misericórdia a criação das crianças por meio de convênios e o sistema de Roda/Casa dos Expostos – modelo vindo da Europa, onde as crianças viviam com as amas de leite pagas até os três anos de idade, quando eram devolvidas à Casa. De posse das crianças, novamente, as Casas procuravam colocá-las em alguma família ou transferi-las para outras instituições, que se encarregariam da preparação para o trabalho doméstico, no caso das meninas e casas de aprendizes ou arsenais da Marinha para aprender algum tipo de trabalho, no caso dos meninos. No que tange à maneira informal, as crianças eram criadas por famílias, das quais se tornam empregadas, auxiliando nos afazeres da casa e no cuidado das crianças dos senhores. De custo baixo para estas famílias, a criança recebe em troca, moradia, alimento e vestimenta.

De acordo com Cavalcante, Brito e Magalhães (2005), a Roda dos Expostos é anterior ao século XVIII e existiu no Brasil até as primeiras décadas do século XX. A primeira surge em Salvador, na Bahia, em 1726, a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738 e a terceira, em torno de 1785, em São Paulo. As autoras, ainda, caracterizam esse sistema como uma janela de comunicação entre o exterior e interior da instituição. A um só giro, a criança era entregue à instituição, sem constrangimentos. A atmosfera era de silêncio e penumbra, possibilitado pelo dispositivo giratório e a escuridão da noite, o que ajudava a preservar a identidade da pessoa responsável em colocar a criança na roda.

A história da institucionalização no Brasil, como se pode ver, é longa. O contexto da Independência do Brasil, em 1922, foi um momento de significativas mudanças no panorama da assistência às crianças, com a diversificação e ampliação de instituições de acolhimento, porém o principal dispositivo de assistência à infância continuou sendo a internação, uma das características da dimensão política de controle. Em 1927, o Código de Menores foi aprovado, os chamados menores, como mostram Rizzini e Rizzini (2004), foram classificados em vadios, mendigos e libertinos. Nesse cenário, ainda não havia a consideração da criança e do adolescente em vulnerabilidade social, enquanto indivíduos de respeito e direitos. Por meio das delegacias, o “menor” era identificado, encaminhado, transferido e desligado das instituições.

Na era Vargas, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que tinha por funções organizar os serviços de assistência, fazer o estudo e ministrar o tratamento aos menores. No entanto, na época, foram denunciadas as condições precárias de diversas instituições: corrupção, clientelismo e maus-tratos às crianças. O SAM, assim, protagonizou um escândalo público, levando autoridades, políticos e, até mesmo, seus diretores a proporem a criação de um novo instituto (Pilotti & Rizzini, 1995, Rizzini & Rizzini, 2004). Foi criada, então, na ditadura militar, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem. Em tese, só mudou o nome, mas as locações, os profissionais e os internos eram os mesmos do SAM. A Funabem transformou-se em um organismo nacional e não demorou muito para que o problema do menor virasse questão de segurança nacional (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Em 1979, o novo Código de Menores entra em vigor, os juízes detinham, praticamente, todo o poder de decisão sobre os menores em situação irregular. É interessante observar que tanto os carentes quanto os infratores eram encaminhados para as mesmas instituições – internatos, caracterizados pelo isolamento e reclusão. As

forças conservadoras tentavam manter esse modelo de estrutura institucional, mas já no começo da década de 1970 surgiram movimentos de mudança, em busca de uma reformulação na política de atenção à criança e ao adolescente, que acabou por acompanhar o momento de abertura política dos anos de 1980, que se firmou com a aprovação da nova Constituição de 1988. Esta traz em seu artigo 227 a prioridade aos direitos da criança e do adolescente. Pontua que, além de colocá-los a salvo de qualquer forma de violência, negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, a família, a sociedade e o Estado têm a responsabilidade em assegurar os direitos da criança e do adolescente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é promulgado, representando uma mudança fundamental no paradigma de assistência, onde a criança e o adolescente passam a ser considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. E apesar de haver uma distância considerável entre o que diz a lei, o discurso jurídico, a realidade brasileira e as práticas sócio-profissionais vigentes, o ECA preconiza modificações em relação ao serviço de acolhimento institucional, buscando romper com práticas de internação, exclusão e controle, até então instaurados.

Com efeito, segundo Rizzini e Rizzini (2004), a instituição de acolhimento é uma medida de proteção à criança que vivencia situações que oferecem risco a sua integridade física, psicológica e sexual. O ECA prevê a colocação de crianças em instituições de acolhimento como medida de proteção social legítima, porém deve-se atentar que a acolhida institucional da criança, mesmo que provisoriamente, é recomendada apenas em situações reconhecidas como de abandono material (precárias condições para a criança de moradia, alimentação, higiene e saúde) e/ou moral (ausência

de orientação nos processos de socialização e apoio responsivo por parte dos pais e outros familiares (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007a). Além disso, o ECA defende que a permanência da criança em contexto de acolhimento institucional deve se prolongar por no máximo dois anos, a não ser que haja necessidade comprovada, com devida fundamentação judiciária e que se deve priorizar a manutenção ou reintegração da criança no contexto familiar antes de qualquer outra providência, incluindo a família em programas de orientação e auxílio.

A Lei 12.010 (2009), nesse sentido, além de reforçar o período de dois anos, prevê que a situação de toda criança e adolescente que estiverem dentro de programas de acolhimento seja reavaliada no máximo a cada seis meses por meio de relatórios elaborados pela equipe técnica ao poder judiciário competente, o qual deverá decidir sobre a situação. Esses relatórios são elaborados a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual deve ser concebido imediatamente após o acolhimento, mas sendo construído processualmente. Deve-se fazer um levantamento das particularidades, potencialidades e necessidades individuais da criança e do adolescente, incluindo o acompanhamento das condições da família em seus recursos e dificuldades. Tal medida é de extrema importância para evitar que o acolhimento se prolongue desnecessariamente (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

O objetivo principal do acolhimento institucional, para as autoras, portanto, segundo as leis e normativas, é a proteção de crianças e adolescentes que sofrem violações de seus direitos – artigo 98 do ECA. No entanto, é uma medida de proteção provisória e excepcional, visando, sempre, o retorno da criança à família de origem ou, se isso não for possível, a colocação em família substituta – parágrafo único, artigo 101 do ECA. E mesmo sendo provisória a passagem da criança e/ou do adolescente, os

serviços de acolhimento devem oferecer a garantia de bem-estar, a possibilidade de construção de novos vínculos e desenvolvimento de projetos de vida.

Considera-se, diante disso, que os serviços de acolhimento podem constituir-se enquanto contextos de promoção para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, independente do tempo que permaneçam na instituição, pois são pessoas em pleno processo desenvolvimental e que, portanto, a instituição de acolhimento é constituinte do contexto em que se desenvolverão (Rossetti-Ferreira, Serrano & Costa, 2011).

Porém, para Carvalho (2002), o ambiente institucional não é o melhor contexto de desenvolvimento, a autora pontua que entre os aspectos relacionados aos efeitos negativos que vivência institucional pode refletir no indivíduo, o atendimento padronizado, a quantidade de criança por cuidador e a falta de atividades planejadas. Convergindo com este pensamento, Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007b) ressaltam a importância em evitar a rotatividade de cuidadores, que é imposta pela organização em turno de trabalho e pelas práticas de cuidado coletivo, caracterizadas pela impessoalidade. Os autores acrescentam que devido aos mecanismos de controle social sobre os ambientes coletivos de cuidado para a primeira infância, a criança acolhida recebe cuidados físicos relativamente adequados, contudo no aspecto emocional, o cuidado é indiferente, onde o contato entre os cuidadores e as crianças tende a envolver pouco afeto.

Para Guará (2010), o ambiente institucional pode ser um lugar, onde a criança ou o jovem vivenciem vínculos afetivos, o que não significa substituir o carinho em famílias, possibilitando uma relação de amizade e compreensão. De acordo com as “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes” (2009), para que a função protetora do serviço de acolhimento seja cumprida de fato, é muito importante que entre o (a) cuidador (a) / educador (a) de referência e a criança ou

o adolescente se estabeleça uma relação afetiva, segura e estável. Os cuidadores / educadores precisam ter qualificação específica para desempenhar esse papel e compreender sua importância no estabelecimento de relações afetivas positivas e seguras com as crianças e os adolescentes. Diante disso, a equipe técnica e coordenação do serviço necessitam de condições de trabalho e apoio adequados, pois são condições importantes para evitar a rotatividade de cuidadores / educadores de serviços de acolhimento.

Rossetti-Ferreira et al. (2011), assim, compreendem que a criança não se desenvolve, somente, a partir de elementos materiais necessários, mas também a partir da oportunidade de relações afetivas disponíveis. Em outras palavras, para as autoras, o serviço de acolhimento pode se reconsiderar e encontrar sua identidade como um lugar importante e necessário para muitas crianças, adolescentes e suas famílias, oportunizando a eles espaços oportunos para interações e atividades interessantes, bem como promover uma organização de rotinas de atenção, cuidado e educação favoráveis para um desenvolvimento saudável.

Veja-se que o ambiente institucional pode favorecer o desenvolvimento da criança, quando oferece um ambiente físico e social com oportunidades de locomoção, variedades de objetos para a criança utilizar em atividades livres e a disponibilidade de cuidadores, com os quais ela possa interagir em uma variedade de atividades, além de uma figura de referência a quem possa criar um forte vínculo. Evidencia-se, nesse sentido, que os aspectos mais críticos do ambiente institucional são as características (físicas e sociais) que encorajam e possibilitam que a criança participe de uma variedade de atividades com outro adulto ou espontaneamente, sozinha ou com outras crianças (Bronfenbrenner, 1996).

A instituição de acolhimento, em seus aspectos físicos e sociais pode, e deve, lançar mão de uma diversidade de recursos, que facilitem a formação de vínculos, favoreça o estabelecimento de relações de aprendizagem e vivência entre a criança e as outras pessoas do contexto, o desenvolvimento cognitivo e possibilite a elaboração afetiva e emocional. Diante de tal perspectiva, a criança precisa ter sua voz garantida e respeitada. Os profissionais devem estar atentos para a forma peculiar que as crianças têm de expressar seus pensamentos, que são múltiplas: canto, conto, brincadeira, imitação, repetição, dança etc. (Rossetti-Ferreira et al., 2011). As autoras destacam, portanto, que para se ter acesso às diversas formas de linguagens e narrativas das crianças é preciso estar aberto e ter flexibilidade nos processos de conversação, oferecendo diferentes possibilidades de expressão.

### **Ouvindo crianças em pesquisa**

Durante muito tempo, escreve Thorne (2000), as crianças tiveram suas vozes silenciadas e suas experiências desconsideradas. No âmbito da pesquisa, apesar de estarem sempre presentes, elas eram consideradas como meros objetos de estudos, porém este fato vem mudando. Muitos pesquisadores (Christensen & Prout, 2002; Elbers, 2004; Rossetti-Ferreira, Sólton & Almeida, 2010) consideram a criança colaboradora de pesquisa, com direito de voz.

Esta mudança no modo de se considerar a criança em pesquisas relaciona-se a transformações que vem ocorrendo na sociedade. Segundo Rossetti-Ferreira et. al (2011), para se ouvir a criança deve-se estabelecer uma relação dialógica, uma vez que esta é considerada interlocutora. Portanto, há espaço para perguntar, colocar-se e, assim, o percurso da conversa vai se construindo pelos sujeitos dialógicos, adulto e criança. As autoras argumentam que aqueles que pretendem conversar com crianças, precisam ampliar suas formas narrativas, pois chamam a atenção para as diversas maneiras de a

criança se expressar. É preciso ter flexibilidade e abertura nos processos conversacionais. Nesse sentido, para conversar com crianças, um bom caminho seria oferecer possibilidades de expressão diversificadas, a conversa pode, então, ser mediada pelo uso e construção de histórias, por exemplo (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Segundo Rocha (2008), a entrevista direta com crianças mostra-se inadequada por gerar um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais. Além disso, o adulto tem dificuldade em abandonar uma perspectiva de estabelecer relações hierarquizadas de poder, onde os sujeitos da pesquisa respondem de acordo com o que percebem ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador. Convergingo com essa ideia, Francischini e Campos (2008) acreditam que a criança pode produzir discursos sobre si mesma, os outros e sobre eventos a partir de sua maneira de ver e pensar o mundo. E mais, a emergência desses discursos é possibilitada e facilitada, recorrendo a procedimentos e materiais variados, como histórias, produção de desenhos, de pinturas, entre outros.

Verifica-se, no entanto, que ainda é incipiente o número de pesquisas com crianças em acolhimento que utilizam técnicas que favorecem a expressão e minimizem a mobilização emocional. Porém, alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos com esta perspectiva.

Assim, Garzella e Serrano (2011), com o objetivo de compreender o universo da criança abrigada a partir do ponto de vista da própria criança, desenvolveram um trabalho por meio da produção de fotografias. Participaram do estudo, quatro crianças com idade de seis e sete anos e uma com oito anos; a coordenadora do abrigo e duas educadoras para contextualizar as fotos e as falas das crianças. A coleta de dados obedeceu à seguinte ordem: apresentação da pesquisa às crianças, explicando que esta pretendia conhecer como era, para elas, estar no abrigo; entrevista semiestruturada com

cada uma, em diferentes dias. As entrevistas eram compostas por temas centrais, enfatizando as vivências das crianças no abrigo; após a entrevista, acompanhada por uma das pesquisadoras, a criança era instruída a fotografar tudo o que quisesse, destacando o que gostava e o que não gostava na instituição; depois foram feitos dois grupos de discussão para que pudessem falar sobre suas fotos.

Os dados foram organizados pelas autoras, a partir dos temas mais destacados pela fala e fotografias. Desse modo, os resultados mostraram, entre as preferências das crianças, as atividades lúdicas (jogar bola, brincar, ir à dança de rua, frequentar a oficina e assistir a desenhos). Entre as pessoas de que mais gostavam, os educadores ganham destaque. Quanto ao lugar de preferência, tem-se os ambientes externos como a quadra, o céu e o pátio. Sobre o que não gostavam, destacaram o parquinho, de ficar no quarto, de alguma “tia”, de quando a tia fala que não é para bagunçar, de passar o final de semana com alguma família voluntária, dos professores. No que diz respeito aos dados obtidos pelas entrevistas, as autoras apontam que há certo silenciamento por parte das crianças sobre questões que as envolve, como sobre o que é a instituição e qual o motivo do acolhimento. As crianças não quiseram falar de melhorias na instituição e comunicaram o desejo de voltar para suas casas. Para as autoras, o trabalho realizado através de fotografias foi importante, na medida em que possibilitou que as crianças se percebessem como autoras de determinadas imagens, podendo se colocar como únicas e produtoras de algo.

Valendo-se da mesma estratégia investigativa utilizada por Garzella e Serrano (2011), Feitosa (2011) pretendeu interpretar e analisar de que forma as crianças constituem suas impressões sobre o morar na Casa Abrigo por meio de fotografias, acrescentando outras técnicas metodológicas: colagens em caixas de papelão e conversas em grupo e individualmente. Participaram da pesquisa crianças de cinco a 12

anos. As atividades foram organizadas da seguinte forma: 1ª atividade, colagens em caixa de papelão para expressarem o lugar que gostariam que tivesse na Casa Abrigo; 2ª atividade, fotografar o espaço que gostavam no abrigo e a 3ª atividade, conversas realizadas em grupo e individualmente, para que discutissem sobre os trabalhos desenvolvidos. No que diz respeito aos lugares que gostariam que tivessem no abrigo, as colagens destacaram uma sala de computadores, cancha de bocha (tipo de jogo) e a quadra coberta. Sobre fotografar o espaço que gostavam no abrigo, destacaram-se as fotografias intituladas: meu dormitório, sala dos remédios e armários das minhas roupas. Feitosa (2011), convergindo com Garzella e Serrano (2011), observa que tanto a técnica da colagem, quanto a da fotografia, funcionou como facilitadora no momento de discussão da produção pelas crianças.

Com objetivo semelhante ao de Feitosa (2011) e de Garzella e Serrano (2011), Silva e Magalhães (2011) buscaram apresentar a perspectiva de uma criança adotada tardiamente sobre o seu processo de acolhimento institucional. Participou da pesquisa, uma criança com sete anos de idade, do sexo masculino.

Para a coleta de dados, foram utilizados materiais de apoio para facilitar as conversas (entrevistas): folhas e sulfite, lápis preto e colorido, fantoches de animais, casinha de madeira, carrinhos, entre outros. Esses materiais foram selecionados de acordo com temas preestabelecidos para os encontros, evitando, segundo as autoras, uma sobrecarga de estímulos para a criança. As conversas ocorriam no momento em que a criança brincava. Ela se mostrou muito ativa, explorando o material de apoio e interagiu facilmente com a pesquisadora, que em alguns momentos, no meio das brincadeiras, fazia perguntas relacionadas à temática pesquisada. As autoras colocam que os relatos do garoto trouxeram pontos importantes sobre suas experiências durante o período em que esteve acolhido: características do abrigo, formas de atendimento e

cuidado e a falta de informações sobre o seu processo judicial, mas chamam a atenção para o fato de que em alguns momentos a criança evitou conversar sobre certos assuntos, principalmente sobre suas vivências anteriores ao acolhimento – colocação em família substituta que resultou sua devolução para a mesma instituição. No entanto, as brincadeiras, jogos e o material lúdico favoreceram a construção de significados importantes na relação com a pesquisadora.

Prada, Williams e Weber (2007) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar a rotina de funcionamento de abrigos de duas cidades – Curitiba e Santos, sob a ótica de 13 dirigentes e 30 crianças, variando entre oito e 12 anos de idade (18 de uma instituição tipo casa lar e 12 de um abrigo tradicional), somente na cidade de Curitiba, as crianças participaram da pesquisa, por meio de entrevistas e atividades lúdicas, abarcando temas sobre história de vida, situação do abrigamento, individualidade, atividades no abrigo e fora dele, vínculo familiar e expectativa de futuro.

Os resultados obtidos pelas autoras junto às crianças mostraram que os dois abrigos estavam pautados pela disciplina coercitiva. 73% das crianças da casa lar relataram os castigos como forma de punição a comportamentos inadequados. Já no abrigo, 34% das crianças disseram ficar de castigo. No que diz respeito à individualidade, todas as crianças da casa lar tinham consigo objetos pessoais trazidos de casa e no abrigo, 25% ainda mantinha os objetos pessoais consigo. Além disso, todas as crianças da casa lar disseram ter roupa, cama e brinquedos individuais. Em contrapartida, nenhuma no abrigo relatou possuir roupa individual, 8% afirmaram ter brinquedo e todas têm cama própria. Quanto às atividades realizadas fora da instituição, 72% das crianças da casa lar realizava alguma atividade externa, ao contrário do abrigo, em que a única atividade externa era frequentar a escola. Foi constatado ainda, que a maioria das crianças, tanto do abrigo quanto da casa lar, não recebia visitas: 64%, 75%,

62% e 91% nunca receberam visitas da mãe, pai, avós e tios e de um amigo, respectivamente.

Utilizando outra técnica de coleta, Gabatz, Neves, Padoin e Terra (2010) objetivaram compreender os fatores relacionados à institucionalização na perspectiva de crianças vítimas de violência intrafamiliar. Para tanto, desenvolveram a pesquisa em duas instituições de abrigo, com quatro crianças (dois meninos e duas meninas) na faixa etária entre oito e 12 anos. A coleta de dados se deu por meio do Método Criativo Sensível, em que foram desenvolvidas duas Dinâmicas de Criatividade e Sensibilidade - DCS, denominadas “brincar em cena” e “corpo saber”. Os dados foram complementados com informações colhidas junto aos educadores das instituições.

Na primeira dinâmica, Brincar em cena, as crianças eram convidadas a responder a questão geradora do debate por meio dos brinquedos: Gostaria que você me contasse como é a sua vida na família? Na segunda dinâmica, Corpo saber, as crianças eram convidadas a responder a questão geradora: Nas atividades em casa, junto com a família de origem, como o corpo de vocês é cuidado? Foi possível, a partir das técnicas utilizadas, obterem materiais empíricos relacionados à dimensão do cuidado físico (Corpo saber), bem como a dimensão da convivência e do cuidado familiar (Brincar em cena).

Os dados originados das DCS foram cruzados com informações colhidas junto aos arquivos das instituições, onde foram feitas a pesquisa. O resultado, então, gerou três categorias como fatores relacionados à institucionalização: “problemas mentais da mãe”, “uso abusivo de álcool pela mesma” e “agressão”. Dessa forma, as autoras destacam que os problemas mentais e o uso abusivo de álcool estão associados à violência materna, e acrescida da agressão física, surgiram como os motivos que envolveram a institucionalização das crianças do estudo.

Em outro trabalho, Gabatz, Beuter, Neves e Padoin (2010), utilizando o mesmo método (Criativo Sensível) usado por Gabatz et al. (2010), buscaram apreender o significado de cuidado vivenciado em família por crianças abrigadas que sofreram violência intrafamiliar. A pesquisa foi realizada nas mesmas instituições do estudo anterior e com as mesmas crianças, dois meninos e duas meninas entre oito e onze anos de idade. O tema “significado atribuído pela criança acerca de cuidado” se desdobrou em dois subtemas: “sentimento de amor e de carinho pelo familiar que cuidava” e “os cuidados básicos de higiene como forma de cuidado”. De acordo com as autoras, os resultados apontaram que a higiene é colocada como sinônimo de cuidado, pois representou a preocupação com a limpeza do corpo, significando também o cuidado em família. As duas meninas participantes representaram os cuidados de higiene como forma de cuidado à saúde, diferente dos dois meninos, que além da realização da higiene, apresentaram como forma de cuidado o fato de o pai não bater neles. As autoras avaliam que a violência evidenciada na agressão da mãe foi associada ao não cuidado, ou seja, o cuidado foi representado pela ausência da violência e o não cuidado pela sua presença.

Focalizando, agora, as vivências experienciadas na instituição, Marzol, Bonafé e Yunes (2012) objetivaram compreender a percepção de crianças e adolescentes de duas instituições de acolhimento sobre suas relações com os cuidadores. Participaram da pesquisa um coordenador, 11 crianças/adolescentes (idade mínima de seis anos e máxima de 16 anos).

Para a coleta de dados, foi formada uma equipe com dois estudantes, um de Pedagogia e outro da Psicologia, os quais realizaram observações para captarem as relações em momentos diferentes da rotina na instituição, também utilizaram o diário de campo para anotarem suas percepções. A pesquisadora realizou as entrevistas

semiestruturadas com todos os participantes, que eram convidados para brincarem de repórter, onde o pesquisador exercia o papel de entrevistador e os participantes de entrevistados. A brincadeira, segundo a autora, foi importante na adesão das crianças, que mostraram interesse em brincar. Os resultados mostraram que na instituição A, o “brincar”- realizar atividades lúdicas em conjunto – (55%) é uma atribuição que define o cuidador eleito por elas. O diálogo (86%) também foi bastante citado pelas crianças/adolescentes, pois para elas o cuidador que conversa passa um sentimento de proteção. O sentimento de ser cuidado (18%) emerge da fala das crianças e dos adolescentes, relacionado ao cuidado materno, de ser cuidado como filho. Na instituição B, o “brincar” foi relacionado à permissão de acesso aos brinquedos (computador e jogo de vídeo-game). O cuidador encarregado desta função se revela como o preferido das crianças e adolescentes (27%). A eleição do cuidador também está ligada àquele que auxilia nas tarefas escolares (45%). O apoio instrumental, na instituição B, influencia a escolha do educador mais próximo. Na instituição A, ao contrário, o apoio emocional emerge com maior força de influência na escolha desse educador.

Veja-se que os trabalhos supracitados, ao mesmo tempo em que tomam a criança em acolhimento como colaboradora da pesquisa, lançam mão de recursos metodológicos que possibilitaram um espaço rico para a produção de dados, a construção de novos significados sobre si, a emergência de valores e significação das vivências (Gabatz et al., 2010; Garzella & Serrano, 2011; Silva & Magalhães, 2011; Feitosa, 2011). Foi possível, também, a partir dos resultados vislumbrar a importância de se escutar a criança, pois esta traz em sua fala aspectos importantes sobre o ambiente institucional, bem como sobre os cuidados dispensados pela família.

Na literatura, também são encontrados alguns trabalhos com crianças em vulnerabilidade e risco sociais por meio da utilização da literatura infantil, que embasam práticas (psico) pedagógicas, clínicas e (psico) terapêuticas.

Nesse sentido, Schneider (2008) realizou uma atividade de oficinas de contos de fadas com crianças em situação de vulnerabilidade social. O objetivo foi desenvolver uma proposta de trabalho terapêutico. Participaram do estudo crianças do 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola pública, matriculadas em um projeto destinado a crianças em situação de vulnerabilidade social. Os encontros foram divididos em dois momentos: no primeiro momento, vários contos clássicos eram disponibilizados para que o grupo de crianças escolhesse qual seria utilizado no encontro. Escolhido o conto, o pesquisador contava a história e logo após a narração, as crianças eram solicitadas a falarem da narrativa. A autora aponta que, muitas vezes, as crianças recontavam o conto, imprimindo outro final à história, ficavam entusiasmadas e estabeleciam relações entre aspectos da narrativa e suas experiências.

Corroborando com estes resultados, Alves e Emmel (2008) realizaram uma pesquisa, cujo objetivo foi descrever a influência das narrativas de contos de fadas na emergência de conteúdos emocionais latentes, por meio das verbalizações dos participantes durante as atividades lúdicas e traçar considerações sobre o contexto no qual a criança se desenvolve. Participaram do estudo três crianças do sexo feminino (cinco, seis e sete anos), vítimas de violência e suas cuidadoras/mães, na faixa etária entre 29 e 35 anos. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as cuidadoras/mães, com o intuito de se conhecer aspectos da história de vida da criança em seu ambiente familiar e social. Os principais resultados mostraram que o conhecimento da dinâmica do contexto de desenvolvimento das crianças a partir das entrevistas com as mães, possibilitou compreender a criança durante a atividade lúdica,

pois o conteúdo verbal durante a brincadeira e nas conversas após a atividade com as histórias apresentou, em alguns momentos, semelhanças com a história de vida da própria criança. Foi possível observar com as sessões de “contação” de histórias como as crianças se expressaram a partir da narração dos contos de fada no decorrer das atividades simbólicas, relacionando elementos das histórias a situações experienciadas na vida real.

Em outro estudo, Carvalho (2008) para compreender o universo da criança que vive em contexto de abrigo, utilizou as histórias infantis como recurso metodológico. A pesquisa foi realizada em uma instituição de acolhimento, localizada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Participaram nove crianças de cinco a sete anos, seis educadoras, o gestor da instituição, a assistente social e o secretário. Com estes foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compreender aspectos que envolviam a realidade da criança institucionalizada. Com as crianças, divididas em três grupos de três, foram realizadas oficinas de histórias infantis.

As histórias utilizadas foram: “A história dos três ursos” (Robert Southey), “João e Maria” e “Chapeuzinho vermelho” (Irmãos Grimm), “A pequena vendedora de fósforos” e “O patinho feio” (Christian Andersen), “Os três porquinhos” e “Molly Whuppie” (Joseph Jacobs), todas do livro “Contos de Fadas”, de Maria Tatar. Foi utilizado também, como recurso complementar, o desenho, produzido pelas crianças. Os resultados revelaram que inicialmente elas se mostraram afastadas do universo da fantasia, mas aos poucos foi possível perceber que as oficinas contribuíram para a construção das narrativas das crianças e possibilitaram expressões das vivências do cotidiano. As histórias também propiciaram a interação entre os pares, que apresentaram dificuldades na divisão dos materiais disponibilizados pela pesquisadora e comentários a cerca das histórias, emergindo desses comentários, aspectos referentes à sexualidade.

Gutfreind (2003) também relatou sua experiência na utilização terapêutica do conto. Desenvolveu, a partir da clínica, um projeto para avaliar os efeitos terapêuticos dos contos, junto a crianças que viviam em uma instituição pública na França, bem como apresentar aspectos específicos dessa população em relação a um grupo de crianças não separadas dos pais. Participaram 23 crianças entre cinco e 12 anos (M=6,4), divididas em quatro grupos. Os dois primeiros grupos (grupo experimental) foram formados por crianças de dois lares públicos, cada um com seis crianças; os outros dois grupos (grupo controle) foram formados por crianças não separadas dos pais, de uma escola maternal, cada um com seis e cinco crianças, respectivamente. Em relação ao grupo experimental, procurou-se um emparelhamento quanto aos aspectos ligados à idade, sexo e origem cultural.

Em um primeiro momento uma história era contada (contos tradicionais) ou lida (contos modernos), em seguida era dado um tempo para o desenho, a representação dramática da história, a discussão sobre o contos ou mediação com a massa de modelar, que era determinado pelas necessidades de cada grupo.

Os contos utilizados foram: “Os três porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Cachinhos dourados”, “Branca de neve”, “João e Maria” e “O pequeno polegar” (contos tradicionais), “Max e os maximonstros”, “Uma mãe para Choco”, “Boa noite, Lua”, “Chico, o palhaço apaixonado”, “Coin-coin” e “A caça ao urso” (contos modernos). Foram utilizados também os testes *Children Apperception Test* (CAT), para avaliar aspectos referentes às mudanças em termos de vida imaginária e WPPSI-R, para avaliar capacidades intelectuais; questionário e entrevista com educadores e professores, para avaliar externamente as mudanças estimadas; a Escala de Perfil Socioafetivo (PSA), para avaliar a presença e a evolução dos principais sintomas da vida psíquica das crianças e relatórios das sessões, para organizar aspectos do comportamento da criança

em seu grupo e da equipe. Estes instrumentos foram aplicados em duas etapas: anterior (pré-teste) e posterior (pós-teste) à realização das sessões.

De modo geral, os principais resultados obtidos pelos questionários e entrevistas mostraram que no grupo experimental houve um progresso em nível de jogo e de verbalização, ganho de interesse pelas histórias, capacidade de construir representações mais ricas e positivas de seus pais. No grupo controle, os progressos foram observados de maneira menos intensa. Os dados obtidos a partir do CAT revelaram melhora no nível dos discursos, atividade de fantasiar mais rica, melhor nível de simbolização, melhor capacidade de colocar em cena os afetos etc. Quanto ao grupo controle, a análise foi considerada difícil, o que foi atribuído, pela psicóloga, ao bom nível inicial das crianças. Os dados relativos ao PAS, de maneira geral, demonstraram significativo progresso em suas tendências afetivas e comportamentais. No que diz respeito ao desenho, houve uma evolução significativa no nível de expressão gráfica. De acordo com Gutfreind (2003), por meio dos desenhos e os discursos em torno deles, as crianças puderam expressar seus afetos e evocar sua própria história. O grupo controle, inicialmente, não apresentou dificuldades em termos de vida imaginária e afetiva, no entanto, parte do grupo foi mostrando dificuldades nesses domínios.

Peçanha (2007), na mesma linha de Gutfreind (2003), analisou os efeitos da utilização dos contos de fadas em oficinas literárias, no contexto de uma avaliação-intervenção psicológica com crianças em risco psicossocial. Participou um grupo de 12 crianças de rua com idades entre sete e 14 anos, atendidas pela Casa da Criança na cidade de São Carlos – SP. As crianças foram divididas em dois grupos, conforme idade e interesses. As oficinas literárias ocorreram semanalmente, seguindo três momentos: 1) atividade de relaxamento, momento em que as crianças liberavam energia, facilitando a concentração na escuta do conto; 2) leitura dos contos e 3) desenvolvimento de técnicas

de imaginação ativa. Os contos utilizados foram: “Contos de rãs”, “As três penas”, “A bela e a fera”, “Eros e Psique”, “A pele de urso”, “Os seis cisnes” e “Ali Babá e os quarenta ladrões”. Utilizou-se também a Escala de Stress Infantil, a Escala de Empatia e o Teste das Fábulas, estes instrumentos foram aplicados em duas etapas: anterior (pré-teste) e posterior (pós-teste) à realização das oficinas literárias.

Os dados foram analisados de modo qualitativo (análise de conteúdo) e quantitativo (estatística descritiva). Foram priorizados os dados obtidos no método quantitativo. Os resultados indicaram uma diminuição nos escores totais de estresse em 85% das crianças, após a intervenção; constatou-se também um aumento dos escores de empatia em 81,8 % dos participantes no pós-teste. No Teste das Fábulas, as crianças tendiam a dirigir sua agressividade para o exterior, confirmando o dado de que nenhuma criança mostrou estar vulnerável ao desenvolvimento de somatizações no pré e no pós-teste. De acordo com Peçanha (2007), estes dados sugerem que o trabalho com os contos de fadas, juntamente com as atividades relaxantes e expressivas foi eficaz, enquanto processo terapêutico grupal, que teve o intuito de promover a diminuição do estresse e o aumento no grau de empatia de crianças em situação de risco psicossocial, contribuindo para o desenvolvimento socioafetivo dessas crianças.

A eficácia de intervenções envolvendo o trabalho com contos de fadas, apresentada no trabalho de Peçanha (2007), foi sugerida pelo estudo realizado por Santos e Neto (2009), que realizaram um trabalho, cujo objetivo foi descrever os resultados de uma psicoterapia de inspiração psicanalítica com uma criança institucionalizada, do sexo masculino, de 10 anos em relação à utilização do conto de fadas como mediador. Depois de passar por várias possibilidades de intervenção, iniciou-se um acompanhamento psicoterapêutico de 2007 a 2008. Para a avaliação clínica da criança, foram utilizados os seguintes instrumentos: A hora do jogo

diagnóstica, com o objetivo de conhecer conflitos, desenvolvimento psicosssexual e intelectual, processos de socialização, recursos egóicos, capacidade de personificação, capacidade simbólica, adequação à realidade, entre outros e o CAT. Os resultados obtidos a partir dos instrumentos indicaram dificuldade em finalizar o jogo, capacidade intelectual baixa, mas era capaz de personificar e tinha boa capacidade simbólica, pouca tolerância à frustração e relativa adaptação à realidade (A hora do jogo diagnóstica). Quanto ao CAT, a linguagem apresentou-se pouco desenvolvida, tinha capacidade de fantasiar, evitava conteúdos dolorosos, entre outros. A partir do trabalho com os contos de fadas, por meio dos quais se estabelecia o diálogo entre a criança e a psicóloga, evidenciou-se um progressivo interesse pelo conto, bem como todas as formas de se aproximar das histórias: narrativas, leituras de contos (ouvidas e lidas, respectivamente), escrita das narrativas inventadas, a leitura promoveu ligação afetiva, estabelecimento de vínculo em relação à psicoterapeuta. A nomeação explícita dos pais e de sua história de vida em sete das histórias inventadas possibilitou a expressão de sentimentos de separação, abandono, permitindo a elaboração psíquica das relações familiares e da sua história de vida.

Segundo Corso e Corso (2006), um conto significa para a criança naquilo que ele faz reverberar na sua subjetividade e, portanto, depende de como este conto chega até ela. Os autores afirmam que:

Testemunhos e análise sobre a força dessas histórias são frequentes, é comum pacientes adultos mencionarem um conto de fada ou uma ficção infantil contemporânea que nunca esqueceram e que jamais, desde que a escutaram, foram os mesmos. (...) E ainda, há quem diga que as coisas mais duras que já escutaram estavam contidas em algum conto de fada ou numa história infantil e que nunca mais vivenciou uma empatia tão intensa junto a outra forma de arte. Nesses relatos, a lembrança do conto é acompanhada da evocação do momento da narrativa, ou seja, quem apresentou a história, quando e onde isso se deu (Corso & Corso, 2006, p. 29).

Observa-se, com as pesquisas que o contato com a literatura infantil pode ser favorável ao desenvolvimento infantil em diversas dimensões: socioafetiva, emocional, cognitiva etc. De acordo com Francischini e Campos (2011), “... uma história pode desencadear, na criança, um discurso em que emergem a caracterização de sujeitos, o teor das relações entre eles... um discurso que revela a própria constituição da subjetividade da criança...” (p. 110). Além disso, “ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar na família e no mundo” (Corso & Corso, 2006, p. 18).

### **A teoria sistêmica de Urie Bronfenbrenner**

O trabalho com a literatura infantil, conforme a revisão da literatura científica revelou-se como elemento favorável ao desenvolvimento humano na instituição de acolhimento. Entende-se que a literatura, de modo geral, é um bem cultural e, por isso, influencia a visão de mundo que os leitores/ouvintes constroem, o modo como desempenham seus papéis na sociedade, como avaliam suas atuações nela. A mediação de leitura, compreendida enquanto espaço de expressão, escuta e acolhimento, pode ser uma oportunidade para que as crianças possam, por meio das histórias, falar das suas dores e questões, reconstruir a própria história e entrar em contato com a falta (Oliveira, Wada & Gentile, 2010).

Dessa forma, ao compreender o desenvolvimento humano como o resultado da interação entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente do qual faz parte, esta pesquisa será fundamentada no modelo teórico bioecológico de Bronfenbrenner (2011), mais precisamente, estará voltada para os aspectos do microsistema, conceito/estrutura definida pelo autor como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em determinado contexto, onde estabelece relações face a face com suas características físicas, sociais e simbólicas

específicas que convidam, permitem ou inibem seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato. Em outras palavras, ao investigar que percepções as crianças têm sobre suas experiências de acolhimento, considerou-se a dinâmica microssistêmica (padrões de atividades, papéis e relações interpessoais) que emergiram do relato dessas crianças. O autor ainda ressalta que o contexto imediato, do qual a pessoa em desenvolvimento é parte ativa, contém outras pessoas com características distintas de personalidade, temperamento e sistemas de crenças (Bronfenbrenner, 2011).

No microssistema, ocorrem os chamados Processos Proximais, caracterizados por um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, experienciados pela pessoa desenvolvente no ambiente imediato. São processos específicos de interação entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto que se estabelecem no decorrer do tempo e são compreendidos como fontes principais do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para que uma interação seja definida como Processo Proximal é necessário que a pessoa esteja engajada em atividades progressivamente mais complexas, em uma base regular de tempo, que as relações interpessoais sejam recíprocas, onde os objetos e símbolos, partes do ambiente imediato, estimulem a atenção, exploração, manipulação e a imaginação da pessoa desenvolvente (Bronfenbrenner, 1996).

Além disso, o efeito da forma, da força, do conteúdo e da direção dos Processos Proximais sobre o desenvolvimento depende das características biopsicológicas da pessoa e do contexto, imediato e remoto, da natureza dos resultados, das mudanças e continuidades sociais no decorrer do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). A título de exemplo, a instituição de acolhimento se caracteriza como microssistema das crianças que estão sob sua proteção e responsabilidade e atividades realizadas com a literatura

infantil na instituição, quando realizadas sistematicamente, se configuram como exemplo de Processo Proximal.

Os papéis, as relações interpessoais e as atividades são apontados como elementos constituintes do microsistema. Os papéis são caracterizados como uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa, que ocupa determinada posição na sociedade e de outras pessoas em relação a ela.

As relações interpessoais envolvem a díade como elemento importante para o seu entendimento. A díade, por si só, constitui um contexto crítico para o desenvolvimento, além de possibilitar a formação de estruturas interpessoais maiores: tríades, tétrades e assim por diante (Bronfenbrenner, 1996).

Os Processos Proximais podem ocorrer tanto em atividades solitárias, quando a pessoa em desenvolvimento interage com objetos e símbolos presentes no contexto, quanto em atividades com outras pessoas, o que se constitui nos sistemas diádicos, formado por duas pessoas; triádicos, por três pessoas; poliádicos, por quatro ou mais pessoas. Os sistemas diádicos, que constituem as estruturas interpessoais, podem ser de três tipos (Bronfenbrenner, 1996): 1) díades observacionais, 2) díades de atividade conjunta e 3) díades primárias.

As díades observacionais ocorrem quando um participante presta atenção cuidadosa e continuada na atividade do outro, que por sua vez, reconhece a atenção demonstrada. A exemplo, quando uma criança ouve/observa atentamente alguém contar uma história. As díades de atividade conjunta ocorrem quando os dois participantes se percebem fazendo alguma coisa juntos, não precisa ser a mesma coisa, pois as atividades que cada um realiza, mesmo sendo diferentes, complementam uma a outra. Além disso, as díades de atividades conjuntas criam condições favoráveis para a aprendizagem e motivação em concluir a atividade (Bronfenbrenner, 1996). Então,

enquanto alguém conta uma história, a criança complementa a narração com comentários ou faz perguntas sobre o enredo, os personagens e situações vivenciadas por eles. E as díades primárias, em que as pessoas que as constituem continuam a existir, fenomenologicamente umas para as outras. Mesmo que não estejam juntas, uma aparece no pensamento da outra, os sentimentos emocionais edificados influenciam o comportamento uma da outra, exercendo uma forte influência na motivação para a aprendizagem e para a orientação do curso do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Os tipos de díades apresentados podem ocorrer simultaneamente, uma díade observacional pode evoluir para uma de atividade conjunta e as duas podem ocorrer no contexto de uma díade primária. Ainda, segundo Bronfenbrenner (1996), o impacto das díades no desenvolvimento depende de três propriedades: 1) a intensidade e grau de reciprocidade, 2) relação afetiva, e 3) equilíbrio de poder.

A reciprocidade diz respeito às trocas estabelecidas entre os participantes da díade, a capacidade que eles têm de um coordenar as atividades com o outro, isso facilita a aquisição de habilidades interativas, favorece a noção de interdependência, o desenvolvimento cognitivo etc. A qualidade da relação afetiva relaciona-se à persistência das díades, que promove sentimentos mais intensos entre os envolvidos. Nessa relação, a possibilidade de os processos desenvolvimentais positivos aumenta quanto mais positivos e mútuos forem os sentimentos e o compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento da outra pessoa. O equilíbrio de poder é importante para a promoção de desenvolvimento porque oportuniza a pessoa desenvolve a ter o controle gradualmente crescente da situação, adquirindo autonomia e desenvolvendo a capacidade de lidar com diferentes relações de poder. Entende-se, ainda, que as díades, além de serem contextos de interações recíprocas, são, também, sistemas de

desenvolvimento recíproco, uma vez que em uma relação diádica, os dois participantes passam por um processo desenvolvimental (Bronfenbrenner, 1996).

No que diz respeito às atividades, mais especificamente as molares, estas são consideradas a manifestação principal e imediata do desenvolvimento e das forças ambientais que o impulsionam e influenciam. Para Bronfenbrenner (1996), as atividades molares são o principal veículo para a influência direta do contexto sobre a pessoa em desenvolvimento. Dizem respeito a alguma persistência ao longo do tempo e, do ponto de vista fenomenológico, tem importância para a pessoa em desenvolvimento e também para outras, presentes no contexto. As atividades molares, segundo Bronfenbrenner (1996), “diferem na *extensão em que invocam objetos, pessoas e eventos não concretamente presentes no ambiente imediato*” (p. 38). Tal invocação pode acontecer por meio de uma conversa, da representação pictórica ou da contação de história.

A título de exemplo, se pensarmos em uma estante, repleta de livros de literatura infantil, esse evento pode, apenas, suscitar comportamentos molares nas crianças, uma vez que elas podem pegar os livros, olhá-los e deixá-los de volta à estante, configurando-se, somente, em um ato instantâneo, de caráter molecular. Por outro lado, ao serem estimuladas a abrirem os livros e lerem sua narrativa ou, até mesmo, compartilharem desta junto a alguém que esteja no papel de contador de história, estaremos diante de uma atividade molar, um processo contínuo.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as atividades molares ainda são importantes em outro aspecto, pois “quando apresentadas por outras pessoas presentes no ambiente” (p. 39), estas atividades “constituem a fonte principal de efeitos diretos do meio ambiente imediato sobre o crescimento psicológico” (p. 39). Nesse sentido, pais, professores, cuidadores etc., ao contarem histórias cotidianamente, tornam-se parte do

campo psicológico da criança, na medida em que a envolve na atividade, como participante ativa e atrai sua atenção.

Veja-se que, ao se criar, na instituição de acolhimento, espaços e momentos que oportunizem a formação de vínculos, de afetividade, cumplicidade e, sobretudo, para que a criança possa se expressar, por meio de atividades diversas, mas significativas, estar-se-á contribuindo com o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo dessa criança. Acredita-se, portanto, que atividades desenvolvidas com a literatura infantil podem contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento da criança. E, ao se constituírem enquanto atividade molar, favorecer a aprendizagem, estimular o imaginário e a fantasia, que fazem parte do universo infantil. Com efeito, atividades lúdicas, realizadas a partir da literatura infantil, possibilitam a percepção do real em suas diversas significações, a consciência de alteridade, dinamiza o estudo e conhecimento da *língua* e, principalmente, oferece à criança a possibilidade de expressar seus sentimentos, desejos e angústias.

Diante do exposto, no contexto imediato (microsistema), conforme concebido por Bronfenbrenner (1996) o que “importa para o comportamento e desenvolvimento é o ambiente conforme ele é *percebido*, e não conforme ele poderia existir na ‘realidade objetiva’” (p. 6). Em outras palavras, além das características objetivas do ambiente, deve-se olhar para a forma como ele existe na mente da pessoa, no seu campo fenomenológico, considerando como significativos o mundo da imaginação, da fantasia e da irrealidade (Bronfenbrenner, 1996).

A concepção de desenvolvimento no modelo teórico bioecológico enfatiza os processos psicológicos da percepção em termos de conteúdo, ou seja, ao que é percebido, desejado, temido, adquirido como conhecimento, e de que maneira a natureza desse material psicológico modifica em função da exposição e interação de

uma pessoa com o contexto. A interação entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente (contexto), nesta perspectiva, é bidirecional, pois a pessoa em desenvolvimento não é passiva, uma vez que estabelece relações dinâmicas com o contexto, modificando e sendo modificada pelo ambiente no qual atua.

Nesse sentido, criar espaços favoráveis para a escuta de crianças em acolhimento institucional, por meio de atividades lúdicas que possibilitem a elaboração de um conflito, o enriquecimento da criatividade, a imaginação e a fantasia e, sobretudo, para que elas tenham o seu direito de falar garantido revela-se fundamental para aqueles que se ocupam dessa população. No entanto, os trabalhos com os contos infantis ainda são poucos. E considerando os períodos em que foram realizados, constata-se a escassez de estudos mais atuais.

É com esta perspectiva, que a presente pesquisa objetiva investigar as percepções de crianças sobre suas experiências de acolhimento, criando um espaço de expressão, de produção e elaboração de sentidos, guiado por um referencial teórico que considere os aspectos físicos e sociais do contexto, bem como o modo como a pessoa em desenvolvimento vivencia tais aspectos na dinâmica das interações estabelecidas com objetos e símbolos presentes na instituição. Como objetivos específicos têm-se: 1) caracterizar os dados sociodemográficos dos participantes e 2) descrever e analisar os comportamentos verbais das crianças durante as atividades de “contação” de histórias.

**Método**

semana vem semana vai  
durante quase um ano  
para onde vivem os monstros.

**“Onde Vivem os Monstros”**

## **Delineamento da Pesquisa**

Este estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa e transversal, cujo delineamento foi a inserção ecológica, tipo de metodologia adequado para a investigação do desenvolvimento no contexto (Cecconello & Koller, 2004), apropriado para a compreensão dos aspectos referentes às experiências das crianças na instituição.

As autoras ainda ressaltam que, sendo a inserção ecológica fundamentada na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, tem como base de investigação os Processos Proximais, que podem ser observados nesse estudo, como proposto por Cecconello e Koller (2004), a partir dos cinco critérios que os define como efetivos:

1. Engajamento – a pesquisadora e os participantes (crianças) interagiram, de modo que se encontravam engajados na atividade das conversas-entrevistas.
2. Interação em uma base relativamente regular de tempo – a pesquisadora frequentou o setor pedagógico da instituição durante uma semana, contando histórias para as crianças, realizando atividades com desenhos e, quando possível, participava da rotina delas, como brincar pelos corredores e ir à missa, até que a coleta de dados fosse realizada, por meio da “contação” de histórias e entrevistas.
3. Atividades progressivamente mais complexas – as atividades realizadas com histórias e desenhos progrediram para o trabalho de “contação” de histórias e entrevistas, que por sua vez progrediram para as discussões dos temas abordados.
4. Reciprocidade nas relações interpessoais – as entrevistas ocorreram em forma de diálogo, ao longo da “contação” de histórias, que favoreceu a expressão das crianças.

5. Os objetos e símbolos presentes no contexto imediato, como estímulo da atenção, interesse e imaginação – os temas abordados nas entrevistas estavam relacionados com as experiências de vida das crianças na instituição e, de alguma forma, com os enredos das histórias contadas. Além disso, o modo como as entrevistas foram conduzidas, ao longo das atividades com as histórias, e as ilustrações que estas traziam prenderam a atenção, despertaram o interesse e aguçaram a imaginação das crianças.

A inserção ecológica, diante disso, promoveu a aproximação entre as crianças que participaram do estudo e a pesquisadora, conforme Paludo e Koller (2004). Sua presença constante e significativa na instituição possibilitou que se tornasse parte desse ambiente, adquirindo, assim, a condição de inserida ecologicamente no contexto a ser pesquisado.

### **Participantes**

Seis crianças, de ambos os sexos (cinco meninas e um menino) em situação de acolhimento institucional. Os critérios para a participação foram: 1) estar acolhida na instituição com tempo mínimo de um mês, 2) estar na faixa etária de seis e sete anos, 3) não apresentar qualquer tipo de transtorno mental e 4) aceitar participar da pesquisa. Ressalta-se que estas seis crianças estavam alocadas no dormitório VII, o qual contava, ao todo, com nove crianças. No entanto, das três crianças que ficaram de fora do estudo, uma, na ocasião da pesquisa, estava passando por uma bateria de exames neurológicos, pois havia a suspeita de algum distúrbio ou déficit, já que apresentava sérias dificuldades na fala; uma ainda ia completar um mês na instituição e a outra, apesar de atender aos três primeiros critérios de inclusão, não interagiu com a pesquisadora até o início da coleta.

Participaram também duas psicólogas e duas assistentes sociais, da equipe técnica da instituição, que informalmente prestaram informações sobre a rotina das crianças, contribuindo com a análise dos dados, além de auxiliarem a coleta destes.

### **Contexto da Pesquisa: Caracterização da Instituição**

Trata-se de uma instituição de acolhimento infantil governamental, vinculada à Secretaria de Estado e Assistência Social (SEAS), localizada na região metropolitana de Belém-Pa. E representa a maior unidade de acolhimento pública para crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade do estado.

A instituição acolhe, provisoriamente, crianças, vítimas de negligência, abandono, violência física, doméstica, sexual ou psicológica, encaminhadas pelo juiz da infância e da juventude, tanto da capital quanto de outros municípios paraenses ou pelos conselhos tutelares, que atuam na região metropolitana de Belém.

No que diz respeito ao ambiente físico do espaço, a estrutura é de alvenaria, com janelas e portas de madeira, alumínio e vidro, com grades de ferro. O piso nas áreas internas é predominantemente de cerâmica. Além disso, na área central da instituição, há um solário não coberto, com piso revestido por cimento. Quanto ao espaço externo, o abrigo conta com um terreno amplo, há um quintal com árvores e ao fundo, uma casinha de alvenaria; uma área coberta, denominada “barracão”, destinada à recreação/brincadeiras das crianças e eventos culturais, como festas comemorativas e às visitas dos familiares às crianças; um playground, numa área gramada e arborizada, com brinquedos característicos de um “parquinho” e uma piscina cercada por grades.

As áreas de uso comum das crianças são: um refeitório, dois banheiros, uma brinquedoteca, uma sala para a realização das atividades pedagógicas e os dormitórios, nos quais as crianças são distribuídas por faixa-etária. Assim, as crianças de zero a cinco meses são alocadas no dormitório I; as crianças de seis a 11 meses ficam no dormitório

II; no dormitório III, ficam as crianças de 12 a 23 meses; são acolhidas no dormitório IV, as crianças de dois anos; as de três anos ficam no dormitório V; no dormitório VI, ficam as crianças de quatro e cinco anos e, por fim, no dormitório VII, são acolhidas as crianças de seis/sete anos.

As áreas administrativas e as associadas aos serviços especializados e de apoio correspondem à sala da gerência, uma sala para a equipe técnica; uma sala, onde funciona a secretaria; uma sala para atendimento médico-ambulatorial; além dos espaços da despensa; da copa, cozinha; do lactário e da lavanderia, bem como outras salas que se encontram desativadas.

Com um número estimado em 156 funcionários, a instituição funciona 24 horas por dia, atendendo em média 43 crianças por dia e se organiza em torno de cinco setores, divididos, de acordo com suas especificidades, para atender às crianças.

A equipe formada pelo setor administrativo conta em média com 30 profissionais distribuídos em diferentes turnos, responsáveis pelo funcionamento técnico-administrativo da instituição. São aproximadamente 21 serventes, atuando nas áreas: cozinha, lactário, rouparia e lavanderia; cinco motoristas; três agentes administrativos; três agentes de portaria e duas costureiras.

A equipe formada pelo setor psicossocial é composta de seis assistentes sociais e três psicólogas, responsáveis pelo atendimento psicossocial às crianças e seus familiares. O setor trabalha com a responsabilidade de promover o restabelecimento da convivência familiar e comunitária.

A equipe do setor médico é formada por nove auxiliares em enfermagem; uma enfermeira e dois médicos. Entre suas atribuições estão a prevenção e tratamento de doenças mais comuns. Já o setor nutricional, constituído de uma nutricionista, é

responsável pela avaliação e acompanhamento nutricional das crianças e pelas dietas e os cardápios, além disso, supervisiona a preparação das refeições.

O setor pedagógico fica sob a responsabilidade de um pedagogo; três professores e 86 educadores/cuidadores. Desses educadores, 53 são plantonistas, trabalhando em turnos de 12h/48 horas e 25 trabalham 12/60 horas; três coordenam e supervisionam as atividades desenvolvidas pelos educadores e cinco são diaristas, trabalhando seis horas por dia. Entre as atividades desenvolvidas pelo setor pedagógico tem-se o reforço escolar, recreação e lazer – brincadeiras livres, desenhar e pintar.

### **Local de Realização do Estudo**

Os dados foram coletados em uma sala destinada para a realização das atividades pedagógicas da instituição, conforme mostra a Figura 1.



Figura 1. Vista parcial da sala do setor pedagógico

A sala do setor pedagógico era ampla, com uma janela que percorria uma parede inteira, tornando a sala bem clara. Dispunha de um acervo de brinquedos, disposto em uma estante de MDF, pintada de branco, uma estante de madeira com portas de vidros, onde continham livros didáticos e de literatura, um armário de ferro e outro de MDF com materiais diversos (cadernos, cartolinas, livros etc.), um estante pequena de MDF, com livros de literatura e objetos diversos, uma mesa pequena, que comporta um aparelho de televisão e um DVD, um ventilador grande, instalado na

parede, uma mesa retangular grande de madeira com cadeiras de plásticos, uma mesa redonda pequena e uma mesa retangular, também pequena com cadeiras, na qual são realizadas atividades pedagógicas, geralmente, brincadeira com “massinhas”, atividades com desenhos e acompanhamento dos deveres de casa.

Para a realização das atividades de “contação” de histórias, as cadeiras foram dispostas na forma de círculo, para facilitar o contato visual da pesquisadora com as crianças e destas com as histórias, conforme ilustra a Figura 2.



Figura 2. Disposição das cadeiras e do grupo durante as atividades

## **Instrumentos e Materiais**

### **Formulário de caracterização das crianças.**

As bases para a elaboração do formulário de caracterização foram criadas a partir do estudo realizado por Weber e Kossobudzki (1996) e adaptado por Cavalcante (2008), a respeito da condição psicossocial de crianças que vivem em contexto de acolhimento institucional e instituições similares. O formulário utilizado nesse estudo está em sua terceira versão, elaborada pelos pesquisadores do Projeto “Instituições de Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Quatro Regiões do Estado do Pará: Perfil, Rotinas e Práticas de Cuidado”, da Universidade Federal do Pará - UFPA, apoiado pelo CNPq, com o número de processo 406608/2012-1.

O formulário é composto por eixos temáticos: identificação da criança - 17 itens, situação familiar - nove itens, processo de institucionalização - 27 itens e saúde - 19 itens e foi preenchido pela pesquisadora (Apêndice A).

### **Roteiros de entrevista.**

Foram estruturados pela pesquisadora, de forma semiestruturada, objetivando buscar informações sobre a percepção das crianças a respeito de suas experiências de acolhimento, bem como sobre as histórias trabalhadas nas atividades de “contação” de histórias. Em outras palavras, a entrevista visou apreender, a partir do relato das crianças, aspectos perceptivos de suas experiências na instituição.

Para cada atividade de “contação” de histórias, foi feito um roteiro (Apêndice B). As perguntas eram feitas tendo como referência um momento específico das histórias, visando o encadeamento de ideias, pois se tomou o cuidado para que as perguntas fossem feitas de forma coerente ao enredo das histórias. O número de questões para cada roteiro foi distinto, a diferença se deu devido às possibilidades que o enredo da história oferecia para que as perguntas fossem feitas, de modo que o foco fosse sempre mantido: o objetivo do estudo. A tabela 1 refere-se à quantidade de perguntas compostas nos roteiros para cada história trabalhada nas atividades.

Tabela 1.

#### *Quantidade de perguntas nos roteiros para cada história trabalhada*

<b>Histórias</b>	<b>Número de perguntas</b>
Quando me sinto zangado	5
Os três porquinhos	7
O patinho feio	8
Onde vivem os monstros	4
Choco encontra uma mamãe	4
Todo mundo fica feliz	6

### **Dário de campo.**

A forma de utilização desse instrumento assentou-se no modo de utilização feito por Malinowski (1997), o qual utilizou para registrar seus sentimentos, desânimo e dúvidas. Dessa forma, o instrumento utilizado deu suporte às observações dos comportamentos verbais dos participantes durante as atividades, bem como possibilitou à pesquisadora registrar suas percepções acerca da atmosfera do ambiente ecológico, no qual as atividades foram realizadas.

### **Contos da literatura infantil.**

As histórias utilizadas nas atividades foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: 1) leitura adequada para a faixa etária das crianças participantes; 2) enredo cuja história possibilitasse a discussão de experiências vividas pelas crianças no tocante à vivência do acolhimento, bem como de sentimentos de raiva, alegria, tristeza, angústia etc.; 3) optou-se pelo gênero “conto” em virtude da curta duração temporal. Os contos utilizados foram: “Quando me sinto zangado”, “Os três porquinhos”, “O patinho feio”, “Onde vivem os monstros”, “Choco encontra uma mamãe” e “Todo mundo fica feliz” (Apêndice C).

“Quando me sinto zangado” (*When I'm feeling angry*) foi escrito por Trace Moroney, o personagem central, um coelho, fala de situações que o deixam zangado e o que faz para resolvê-las. Para esse estudo, foi utilizada a obra traduzida para o português, publicada pela Porto Editora e compõe a coleção “Quando me sinto...”. A utilização dessa história teve por objetivo apreender de que modo as crianças lidam com o sentimento de raiva e quem são as pessoas com quem elas compartilham esse sentimento.

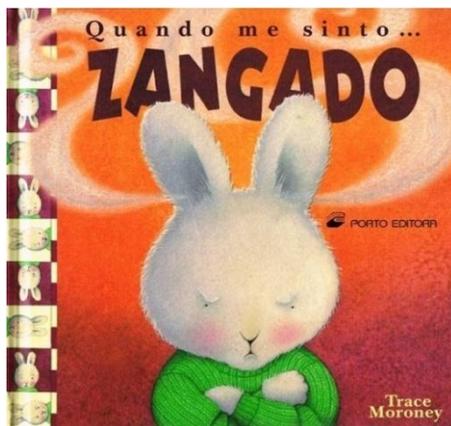


Figura 3. Capa do livro “Quando me sinto zangado...”

“Os três porquinhos” é um conto da tradição inglesa (Corso & Corso, 2006), sua primeira versão foi publicada em 1843, incluída em *Nursery Rhymes and Nursery Tales* de J. O. Halliwell (Bettelheim, 2010). A versão utilizada neste estudo foi publicada pela Claranto Editora, cujo enredo gira em torno de três porquinhos que saíram da casa de seus pais para construir, cada um, a sua própria casa. O objetivo a ser alcançado com esse conto foi verificar se as crianças tinham conhecimento dos motivos que determinaram o seu acolhimento, se consideravam à instituição um lugar seguro e se sentiam falta de casa.

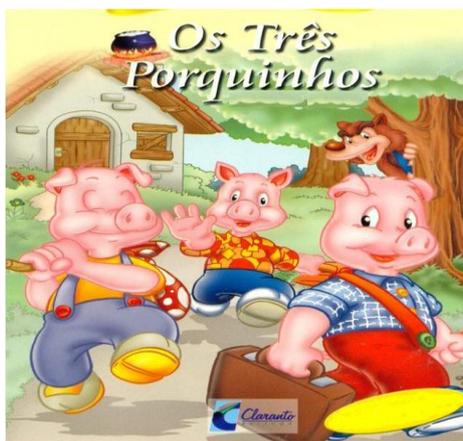


Figura 4. Capa do livro “Os três porquinhos”

“O patinho feio” é um conto dinamarquês, escrito por Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1843. A versão utilizada neste estudo foi publicada pela editora Brasileitura e faz parte da coleção “Clássicos Adoráveis”, com

ilustrações de Belli Studio e texto de Cristina Marques e Cristina Lübke. Conta a história de um patinho que era considerado por todos muito feio. Trabalhar com esse conto teve como objetivo abordar o tema da relação familiar (experiência de estar longe de casa, sentimento de saudade), interação entre irmãos na instituição, além de facilitar o relato sobre sentimentos de tristeza.



Figura 5. Capa do livro “O patinho feio”

“Onde vivem os monstros” (1963), de Maurice Sendak, com ilustrações do próprio autor, é um clássico da literatura infantil norte-americana, cujo título original é *Where the wild things are*. Conta a história do garoto Max, que após desobedecer à mãe é mandado para o quarto sem jantar. Foi utilizada neste estudo a obra lançada pela editora Cosac Naify em 2009, traduzida para o português por Heloísa Jahn. O objetivo, ao trabalhar com essa história, foi apreender percepções das crianças, referentes aos seus desejos em relação à instituição, à volta para a casa e sobre ao exercício da maternidade.



Figura 6. Capa do livro “Onde vivem os monstros”

“Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, tem como título original *A mother for Choco*, foi publicado em 1992 nos Estados Unidos, com ilustrações da própria escritora, conta a história de Choco, um pássaro que não tinha mãe e por isso, resolveu sair em busca de uma. Foi utilizada nesse estudo a obra traduzida para o português, disponível em [http://www. Carmennyana. blogspot. com. br](http://www.Carmennyana.blogspot.com.br). Foram tirados dois momentos da história, sem prejudicar o encadeamento de ideias, de modo que a história ficasse menos extensa. Com esse conto, o objetivo foi acessar percepções relativas ao sentimento de abandono, exercício da maternidade e distância da família.

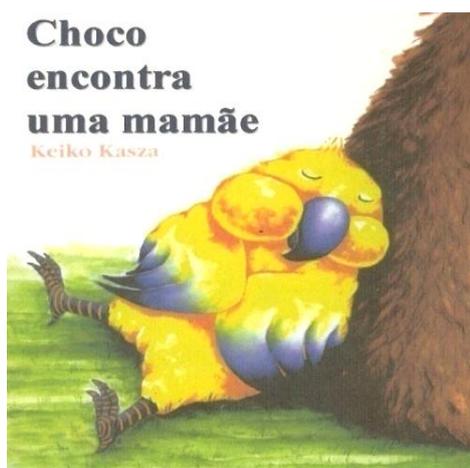


Figura 7. Capa do livro “Choco encontra uma mamãe”

“Todo mundo fica feliz”, cujo título original é *Everybody feels happy*, foi escrito por Jane Bingham, traduzido para o português por Cláudia Sanches, com

ilustrações de Helen Turner. O livro, publicado pela editora Girassol em 2006, faz parte da coleção sentimentos. O livro contém 29 páginas de histórias, somente 11 páginas foram selecionadas pela pesquisadora para compor as pranchas de histórias e fazer parte da atividade, por serem consideradas mais adequadas para a proposta do trabalho: A história da Júlia, que fala da preparação da festa do seu aniversário e a história do Caio, que fala de um passeio surpresa à praia. Utilizar essa história teve como objetivo explorar o sentimento de alegria/felicidade e temas referentes atividades realizadas pela instituição.



Figura 8. Capa do livro “Todo mundo fica feliz”

### **Procedimento e Considerações Éticas**

A primeira etapa foi obter autorização judicial da vara da infância e da adolescência para realização de visitas sistemáticas na instituição. Em seguida, o projeto de pesquisa “Percepções de crianças de abrigo: os ambientes e as formas relacionais”, a qual esta dissertação está vinculada, foi submetido e aprovado com o número de registro 146/11 pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos do instituto de ciências da saúde da UFPA (Apêndice D).

Para resguardar a identidade das crianças, seus nomes foram substituídos por nomes de personagens, escolhidos por elas no primeiro dia de coleta de dados. Além disso, por se tratar de um estudo com crianças e sobre um tema de conteúdo emocional

delicado, as psicólogas da instituição foram convidadas a participar da coleta, como forma de assegurar um acompanhamento/acolhimento especializado, caso houvesse qualquer mobilização emocional por parte das crianças.

### **Reconhecimento do Ambiente Institucional e dos Participantes**

Relaciona-se ao primeiro contato com os participantes, a instituição e sua rotina. Assim, o contato com as crianças foi estabelecido nas dependências da instituição, em especial na sala do setor pedagógico, onde a inserção da pesquisadora se deu de modo lento e discreto, com o objetivo de habituar as crianças a sua presença, sem comprometer/inibir o comportamento e o desenvolvimento natural e emocional delas ou a sua rotina. As crianças foram solicitadas e convidadas a participar do estudo na sala do setor pedagógico, onde a pesquisadora realizou, ao longo de uma semana, atividades de “contação” de histórias, auxiliou a educadora nas atividades com os deveres de casa das crianças e desenhou para elas pintarem. Em seguida, a pesquisadora chamava a criança que se enquadrasse no critério para participação em particular, explicava o estudo e fazia o convite.

### **Coleta de Dados**

#### **Preenchimento do Formulário para a Caracterização das Crianças.**

A caracterização das crianças foi feita por meio do preenchimento, pela pesquisadora, do formulário adaptado, mediante a consulta aos prontuários das crianças, cedidos pela instituição de acolhimento EAPI.

#### **Realização das Atividades de “Contação” de Histórias e das Entrevistas.**

As atividades foram realizadas em seis dias, cada encontro correspondeu a uma história contada. O tempo de duração de cada atividade variou de nove minutos e 16 segundos a 12 minutos e 18 segundos. Das seis histórias trabalhadas, duas tratavam especificamente de sentimentos: “Quando me sinto zangado” – sentimento de raiva e

“Todo mundo fica feliz” – sentimento de felicidade/alegria, as quatro restantes: “Os três porquinhos”, “O patinho feio”, “Onde vivem os monstros” e “Choco encontra uma mamãe” tinham como tema em comum o afastamento do protagonista do lar. Assim, optou-se por iniciar e terminar as atividades com as histórias sobre sentimentos.

A tabela 2 corresponde ao tempo de duração de cada atividade e à ordem em que as histórias foram contadas.

Tabela 2.

*Tempo de duração de cada atividade por ordem em que as histórias foram contadas*

<b>Ordem das atividades</b>	<b>Histórias</b>	<b>Tempo de duração das atividades</b>
1º dia	Quando me sinto zangado	10 minutos e 1 segundo
2º dia	Os três porquinhos	9 minutos e 40 segundos
3º dia	O patinho feio	12 minutos
4º dia	Onde vivem os monstros	12 minutos e 18 segundos
5º dia	Choco encontra uma mamãe	10 minutos e 6 segundos
6º dia	Todo mundo fica feliz	9 minutos e 16 segundos

Tanto a “contação” das histórias quanto às entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora. Para facilitar o manuseio do material durante as atividades, as histórias foram impressas e plastificadas em folhas de papel A4, de modo que a visualização pelas crianças fosse favorecida, conforme ilustra a Figura 9.



Figura 9. Visualização da pesquisadora durante uma atividade e estrutura do material.

O primeiro dia de atividade foi realizado na sala da equipe técnica, pois a sala do setor pedagógico estava ocupada. A educadora levou as crianças até a sala, que estava com cadeiras organizadas em círculo. A pesquisadora, então, conversou com as crianças sobre como a atividade seria conduzida e solicitou que cada uma escolhesse um personagem de que gostasse para que seus nomes fossem substituídos, preservando, assim, as suas identidades. Em seguida, a primeira história foi contada, a entrevista foi realizada durante a “contação” da história em forma de conversa. Do segundo ao sexto dia, as atividades foram realizadas no setor pedagógico e organizadas em três momentos: 1) as crianças eram levadas ao setor pedagógico pela educadora responsável, era dado um tempo para que as crianças se organizassem e para o ajustamento da filmadora; 2) em seguida, as crianças eram solicitadas a falar da história do dia anterior; neste momento a pesquisadora, quando necessário, retomava alguns questionamentos; 3) depois a pesquisadora apresentava o conto a ser trabalhado e começava a contar a história e fazer a entrevista. Vale ressaltar que foi necessário o sétimo encontro para que as crianças pudessem comentar a história trabalhada no sexto dia, bem como para fazer uma avaliação das atividades: se gostaram ou não, por que gostaram ou não, de qual história mais gostaram e por quê.

O trecho abaixo exemplifica a forma de realização da entrevista ao longo de uma das histórias trabalhadas:

**Pesquisadora: Quem lembra da história que a gente contou ontem?**

Polícia: Dos porquinhos.

Branca de Neve: Não, foi dos porquinhos (...).

Barbie: Os porquinhos saíram da casa deles.

Pesquisadora: Saíram da casa deles.

Branca de Neve: Aí o lobo veio por trás dele, aí (rir e abaixa a cabeça como se estivesse envergonhada) aí o primeiro porquinho construiu a casa de palha, aí, aí “eu quero entrar” (faz uma voz grossa) aí eles num abriram aí o lobo soprou a casinha.

Pesquisadora: É? Quem mais se lembra? (...).

Branca de Neve: (...) Aí depois ele entrou pela chaminé, aí tinha um balde assim quente, bem quente...

Polícia: Aí ele caiu...

Branca de Neve: Aí ele caiu dentro, aí ele saiu gritando...

Polícia: Aí ele saiu gritando, tava assando a bunda dele.

Chapeuzinho Vermelho: Aí saiu gritando ohohohohoh (...).

**Pesquisadora: E hoje sabe qual foi a história que a tia trouxe? (...) a história do patinho feio, borá ver o que aconteceu com o patinho feio?**

Todas as crianças: Boorraa... simm (...).

Pesquisadora: O patinho crescia e a mamãe pata ficava mais triste. Ele continuava feio e esquisito. Os mais velhos o olhavam com pena. Os mais novos zombavam dele, chamando-o de patinho feio.

**Pesquisadora: Como vocês acham que o patinho feio se sentia?**

Barbie: Muito triste.

Polícia: Mal.

Branca de Neve: Muito triste, mal.

**Pesquisadora: Muito triste? E vocês já se sentiram assim como ele?**

Polícia: Sim (balança a cabeça afirmativamente).

Branca de Neve: Já (balança a cabeça afirmativamente) (...).

**Pesquisadora: Quando foi que vocês se sentiram assim? Vocês lembram o dia que vocês ficaram triste como ele? (...).**

Polícia: Eu já o sim.

Barbie: Eu já fiquei triste quando eu veio pra cá (riu e olhou pra educadora).

Pesquisadora: Ficou triste quando veio pra cá Ci...é Barbie?

Branca de Neve: Eu também fiquei triste (balança a cabeça afirmativamente).

**Pesquisadora: (...) E a Cinderela já se sentiu assim como o patinho feio?**

Cinderela: (Balança a cabeça afirmativamente) (...).

Polícia: Eu fiquei triste lá no dormitório a senhora viu (falando com a educadora), eu tava até deitado, né na cama.

## **Análise dos Dados**

### **Análise dos Dados Relativos à Caracterização das Crianças.**

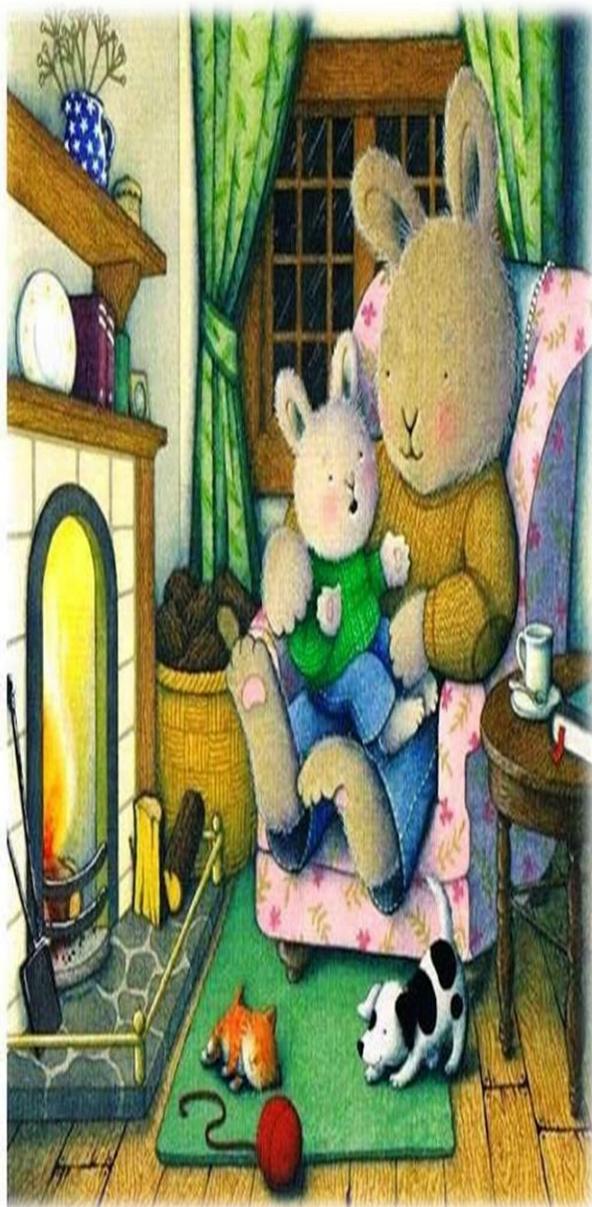
As informações registradas no formulário de caracterização foram colocadas em uma tabela, permitindo, assim, compor uma visão mais ampla das histórias de vida das crianças, além de possibilitar relacionar esses dados com os dados obtidos a partir das atividades com os contos, realizadas com as crianças. Recebeu maior atenção as informações referentes ao motivo do acolhimento, visitas, escolaridade, situação sociofamiliar e se tem irmãos na mesma instituição

### **Análise das Entrevistas.**

As entrevistas foram transcritas na íntegra para a análise de conteúdo, em que se utilizou a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), para qual se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o intuito de inferir sistematicamente e descritivamente sobre o conteúdo das mensagens. Nesse sentido, a estruturação dos dados foi feita a partir de categorias semânticas, que emergiram dos discursos das crianças, representadas por temas. As categorias temáticas, então, foram divididas em duas categorias gerais: **1) As experiências na instituição de acolhimento**, para qual foram criadas quatro subcategorias – Motivo do acolhimento, Figuras de referência, Interações e rotina e Contexto institucional e **2) Situações que aludem ao ambiente familiar.**

## Resultados e Discussão

Falar com alguém que gosta de mim  
e contar-lhe porque estou zangado,  
pode ajudar a afastar o meu mau humor.



“Quando me Sinto Zangado...”

Inicialmente, serão apresentados os dados relativos à caracterização das crianças, descrevendo as particularidades da história de cada participante. Em seguida, o material oriundo das atividades de “contação” de histórias, os quais foram divididos em duas categorias temáticas: “As experiências na instituição de acolhimento” e “Situações que aludem ao ambiente familiar”.

Para a categoria “As experiências na instituição de acolhimento”, foram criadas quatro subcategorias: motivo do acolhimento, figuras de referências, interações e rotina e Contexto institucional. A tabela 3 mostra as quatro subcategorias, com suas descrições.

Tabela3.

*Descrição das subcategorias da categoria “As experiências na instituição de acolhimento.”*

<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Motivo do acolhimento</b>	Envolve as verbalizações das crianças que remetiam ao conhecimento do motivo de estar na instituição.
<b>Figuras de Referências</b>	Envolve as verbalizações das crianças que identificavam vínculo emocional com um adulto e/ou outra criança.
<b>Interações e rotina</b>	Verbalizações das crianças, que elucidavam contatos entre as crianças, entre irmãos e atividades realizadas.
<b>Contexto institucional</b>	Relatos das crianças que remetiam a aspectos físicos e sociais do ambiente.

### **Caracterização das crianças: protagonistas dessa história**

As crianças que participaram do estudo, cinco meninas e um menino, na faixa etária de seis anos, eram crianças provenientes de famílias de classes socioeconomicamente desfavorecidas. Entre os motivos para o acolhimento tem-se abandono, situação de risco e violência física. Quanto ao tempo de acolhimento até o início da coleta, uma criança deu entrada no ano de 2012, estando acolhida há um ano e 39 dias. As outras cinco deram entrada em 2013, sendo que duas estavam acolhidas há

um mês e 28 dias, uma há um mês e sete dias, uma há dois meses e sete dias e uma há seis meses e 28 dias. Todas as crianças, com exceção de uma, que já havia sido acolhida aos cinco anos, deram entrada na instituição pela primeira vez e todas estavam regularmente matriculadas em escolas públicas da cidade e recebiam visitas dos familiares.

Na tabela 4, é possível visualizar os dados relativos ao nome do personagem escolhido pelas crianças, sexo, idade, tempo de acolhimento e motivo do acolhimento das crianças:

Tabela 4.

*Nome escolhido pelas crianças, sexo idade e motivo do acolhimento.*

Nome	Sexo	Idade	Tempo de acolhimento	Motivo do acolhimento
Barbie	Feminino	Seis	1 mês/7 dias	Abandono
Bela	Feminino	Seis	1 mês/28 d	Situação de risco – com lesão corporal
Branca de Neve	Feminino	Seis	1 mês/28 d	Violência física
Cinderela	Feminino	Seis	1 ano/38 d	Abandono
Chapeuzinho Vermelho	Feminino	Seis	6 meses/28 d	Abandono e Negligência familiar
Polícia	Masculino	Seis	2 meses/13 d	Abandono

A seguir, contaremos a história de acolhimento de cada uma das crianças que colaborou com este estudo.

**Barbie: “Eu já fiquei triste quando eu veio pra cá”.**

Era uma vez uma menina de seis anos, chamada Barbie, que chegou ao EAPI em 15 de julho de 2013, estando acolhida até o dia de início da coleta há um mês e sete dias. O motivo do seu acolhimento foi abandono e quando chegou ao EAPI, apresentava feridas no abdômen e estava gripada. Ela também tem um irmão que está acolhido na

mesma instituição. Possui o nome do pai no registro civil, mas antes do acolhimento, morava somente com a mãe em casa própria de alvenaria e com iluminação elétrica.

Quanto à situação sociofamiliar, Barbie tem como responsável legal a mãe, que a visita uma vez por semana, ela tem 27 anos, ensino médio incompleto e trabalha como ajudante de cozinheira, recebendo uma renda de R\$ 240, 00, além do benefício do programa bolsa família de R\$ 203, 00.

**Bela: “Não, é porque eu vesti a roupa aí eu me sujava toda”.**

Era uma vez uma menina de seis anos, chamada Bela, que chegou ao EAPI em 25 de junho de 2013, estando acolhida até o dia de início da coleta há um mês e 28 dias. O motivo do seu acolhimento foi situação de risco, com lesão corporal e quando chegou ao EAPI, apresentava hematoma na face, próximo à pálpebra esquerda. Ela não possui irmãos na instituição, mas segundo consta no seu prontuário era criada junto com Branca de Neve, morava com sua mãe – não biológica, Branca de Neve e a mãe desta. A casa em que morava era cedida, de alvenaria, com três cômodos.

Quanto à situação sociofamiliar, Bela tem como responsável legal a mãe, que a visita uma vez por semana, ela tem 27 anos, ensino médio completo e trabalha como diarista, recebendo uma renda de R\$ 210, 00.

**Branca de Neve: “Porque eu me aborreço com a tia (...) porque ela fala gritando”.**

Era uma vez uma menina de seis anos, chamada Branca de Neve, que chegou ao EAPI em 25 de junho de 2013, estando acolhida até o dia de início da coleta há um mês e 28 dias. O motivo do seu acolhimento foi violência física e quando chegou ao EAPI, apresentava hematoma na face, braço e costas. Ela não possui irmãos na instituição, mas segundo consta no seu prontuário era criada junto com Bela, morava

com sua mãe, Bela e a mãe desta. A casa em que morava era cedida, de alvenaria, com três cômodos.

Quanto à situação sociofamiliar, Branca de Neve tem como responsável legal a mãe, que tem 43 anos, ensino médio completo e recebe uma renda de R\$ 270, 00. Recebe visita da mãe de Bela, uma vez por semana.

**Cinderela: “(...) ele fazia macacada, ele tava diarrumando (...) e cresceu um monte de floresta, ele foi puma floresta dos monstro no barco”.**

Era uma vez uma menina de seis anos, chamada Cinderela, que chegou ao EAPI em 14 de julho de 2012, estando acolhida até o dia de início da coleta há um ano e 38 dias. O motivo do seu acolhimento foi abandono e quando chegou ao EAPI, apresentava lesões cutâneas. Ela tem cinco irmãos, sendo que dois estão acolhidos na mesma instituição. Antes do acolhimento, morava com sua mãe, o padrasto e a avó materna, em casa própria com três cômodos.

Quanto à situação sociofamiliar, Cinderela tem como responsável legal a avó materna, que a visita uma vez por semana, ela tem 50 anos, ensino fundamental incompleto, trabalha como manicure e diarista, recebendo uma renda de R\$ 400, 00.

**Chapeuzinho Vermelho: “(...) pra construir uma casa vermelha pra ele”.**

Era uma vez uma menina de seis anos, chamada Chapeuzinho Vermelho, que chegou ao EAPI em 25 de janeiro de 2013, estando acolhida até o dia de início da coleta há seis meses e 28 dias. O motivo do seu acolhimento foi abandono. Antes do acolhimento, morava somente com sua avó materna e o companheiro desta, em casa alugada, de um cômodo, construída em alvenaria, com iluminação elétrica e água encanada. É a segunda vez que Chapeuzinho é acolhida, a primeira vez foi aos cinco anos, por motivo de negligência.

Quanto à situação sociofamiliar, Chapeuzinho Vermelho tem como responsável legal a avó materna, que a visita duas vezes por semana, ela tem 36 anos, ensino fundamental incompleto, estando desempregada.

**Polícia: “Eu mandava em tooodo lugar”.**

Era uma vez um menino de seis anos, chamado Polícia, que chegou ao EAPI em nove de junho de 2013, estando acolhido até o dia de início da coleta há dois meses e 13 dias. O motivo do seu acolhimento foi abandono. Ele também tem uma irmã que está acolhida na mesma instituição. Possui o nome do pai no registro civil, mas em seu prontuário há ausência de informações a respeito de com quem convivia antes de dar entrada na instituição, apenas está registrado que morava em casa própria, de alvenaria.

Quanto à situação sociofamiliar, Polícia tem como responsável legal sua mãe, que tem 25 anos, ensino fundamental incompleto, trabalha como diarista e recebe uma bolsa auxílio de R\$ 300, 00. Consta em seu prontuário que a sua mãe o visita, mas há ausência do registro da periodicidade.

**As Experiências na Instituição de Acolhimento**

Esta categoria emergiu dos relatos das crianças a respeito de suas vivências na instituição. Para a análise dos resultados e discussão, ela foi desdobrada em quatro subcategorias.

**Motivo do acolhimento.**

Ao serem indagadas sobre o motivo de estarem acolhidas, as crianças responderam de forma diferente, como ilustra o episódio:

**História contada – “Os três porquinhos”**

**Participaram da atividade: cinco crianças, duas psicólogas, duas assistentes sociais e a educadora responsável pelas crianças no dia.**

Pesquisadora: (...) E vocês? Por que vocês acham que estão aqui no abrigo? Por que vocês estão aqui?

Chapeuzinho Vermelho: Eu tô aqui por causa que eu fiquei na rua.

Pesquisadora: Foi?

Barbie: Credo!

Pesquisadora: E você Bela por que você acha que tá aqui no abrigo?

Bela: Sorrir timidamente, se encolhe e se aconchega na educadora.

Pesquisadora: Por que vocês acham que tão aqui no abrigo, com a gente?

Branca de Neve: Faz gesto de quem não sabe.

Pesquisadora: Num sabe Branca de Neve?

Branca de Neve: Responde com a cabeça negativamente.

Barbie: Eu sei.

Pesquisadora: Tu sabe Barbie, por quê?

Barbie: Conselho da minha vó.

Pesquisadora: E tu Polícia, por que tu tá aqui no abrigo? Hum?

Polícia: Fica mexendo na mão da Assistente Social, sorrir timidamente e olha para a educadora.

Educadora: olha de forma carinhosa para Polícia e diz: pode falar!

Branca de Neve: (Sorrindo) porque ele foi ro....bado.

A resposta de Branca de Neve indica que há um desconhecimento sobre o motivo do seu acolhimento. Vale ressaltar que antes de entrar na Instituição, Bela era criada junto com Branca de Neve como irmãs, no entanto, Bela não dá a mesma resposta. Pode ser que ela não tenha se sentido à vontade para responder se sabia ou não sabia. Entre os participantes, ela era a que mais demonstrava timidez. Pode-se refletir, a partir disso, sobre a importância de se considerar as características da pessoa como produto e produtoras de desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que são constituídas pelos Processos Proximais, as características da pessoa atuam ativamente nesse processo (Bronfenbrenner, 2011).

As características de demanda da pessoa podem ou não desencorajar a reação do contexto social, fomentando ou interrompendo a operação dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2011). Nesse sentido, cada criança possui seu repertório de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, conhecê-las é de fundamental importância para se criar espaços que encorajam a livre expressão e elaboração dos conflitos. Foi possível, ao longo das atividades, perceber os momentos

em que Bela se sentia mais à vontade para falar e, assim, a pesquisadora pôde modificar a maneira de abordá-la, sendo menos diretiva.

Já Polícia, embora de forma parecida à de Bela em responder, em contraste com o personagem que escolheu, símbolo de autoridade e poder, olha para a educadora como se quisesse autorização para falar. A própria educadora olha de forma carinhosa e fala para Polícia, quando este olha para ela: “Pode falar!”. Este episódio sugere a relação de poder na relação, do que é permitido ou não à criança. Ainda que a educadora tenha lançado um olhar carinhoso e de aprovação ao Polícia, apreende-se certa verticalidade da relação. Diante disso, é de se destacar que a instituição de acolhimento, enquanto ambiente ecológico, constitui o microssistema dessas crianças, é nele que elas realizam suas atividades, funções e interações. É preciso que se promova o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto (Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Souza e Castro (2008) falam do lugar de criança que as crianças muitas vezes são postas em ocupar, é um lugar que representa práticas sociais em que ela é vista como subordinada e dependente, que deve agir conforme o que está pré-estabelecido. Porém, de acordo com Bronfenbrenner (2011), as crianças são participantes ativas e influenciam o curso de seu desenvolvimento, elas não devem ser compreendidas como inseridas em determinados contextos, mas sim como fazendo parte de determinados contextos. “Os processos e os resultados do desenvolvimento humano” são, assim, “uma *função conjunta das características do ambiente e da pessoa*” (Bronfenbrenner, 2011, p. 145)

Verifica-se com base nas formas de responder das crianças a importância do diálogo entre educadores, técnicos e as crianças a respeito dos reais motivos de estarem acolhidas. Sobre as medidas específicas de proteção, o ECA especifica a

obrigatoriedade da informação. Assim, com o cuidado ao estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, respeito aos pais ou responsável, é obrigatório que a criança e o adolescente sejam informados dos seus direitos, dos motivos que determinam a intervenção e do modo que esta se processa. Acrescenta-se, ainda, o direito de falar e ser ouvida quando sentir necessidade. Isso deve fazer parte da rotina das crianças em acolhimento, que devem ser consideradas em suas experiências pessoais, pois a forma como significam e internalizam a experiência de separação da família decorrem tanto de suas características subjetivas quanto da qualidade dos Processos Proximais estabelecidos (Lisboa & Koller, 2004).

Por isso, Garzella e Serrano (2011) ressaltam que é de suma importância refletir sobre como essas questões estão sendo tratadas com as crianças, uma vez que devem ser consideradas efetivamente como sujeitos de direitos, incluindo o direito de saber o que acontece consigo mesmas e de ter um espaço para serem escutadas. Para as autoras, com a perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são “capazes de compreender as situações que as envolvem” (p. 223).

Observa-se que tanto Chapeuzinho Vermelho quanto Barbie disseram saber do motivo de estarem acolhidas. No entanto, somente Chapeuzinho relacionou o motivo do acolhimento ao apontado pelo setor técnico e pelo conselheiro tutelar em seu prontuário: “Eu tô aqui por causa que eu fiquei na rua”. Em outro momento, no quinto dia de atividade, Chapeuzinho dá a mesma resposta:

**História contada – “Choco encontra uma mamãe”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: Sabe Bela por que tá aqui?

Chapeuzinho Vermelho: Eu, eu sei...

Pesquisadora: Por que, Chapeuzinho?

Chapeuzinho: Causa que eu de eu saí pá rua.

Pesquisadora: Saiu pra rua, é?

Observando os dois momentos da resposta de Chapeuzinho, verifica-se que a carga semântica das respostas não é a mesma. A segunda resposta sugere certa culpabilização por parte de Chapeuzinho pelo motivo de estar na instituição, pois “sair” pressupõe ação, o ato de sair para rua, diferente de “ficar”, que é um verbo menos dinâmico. Uma possível compreensão para esta diferença pode estar na pergunta desencadeadora. Na primeira vez, a pergunta desencadeadora foi: “(...) E vocês? Por que vocês acham que estão aqui no abrigo? Por que vocês estão aqui?” e na segunda vez: “(...) E vocês, por quê que tão longe da mamãe de vocês? vocês sabem...por que que vocês tão longe da família de vocês?”.

Barbie, ao contrário, disse que estava na instituição por um conselho de sua avó, o que nos faz pensar sobre um ocultamento, uma abstração do motivo que a levou para a instituição. Em seu prontuário, é descrito que a avó em conversa com a assistente social, achava melhor que Barbie estivesse na instituição, pois, embora tivesse interesse na guarda das crianças, ainda não tinha condições. Portanto, é importante nos indagar como essas crianças se ajustam as suas angústias e dúvidas, os profissionais comprometidos com o cuidado e desenvolvimento dessas crianças podem se tornar parceiros de conversa e ajudá-las a compreenderem e (re) significarem a si mesmas, o mundo e as experiências que vivenciam (Garzella & Serrano, 2011).

As autoras pontuam como necessárias as conversas entre educadores e crianças, para que estas possam saber dos motivos de terem de ficar no abrigo e para que possam falar sobre aquilo que não entendem. Para tanto, ainda chamam a atenção para a importância de essas conversas ocorrerem de forma séria e com qualidade. As “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes” (2009) pontuam que para alcançar a qualidade no atendimento, é indispensável investir na capacitação e acompanhamento dos educadores/cuidadores, bem como de toda a

equipe que atua nos serviços de acolhimento – incluindo coordenador, equipe técnica e equipe de apoio, trata-se de uma tarefa complexa, que além de exigir “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”, necessita de uma equipe com conhecimento técnico adequado e para isso, é importante que seja oferecida capacitação inicial de qualidade e formação continuada a estes profissionais, especialmente àqueles que têm contato direto com as crianças, adolescentes e suas famílias.

### **Figuras de referência.**

Os resultados revelam que as educadoras aparecem como aquelas que dão suporte emocional às crianças. No episódio, cada criança nomeou uma educadora, com a qual conversavam quando estavam zangadas:

#### **História contada – “Quando me sinto zangado...”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga e duas assistentes sociais.**

Barbie: Ê tia já sabia quando alguém faz alguma coisa pra mim eu conto pra titia. Pesquisadora: Barbie, você conversa com alguém quando tá zangada? (...).

Barbie: Converso com a titia.

Pesquisadora: Quem é a titia? Como é o nome da titia que você conversa?

Barbie: Tia Sol. (...).

Pesquisadora: É a tia Sol? E você Bela?

Bela: Com a tia Maria.

Pesquisadora: Com ela que você conversa quando tá zangada? E o Polícia, tem alguém que tu conversa quando tá zangado?

(O Polícia ri).

Cinderela: Eu converso com a tia Elza. (...).

Ao contrário do que os resultados da pesquisa realizada por Silva e Magalhães (2011) mostram, em que o participante encontrou dificuldade para falar do abrigo, utilizando elementos da escola para caracterizá-lo, referindo-se, desse modo, às educadoras como professoras, e do estudo realizado por Garzella e Serrano (2011), no qual pareceu haver dificuldade em discriminar pessoas significativas por parte das crianças. No episódio acima, cada criança fala de alguém com quem conversa quando se sente zangada.

Por outro lado, os dados corroboram com os obtidos por Marzol et al. (2012), onde em uma das instituições, os participantes citaram seus cuidadores de referência. As autoras colocam que as crianças e os adolescentes vivenciavam por meio do diálogo/conversa um sentimento de proteção. Essa proteção pôde ser sugerida na fala de Polícia, quando este relata sobre quando ficou triste no dormitório. A “tia”, com quem ele fala em um momento da atividade de “Contação” de histórias, parece ter prestado essa proteção:

**História contada – “O patinho feio”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Polícia: Eu fiquei triste lá no dormitório a senhora viu (falando com a educadora), eu tava até deitado né? na cama.

(...)

Polícia: Eu tava triste junto com a tia (e olha pra educadora).

Pesquisadora: É? Por que tava triste?

Acolher e proteger são atitudes relevantes para que as crianças estabeleçam relações e vínculos positivos no ambiente institucional. Segundo Marzol et al. (2012), os cuidadores têm o compromisso de observar nas crianças e adolescentes reações, comportamento e/ou sinais de angústia, ansiedade e alegria, pois são com quem eles passam a maior parte do tempo. Portanto, os cuidadores devem estar disponíveis para o diálogo, favorecendo que tais sentimentos sejam elaborados por essas crianças e adolescentes.

Observou-se também a confiança ou um sentir-se à vontade para compartilhar informações com a educadora. Identificou-se que as atividades proporcionaram trocas de carinho entre as educadoras e as crianças, estas conversavam sobre as histórias e sobre o que a pesquisadora perguntava.



Figura 11. Chapeuzinho beijando a educadora, durante a atividade com o conto “O patinho feio.”

Bela, que citou a educadora Maria como a pessoa com quem conversava quando se sentia zangada, mostrou-se à vontade em comunicar-se com outra educadora, que estava presente na atividade em que foi contada a história “Os três porquinhos”.



Figura 12. Bela abraçando a educadora, durante o conto “Os três porquinhos.”

### **História contada – “Os três porquinhos”**

**Estavam presentes na atividade: uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: É? (as crianças falam ao mesmo tempo). E você Bela aonde tu ia te esconder? Onde foi que você falou pra tia Emília (educadora)? (reage de forma envergonhada e se encolhe no colo da educadora) Onde foi Emília que ela disse que ia se esconder?

Emília: De baixo da cama.

Com essa ilustração, pode-se refletir sobre a importância de se criar espaços e momentos que ofereçam oportunidade de expressão e estabelecimento de novos vínculos. No decorrer dos encontros, as crianças falavam sobre o que tinha acontecido com elas durante o tempo em que a pesquisadora não estava na instituição, faziam queixas dos companheiros etc.

E foi assim, que ao final da atividade realizada com a história de “Os três porquinhos”, da qual Cinderela não participou por estar no momento da visita, esta entrou na sala dizendo em tom de tristeza que sua avó tinha dito que sua mãe havia levado sete facadas. A psicóloga tentou acalmá-la, dizendo em tom delicado que sua mãe iria ficar bem, a pesquisadora abraçou-a e reafirmou o que a psicóloga tinha dito (Nota do diário de campo). Dessa forma, a psicóloga prestou assistência a Cinderela, conversando e dando escuta a ela, possibilitando a formação de vínculo. Este fato também nos leva à reflexão sobre a atenção que se tem dado às famílias dessas crianças, há a necessidade da promoção de trabalhos de escuta da família, por meio do desenvolvimento de programas de atendimento familiar, que auxiliaram, nesse caso, a própria visita à criança.

No dia posterior à atividade realizada com a história de “Os três porquinhos”, a história trabalhada foi “O patinho feio”, Cinderela ficou bem quietinha na atividade, deitada no colo da psicóloga, que relatou à pesquisadora que a Cinderela não tinha dormido bem. Cabe ainda revelar que na atividade em que se trabalhou a história “Onde vivem os monstros”, a psicóloga referida não pôde estar presente, sendo substituída por outra. Cinderela, então, ao perguntar pela psicóloga, demonstrou-se chateada ao saber que esta não estaria presente na atividade (Nota do diário de campo).



Figura 13: Cinderela, à direita, deitada no colo da psicóloga durante o conto “O patinho feio.”

Essas considerações nos revelam a importância da formação de díades primárias e da relação afetiva para a promoção de desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner (1996), na medida em que as pessoas se envolvem em interações diádicas, é provável que sejam desenvolvidos sentimentos mais expressivos de uma em relação à outra. Sentimentos estes que podem ser reciprocamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Cinderela, nesse caso, parece desenvolver sentimentos positivos em relação à psicóloga, o que facilitou a formação de uma díade primária. No dia posterior, a psicóloga perguntou sobre o comportamento de Cinderela na atividade anterior, o que denota que tanto uma quanto a outra existiram fenomenologicamente quando não estavam juntas, o que caracteriza esse tipo de díade. A formação desse tipo de díade exerce forte influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Outro ponto importante é a imagem materna projetada em uma das educadoras. Ao serem indagadas sobre quem poderia ser a mãe do personagem da história, a educadora que estava participando da atividade foi apontada por Polícia. Ressalta-se que a educadora em questão era vista por outros profissionais da instituição como excelente

educadora, pois tratava as crianças com afeto e sempre organizava atividades com elas, aos finais de semana, como churrascos, com o intuito de tornar o dia mais próximo de um final de semana experienciado por outras crianças. Além disso, a educadora levava sua filha para passar o dia na instituição e a deixava à vontade, brincando com as crianças. E mais, no período da coleta, o aniversário de sua filha foi comemorado na instituição, junto com as crianças aniversariantes do mês (Notas do diário de campo).

**História contada – “Choco encontra uma mamãe”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora**

Pesquisadora: Quem poderia ser a mãe dele?

Polícia: A tia Vivinha (educadora).

Pesquisadora: Por que, Polícia, ela poderia ser a mãe dele?

Cinderela: Tia Vivinha, vai lá pá história.

Polícia: Porque sim, porque ele ia ficar lá na casa dela.

Guará e Gulassa (2011) escrevem que crianças acolhidas podem ser temporariamente mais protegidas e desvelar novos suportes de apoio para seu desenvolvimento quando seu contexto de cuidado primário, a família, não puder atender às suas necessidades e assegurar um desenvolvimento saudável. Para as autoras, pode-se intencionalmente planejar o cotidiano com o intuito de favorecer o convívio coletivo e cooperativo, o que pode minimizar a rigidez natural do atendimento institucional. Um exemplo disso foi o churrasco promovido pela educadora com as crianças na área de lazer da instituição. O papel materno atribuído à educadora também pode estar associado à forma como ela trata as crianças, isso sugere que ser mãe para essas crianças pode estar relacionado ao modo como elas são cuidadas e que atribuições são de competência de uma boa mãe.

**História contada – “Choco encontra uma mamãe”****Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: Vocês acham que ela (a personagem da história) seria uma boa mãe pro Choco?

Crianças: Simm.

Pesquisadora: O que é ser uma boa mãe?

Barbie: Cuidar bem dele.

Branca de Neve: Compá comida po filho dele... binquedo pa ele.

Para Gabatz et. al (2010), a partir dos discursos das crianças que participaram do seu estudo, o cuidado pôde ser compreendido de várias formas: atitude de preocupação, demonstração de carinho, afeto e zelo pelo outro. As autoras acrescentam, ainda, que identificar o significado do cuidado para crianças e adolescentes possibilitará a compreensão de como certas sociedades vivem, a reflexão sobre os valores humanos fundamentais dessas sociedades e traçar metas de ação para transformar a realidade.

O episódio conduz à reflexão sobre a importância da promoção e manutenção de novos vínculos na instituição a partir da criação de oportunidades de convivência, onde as crianças possam compartilhar histórias, experiências, cuidado, afeto e tudo o que possa alimentar uma relação (Rossetti-Ferreira et al., 2011). Com efeito, para Bronfenbrenner (1996), o potencial desenvolvimental de um ambiente cresce na medida em que a dinâmica física e social desse ambiente favoreça e motive a pessoa em desenvolvimento a engajar-se em atividades molares, padrões de interações recíprocas e relacionamentos diádicos primários.

Contudo, as “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes” (2009) defendem a importância do educador/cuidador como importantes referenciais para o desenvolvimento, porém esclarece que este dever ter clareza quanto ao seu papel. Pode-se criar um vínculo de afetividade às crianças/adolescentes acolhidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar,

com o cuidado para não “se apossar” da criança e do adolescente e nem competir e desvalorizar a família, seja ela de origem ou substituta.

### **Interações e rotina.**

No quarto dia de atividade, onde a história contada foi “Onde vivem os monstros”, a pesquisadora perguntou às crianças qual a primeira ordem que elas dariam no abrigo se fossem reis, igual ao personagem da história. É desencadeada a partir da resposta de Barbie uma discussão entre as crianças sobre uma situação ocorrida no contexto de uma brincadeira entre elas:

### **História contada – “Onde vivem os monstros”**

**Participaram da atividade: cinco crianças, uma psicóloga, uma assistente social e duas educadoras.**

Pesquisadora: (...) E tu Barbie qual a ordem que tu daria aqui?

Barbie: Eu daria pá ela (aponta para Cinderela) calar a boca quando ela...nós tamo brincando.

Pesquisadora: Aaa entendi.

Barbie: Ela ela manda em todo mundo quando a tia chegou, num foi tia? (pergunta pra educadora). Jogava as coisa, dava cinturada em todo mundo.

Pesquisadora: É, na hora da brincadeira?

Barbie: Ela fez assim no chão *paft* (sentada na cadeira, simula bater no chão com alguma coisa).

Branca de Neve: Foi, ela pegou o cinto (...) ela deu *paft* na minha costa, eu nem senti (levanta da cadeira, se inclina um pouco para frente e coloca a mão nas costas).

Barbie: Mentira (gesticula com a mão negativamente) foi na frente dele.

Cinderela: Mentira, foi no Capitão Gancho assim *bac* (faz o som).

Polícia: Aí ele num fez nada.

Barbie: “Se vocês num assistirem televisão olha *Piiffi*” (faz o som e imita como foi). Depois começali dali em nós.

Cinderela: Depois depois quando a a Bela (...) eu disse assim ó sai daqui Bela senão eu vou te dali mais uma (mostrando como se estivesse segurando um cinto na mão). (Bela cobre o rosto com a mão).

Branca de Neve: Não que tu ficou com tanta raiva que tu que tu fugiu que... que eu fui mexer contigo tu foi atás de mim e bateu na minha costa.

Cinderela: Não... eu num te bati, eu ia te bater, mas só que a Bela (...) e depois ela foi ver (se levanta e se dirige à estante de brinquedo) se eu tava bem aqui (...).

O episódio desvenda um contexto de brincadeira entre as crianças. Acredita-se que a brincadeira enquanto contexto revela-se como microssistema, ao apresentar padrões de atividades, relações interpessoais e papéis. A interação estabelecida entre as crianças nesse contexto sugere o que Santos e Bichara (2005) pontuam de que por meio da brincadeira a criança tem acesso a sua cultura, exercita o faz-de-conta, recria situações do cotidiano, projeta sua vida afetiva, expressa suas dificuldades e desenvolve suas possibilidades de agir no mundo, assimilando elementos que vão contribuir para o seu desenvolvimento humano.

No estudo realizado por Alves e Emmel (2008), o conteúdo verbal das crianças, durante as brincadeiras e nas conversas, após as atividades com os contos infantis apresentaram momentos que aludiam às suas histórias de vida. É possível que Cinderela tenha recriado na brincadeira uma situação do seu cotidiano familiar, já que punir as crianças com cinturadas não é uma prática das educadoras da instituição, isso sugere como uma prática familiar pode se fazer presente no imaginário dessa criança, que por meio da brincadeira ela pode representar uma experiência com significado afetivo e, até mesmo, repetir experiências desagradáveis, de modo a dominar a situação de forma ativa, revivendo tais experiências.

Outro aspecto relevante a ser discutido é a importância da atividade molar como formas significativas de comportamento, por possuírem significado para os participantes do ambiente, sendo manifestação “de” ou influência sobre o desenvolvimento, conforme explicita Bronfenbrenner (1996). Dessa forma, Barbie ao se referir a um evento ocorrido em outro lugar e em outro momento, em conjunto com as outras crianças, nos revela a expansão do seu mundo fenomenológico para além da situação imediata.

Cinderela também invoca, indiretamente, um evento não concretamente presente, o que nos faz convergir com Bronfenbrenner (1996), quando este escreve que é importante olharmos para o conteúdo das interações, onde as atividades devem ser consideradas no seu contexto interpessoal, pois elas refletem o nível de crescimento psicológico da pessoa em desenvolvimento. Quando as crianças falam sobre o fato ocorrido na brincadeira, elas manifestam a capacidade que têm em criar um “mesossistema mental” (Bronfenbrenner, 1996), de modo que seja possível falarmos de uma “ecologia da vida mental”, cuja estrutura potencial apresenta a mesma forma do ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1996).

Diante do exposto, fica evidente a importância da brincadeira como “importante contexto no qual a criança adquire habilidade e conhecimento social” (Pontes & Izar, 2005, p. 85). E mais, é fundamental, conforme colocam Garzella e Serrano (2011), a garantia de espaços e momentos, na instituição de acolhimento, para que as crianças possam brincar, espaços que favoreçam a expressão, onde o brincar livremente esteja incluso. O conteúdo da brincadeira pode dar pistas para modo de interação da criança com a família, por exemplo.

Apesar de as crianças não terem falado o local onde aconteceu a brincadeira, pode-se inferir que esta tenha acontecido no dormitório, devido à situação envolver somente as crianças participantes das atividades de “contação” de histórias, que eram do mesmo dormitório, isso nos leva também a refletir sobre a relevância do contato e da interação com as outras pessoas, e compreendendo que a instituição de acolhimento possibilita diversos contatos sociais, torna-se importante promover a interação, quando possível, entre educadores e técnicos e as crianças, entre irmãos e entre crianças de diferentes faixas etárias. Essas interações possibilitam que o aprendizado se constitua, bem como concepções e significados sejam construídos (Garzella & Serrano, 2011).

Os resultados, assim, também revelam a existência de interação entre irmãos na instituição:

**História contada – “O patinho feio”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: (...) E quem tem irmão aqui no abrigo?

Bela e Barbie: (Levantam a mão). (...)

Polícia: Eu tenho irmã.

Pesquisadora: E quem tem irmão aqui? (...)

Polícia: Eu tenho irmã.

Pesquisadora: vocês brincam com os irmãos de vocês aqui no abrigo?

Barbie e Polícia: Eu tenho (levantando o dedo)

Pesquisadora: Vocês brincam com eles aqui?

Polícia: Eu brinco (olha pra educadora).

Polícia: Brinca? Aaa...

Barbie: (Balança a cabeça positivamente).

Cinderela: Eu tenho um irmão aqui noo... é o Augusto (dá um sorriso de modo tímido e se encolhe na psicóloga).

Pesquisadora: É? Cinderela, tu brinca com ele aqui?

Polícia: O meu é a Narizinho.

Pesquisadora: É a Narizinho? Humm

Cinderela: Eu tenho dooiiss, eu tenho dois irmão.

Polícia: O Alexandre e o Augusto (apontando para Cinderela).

Pesquisadora: A tá...e de que vocês brincam? Vocês brincam de que?

Barbie: Eu brinco daquele negócio com meu irmão (balança os braços pra cima e pra baixo, parecendo se reportar a uma gangorra).

Pesquisadora: Ah legal, que negócio é?

(...).

Incentivar o contato entre irmão na instituição é imprescindível para a manutenção do vínculo. A interação favorece o compartilhamento de experiências e sentimentos. Da mesma forma que as instituições investigadas por Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011), em que o funcionamento era organizado com base na faixa etária das crianças acolhidas, a instituição na qual pesquisamos também dividem as crianças por faixa etária. Nesse sentido as autoras chamam a atenção para a forma como as instituições de acolhimento funcionam atualmente, pois a distribuição dos quartos

por faixa etária e estruturação da rotina não são pensadas de forma a privilegiar e incentivar o relacionamento entre irmãos.

No entanto, os resultados dessa pesquisa demonstram que apesar do tipo de organização institucional, o fato de as crianças poderem circular pelos espaços abertos da instituição, de certo modo, favorece que os pares de irmãos se encontrem e interajam. No episódio acima, Barbie conta que brinca de gangorra com o irmão. Além disso, a fala de Polícia dá indícios de que uns conhecem os irmãos do outro, quando fala o nome dos irmãos de Cinderela.

A livre circulação das crianças pelos espaços abertos da instituição é um aspecto positivo, pois possibilita o encontro e o engajamento em brincadeiras tanto entre irmãos quanto entre crianças de faixa etárias diferentes (Nota do diário de campo), o que favorece o compartilhamento de sentimentos, desejos e emoções entre as crianças e também entre elas e os adultos.

As instituições de acolhimento e os processos proximais estabelecidos entre as crianças e as outras pessoas com quem convivem são a rede de apoio mais próxima dessas crianças, por isso é fundamental que a estrutura e o funcionamento das instituições de acolhimento sejam organizados efetivamente para e com as crianças. Para Bronfenbrenner (1996), as interações ocorridas entre adultos e crianças, e entre crianças de idade diferentes são muito importante para o desenvolvimento, principalmente para as mais novas devido ao estabelecimento do equilíbrio de poder, que ajuda a pessoa em desenvolvimento a aprender a conceituar e a lidar com relações diferenciais de poder. Portanto, tanto as interações entre coetâneos, quanto as entre pares não coetâneos tem relevância para trajetória desenvolvimental da criança.

No que diz respeito à rotina experienciadas pelas crianças na instituição, podemos destacar que as atividades realizadas fora dela são muito apreciadas por elas. Quando perguntadas sobre o que as deixavam mais felizes no abrigo, elas responderam:

**História contada – “Todo mundo fica feliz”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga e uma assistente social.**

Pesquisadora: E aqui no abrigo, o quê que mais deixa vocês felizes?

Bela: Brincar.

Branca de Neve: Eu... deixa eu ir pá pos passeios daqui do abrigo.

Chapeuzinho Vermelho: Eu também, deixa eu pos passeios daqui.

Pesquisadora: É? (...) E vocês, vocês saem pra passear aqui no abrigo?

Bela: Sim.

Pesquisadora: E pra onde que vocês vão passear?

Polícia: Po parque.

Pesquisadora: Vocês vão pro parque?

Barbie: Eu vou passear pra praia.

Pesquisadora: Pra praia?

Bela: Eu vou pra praça.

Pesquisadora: Qual lugar vocês saíram pá passear que mais vocês gostaram?

Cinderela: Eu gosto de ir pra praia.

Chapeuzinho Vermelho: Todo dia eu saí co as tia lá lá po parque.

Polícia: Eu lá no bosque.

Pesquisadora: No bosque? Tu gostaste do bosque.

A organização de passeios com as crianças aponta para um aspecto positivo da instituição, que se mostra como contexto promotor de desenvolvimento. Distancia-se da velha concepção, que marcou a história da institucionalização de crianças, de ambiente que segrega, confina e mantém as crianças privadas da convivência comunitária. Dessa forma, os dados sugerem que a instituição em questão está de acordo com as ações propostas pelo ECA e pelas “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes” (2009), que postulam a efetivação da preservação e fortalecimento dos vínculos comunitários de crianças e adolescentes atendidos em serviços de acolhimento. A convivência comunitária é fundamental para um desenvolvimento saudável, uma vez que favorece a formação identitária e a constituição

como sujeito e cidadão - Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes, 2009.

Na pesquisa desenvolvida por Prada, Williams e Weber (2007), os resultados divergem dos aqui apresentados, à medida que em umas das instituições pesquisadas, as crianças não realizavam nenhuma atividade fora da instituição, exceto frequentarem a escola. Por outro lado, na outra instituição pesquisada, 72% das crianças realizavam atividades fora. Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) enfatizam a importância de os espaços de acolhimento desenvolver a relação das crianças com a comunidade de modo mais personalizado e significativo para cada uma.

As crianças participantes desse estudo, além dos passeios citados, também frequentavam a escola e em uma ocasião, no período da coleta, a pesquisadora foi à igreja com elas, por conta de uma missa temática das crianças. No entanto, as autoras chamam a atenção para o cuidado com o favorecimento da formação do “grupo das crianças abrigadas”, pelo fato de várias crianças da mesma instituição frequentarem os mesmos espaços da comunidade e no mesmo horário, o que dificulta a interação com outras crianças. Bernardi (2010), sobre os princípios norteadores dos serviços de acolhimento institucional, confirma um dos princípios definidos pelo ECA e reafirmados pelas “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (2009), no que tange a participação da criança e do adolescente na vida social e nas atividades socioeducativas, tanto dentro quanto fora da instituição, que deve ser estimulada, respeitando sua opinião e objetivando a aprendizagem e o seu desenvolvimento, bem como o gradativo aumento da autonomia pessoal e social.

Outro ponto importante a ser discutido diz respeito à própria atividade que foi desenvolvida com as histórias infantis, como um contexto que se mostrou favorável à

expressão das crianças, onde elas puderam ficar à vontade para produzirem sentidos.

Assim, ao serem perguntadas sobre o que a deixa feliz, Barbie e Bela falam:

**História contada – “Todo mundo fica feliz”**

**Estavam presentes na atividade: uma psicóloga e uma assistente social.**

Pesquisadora: (...) E a Barbie o quê que te deixa feliz Barbie?

Barbie: Fazer contar história.

Pesquisadora: Fazer contar história? E tu Bela?

Bela: História.

Pesquisadora: História também te deixa feliz?

(...)

As atividades de “contação” de histórias fizeram parte da rotina das crianças, mesmo que por um curto período. A utilização da literatura infantil como um meio para acessar a percepção das crianças sobre suas experiências de acolhimento revelou-se como um momento de prazer vivenciado pelas crianças, elas riram, sentiram compaixão dos personagens e ficavam felizes e tristes, além de proporcionar a formação de díades primárias (Bronfenbrenner, 1996) entre elas e a pesquisadora, com diversas demonstrações de afetuosidade. Elas entraram em contato com diversos sentimentos.



Figura 14: Momentos em que as crianças abraçavam a pesquisadora ao final das atividades

**Último dia de atividade – as crianças fizeram uma avaliação das outras atividades. Participaram da atividade: seis crianças, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: Por que que vocês gostaram da atividade com as histórias infantis que a tia fez com vocês? Por que vocês gostaram?

Branca de Neve: Porque é de criança.

Pesquisadora: Que é de criança? O que que vocês sentiram quando a tia contava as histórias pra vocês?

Polícia: Eu se sentiu bem.

Pesquisadora: Te sentiu bem?

Barbie: Eu me senti triste naquela naquela historinha da mamãe pata?

Pesquisadora: Sentiu triste? Por que sentiu triste Barbie?

Barbie: Por causa dava vontade de chorar. (...)

Verifica-se que a fala de Branca de Neve nos remete à discussão sobre a participação das crianças nas decisões tomadas acerca do funcionamento e estrutura da rotina na instituição, sua fala sugere a atividade como adequada, por isso o fato de ela ter gostado. O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda (2009) trazem como parâmetro a participação das crianças e dos adolescentes na elaboração de projetos que versem sobre sua trajetória futura e das decisões a seu respeito, garantindo que elas tenham sua opinião considerada.

Dessa forma, a instituição de acolhimento deve valorizar e explorar atividades lúdicas, onde a criança tenha sua voz respeitada. As crianças se expressam de várias maneiras, por isso é importante ser flexível e dar abertura durante o diálogo para se ter acesso às narrativas das crianças, que podem ser facilitadas através do canto, das histórias infantis e da brincadeira. (Rossetti-Ferreira, Serrano & Costa, 2011).

Segundo Elage, Penteadó, Costivelli, Teixeira e Nepomuceno (2010), as histórias infantis trazem sempre um significado, podendo mobilizar com mais ou menos intensidades, emoções e sentimentos. Isso demonstra que houve alguma identificação, mesmo que não saibamos discriminar e verbalizar que identificação é essa. Nesse

sentido, o trabalho com histórias deveria ser uma prática sistemática com as crianças, a instituição de acolhimento pode começar a promover cursos de capacitação de profissionais que possam conduzir essas atividades.

Faz parte também da rotina das crianças a comemoração dos seus aniversários, no formato de “os aniversariantes do mês”. Ou seja, em um dia do mês a instituição promove a “festinha” para comemorar o aniversário das crianças nascidas naquele mês. O episódio que segue ilustra o momento em que as crianças falam de seus aniversários:

**História contada – “Todo mundo fica feliz”**

**Estavam presentes na atividade: uma psicóloga e uma assistente social.**

Pesquisadora: Então bora ver, bora ver, olha só. Quem já teve uma festa de aniversário?

Barbie, Bela, Cinderela, Branca de Neve, Polícia e Chapeuzinho: (Levantam a mão).

Pesquisadora: E onde foi... (Cinderela interrompe)

Cinderela: Eu fui a primeira, foi aqui, bem ali (aponta na direção da porta da sala).

Pesquisadora: Foi?

Cinderela: E tia, foi meu aniversário (...).

Polícia: Foi dela e da Bela.

Cinderela: E foi também no carnaval da quadrilha.

Pesquisadora: Legal, e tu Chapeuzinho já teve a festa aqui de aniversário? Foi legal, tu gostaste? Fala um pouco dessa festa.

Polícia: Teve o aniversário da Bela.

Chapeuzinho Vermelho: Balança a cabeça positivamente e diz: eu fui a segunda.

Pesquisadora: E como foi essa festa? Foi legal?

Chapeuzinho Vermelho: Balança a cabeça positivamente.

A entrada na instituição é uma importante transição ecológica na vida dessas crianças, há uma considerável mudança na estrutura das relações interpessoais, nas atividades exercidas e nos papéis assumidos. De acordo com Bronfenbrenner (2011), as transições ecológicas “têm conseqüências no desenvolvimento humano que envolvem a pessoa em novas atividades e em outros tipos de estrutura social” (p. 83). Portanto, a instituição passa a fazer parte de sua história, as relações afetivas constituídas farão parte do seu campo psicológico. Portanto, a instituição de acolhimento não pode ser apagada da vida

dessas crianças, pois ela tem papel fundamental na constituição subjetiva delas e já faz parte de sua ecologia mental.

Elage et al. (2010) enfatiza o registro da história de vida como importante estratégia para concretizar e demonstrar o valor que cada criança tem, atribuindo-lhe um lugar de destaque na construção de sua biografia, convocando-a a situar-se diante de sua própria história. Essa é uma forma também de efetivar as crianças como indivíduos singulares. E em um contexto caracterizado pela coletividade, como a instituição de acolhimento, a elaboração, com a criança, de um álbum com relatos de suas vivências, fotos, desenhos e outras matérias gráficas é uma valiosa alternativa para a construção de suas memórias. Veja-se que no episódio acima faz diferença para as crianças terem sido as primeiras ou não a comemorarem seus aniversários: Cinderela: “Eu fui a primeira, foi aqui, bem ali (...)” / Chapeuzinho: “(...) eu fui a segunda”. Vale destacar também a confusão trazida pela fala de Cinderela: “E foi também no carnaval da quadrilha”. Ela traz em sua fala dois eventos festivos que a instituição comemora – o carnaval e a festa junina. A confusão na fala de Cinderela também pode ter relação com o mês do seu aniversário que é em junho.

Organizar esses eventos por meio da autobiografia das crianças facilita que se apropriem de sua história pessoal. E mesmo que comemorem seu aniversário junto ao de outras crianças, a sua individualidade será valorizada seja no álbum de fotografias ou em um diário. Entendemos que algumas regras de organização são necessárias para o funcionamento da instituição, mas iniciativas como estas possibilita a construção de sentidos para as experiências do passado e do presente das crianças.

### **Contexto institucional.**

As crianças gostam da instituição. A afirmação pode ser confirmada pelo episódio.

### **História contada – “Os três porquinhos”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: Vocês gostam daqui do abrigo?

Branca de Neve: ãhãh

Pesquisadora: Gostam? Tu gosta Chapeuzinho daqui do abrigo?

Chapeuzinho Vermelho: (Responde com a cabeça afirmativamente).

Barbie: (Sorrindo, levanta o dedo)... eu gosto.

Pesquisadora: Gosta? Por que vocês gostam daqui?

Barbie: (Sorrindo) porque a gente foi roubado.

Os resultados assemelham-se aos de Silva e Magalhães (2011), em que o participante diz que a instituição é um lugar bom, justificando sua resposta fazendo menção às festas, presentes e comidas gostosas. O gostar da instituição pode estar associado a diversos fatores, que não estão explícitos no episódio, mas podemos inferir que elas gostam da instituição pelas atividades de lazer que são possibilitadas e proporcionadas. Há ainda que se destacar a fala de Barbie: “(...) porque a gente foi roubado”. Anteriormente, na ocasião da mesma história, Branca de Neve também diz:

Pesquisadora: E tu Polícia, por que tu tá aqui no abrigo, hum?

Polícia: Sorrir e olha para a educadora.

Branca de Neve: (Sorrindo) porque ele foi ro...bado.

Esses relatos se revestem de uma carga simbólica muito forte, que nos reporta ao tema do (des) conhecimento, por parte das crianças, dos motivos que determinaram o afastamento delas da família, conforme discutido na subcategoria “Motivo do acolhimento”. Ora, se não fica claro para essas crianças o porquê de estarem longe de casa, é possível que a ideia de roubo, retirada brusca, permeie o imaginário delas. Logo, a constituição da instituição, enquanto contexto promotor de desenvolvimento se enfraquece.

Conforme visto anteriormente, os passeios e a atividade com as histórias infantis são associadas a sentimentos de prazer. E ao serem perguntadas sobre o que é legal na instituição, elas responderam:

**História contada – “Os três porquinhos”****Estavam presentes na atividade: uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: heim? O quê que aqui é legal Branca de Neve?

Branca de Neve, Chapeuzinho e Barbie: Velocípede

Pesquisadora: Ah, é legal o velocípede do abrigo? Que mais que é legal aqui?

Branca de Neve: Eu gosto da bicicleta grande.

Pesquisadora: E qual o lugar do abrigo vocês mais gostam de estar?

Branca de Neve: Esse.

Pesquisadora: Aqui?

Chapeuzinho Vermelho: Balança a cabeça afirmativamente.

Tanto o velocípede quanto a bicicleta são brinquedos com os quais as crianças brincam no solário da instituição. Nesse momento elas interagem com as crianças menores, brincam sozinhas ou em companhia, disputam brinquedos, compartilham etc. Assim, de acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2011), as instituições podem contemplar as possibilidades do cotidiano, valorizando espaços e momentos de brincadeiras e situações de interação, que elas possam ter contato com os brinquedos e que estes não fiquem restritos aos educadores. As autoras ainda acrescentam que a instituição deve promover mais oportunidades para que as crianças possam expressar-se e criar, onde possam se sentir autoras do que fazem.

Silva e Magalhães (2011) refletem, por um lado, sobre as possibilidades materiais dispensadas pelas instituições, que muitas vezes não são oferecidas às crianças pelas suas famílias. Por outro lado, refletem sobre a qualidade das relações e cuidados oferecidos às crianças acolhidas, devido às “coisas boas” mencionadas serem na maioria das vezes “condições materiais” e não o cuidado e a atenção por parte dos profissionais. No entanto, no episódio acima há uma fala que pode apontar para esse aspecto da qualidade das relações, quando Branca de Neve diz que o lugar da instituição que mais gosta é, justamente, a sala (setor pedagógico) em que a atividade com as histórias infantis foram realizadas. No setor pedagógico, as crianças também realizavam suas tarefas de casa, faziam atividades de desenho, com massinhas de modelar etc.

As crianças também consideram a instituição de acolhimento um lugar seguro. A segurança é associada à estrutura física do ambiente:

**História contada – “Os três porquinhos”**

**Participaram da atividade: cinco crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: (...) Se o lobo viesse soprar o abrigo... derrubar?

Barbie: Num ia conseguir (balançando a cabeça negativamente).

Branca de Neve: nãooo (...)

Pesquisadora: Não? Por quê?

Branca de Neve: Nem tem chaminé também.

Pesquisadora: Nem tem chaminé... e vocês acham que o abrigo é seguro? (...)

**História contada – “O patinho feio”**

**Participaram da atividade: seis crianças, uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora.**

Pesquisadora: Aí vocês lembram que a tia perguntou assim, se o lobo viesse soprar o abrigo, será que ele conseguiria derrubar o abrigo?

Crianças: Nãooo

Branca de Neve: Que é de tijolo.

Polícia: E é bem seguro.

(...)

Chapeuzinho Vermelho: E ele num entrava den...mas ele num entrava no abrigo...porque...num deixava.

As respostas das crianças parecem estar associadas às situações trazidas pela própria história contada – Os três porquinhos – nesse conto as casinhas de palha e de madeira, construídas pelos dois primeiros porquinhos, foram derrubadas pelo lobo. Já a de tijolos, construída pelo terceiro porquinho, o lobo não conseguiu derrubar. Além disso, ainda há o fato de a instituição não ter chaminé, como a casinha de tijolos, por onde o lobo possa entrar. Esse episódio dá pistas sobre o crescimento psicológico das crianças, uma vez que elas conseguem separar a realidade da fantasia, sem deixar de fantasiar, que é um recurso natural para a idade delas. Segundo Bronfenbrenner (1996), a criança gradualmente se torna capaz de adaptar sua imaginação aos limites da realidade objetiva, além de reformular o ambiente, de modo a torná-lo mais compatível

a suas capacidades e desejos. A construção da realidade desenvolvendo na criança só pode ser observada indiretamente, a partir de padrões de atividade, de acordo como eles se expressam em comportamentos verbais e não-verbais, principalmente em atividades, papéis e relações, nos quais a criança se envolve.

Outro episódio interessante para ser discutido nessa subcategoria é sobre a primeira ordem que dariam na instituição se as crianças fossem reis como o personagem da história “Onde vivem os monstros”. Cinderela e Branca de Neve responderam:

**História contada – “Onde vivem os monstros”**

**Participaram da atividade: cinco crianças, uma psicóloga, uma assistente social e duas educadoras.**

Pesquisadora: E se vocês fossem reis igual o Max, qual a primeira ordem vocês dariam aqui no abrigo?

Cinderela: Eu ia mandar eles comparem comida, eu ia mandar todo mundo comparem roupa.

Branca de Neve: Eu mandava eles comparem comida, comparem escova, comparem sabonete, comparem roupa.

Nesse episódio, as respostas das duas meninas parecem indicar o que falta na instituição. No entanto, a instituição dispõe de alimentação, roupas, bem como outros objetos como sabonete e escova. Nesse sentido, podemos direcionar nossa análise para a questão da individualidade, do atendimento personalizado que tanto é discutido pelos autores.

Na instituição onde a pesquisa foi realizada, objetos como roupas, escovas, hidratantes e sabonetes eram divididos pelas crianças do dormitório. Então, Cinderela e Branca de Neve podem estar falando de uma necessidade de um atendimento mais individualizado. Durante a coleta de dados, a pesquisadora passou uma tarde com as crianças colaboradoras desse estudo em seu dormitório, elas estavam se arrumando para irem à missa, quando Chapeuzinho Vermelho pediu que a pesquisadora abotoasse sua calça *jeans*. Ela reclamou, pois a calça estava bastante apertada, Super-homem, que

estava perto, falou: “É o que tem né tia? Melhor do que nada” (Nota do diário de campo).

Ao contrário de Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho, Super-homem demonstra estar conformado, o fato de ele estar a menos tempo que as meninas na instituição (ia completar um mês) pode ter alguma relação com a sua conformidade. Vale ressaltar que, em conversa com as técnicas da instituição, estas relataram que conforme o tempo vai se estendendo, as crianças com maior tempo na instituição (dois a três anos) vão ficando mais impacientes e demonstram mais ansiedade (Nota do diário de campo).

Rossetti-Ferreira et al. (2011) compreendem que lidar com o individual e o personalizado, em um contexto de vivência coletiva, como a instituição de acolhimento, constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas instituições. No entanto, isso não pode desencorajar os profissionais, que devem pensar com seriedade sobre essas questões e encontrar estratégias que, ao menos, amenizem essa falta de individualidade.

Nesse sentido, em pesquisa sobre concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental na mesma instituição que este estudo foi desenvolvido, Corrêa (2011) discute sobre a oportunidade de escolhas pessoais. Segundo a autora, a instituição de acolhimento enquanto contexto coletivo de cuidado é marcado pelo uso e compartilhamento de roupas, materiais e brinquedos, deixando os interesses pessoais em segundo plano. Assim, poucas oportunidades de escolhas e decisões são oferecidas às crianças. Porém, a autora compreende que essas características não devem ser generalizadas para todas as situações. Os resultados de sua pesquisa mostram a flexibilidade para a escolha de roupas que agradam a criança. Algumas educadoras adotavam práticas mais flexíveis,

respeitando a escolha das crianças no que tange as roupas que iriam vestir. Assim, a educadora escolhia a roupa junto com a criança, ouvindo e atendendo suas preferências.

No período de inserção ecológica na instituição, Branca de Neve, em uma conversa com a pesquisadora revelou que quando não queria comer o lanche que a instituição oferecia, a nutricionista dava a ela uma fruta. Estratégias como essas contribuem para que a crianças tenha um atendimento mais personalizado, valorizam a criança como sujeito singular (Nota de diário de campo). Segundo as “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (2009), “o planejamento do atendimento no serviço deve possibilitar, portanto, espaços que preservem a intimidade e a privacidade, inclusive, o uso de objetos que possibilitem à criança e ao adolescente diferenciar ‘o meu, o seu e o nosso’” (p. 28).

Os resultados do trabalho realizado por Prada et al. (2007), ao compararem duas instituições, mostram que em uma delas a individualidade da criança é preservada, enquanto que na outra nenhuma criança tem armário ou roupas individuais, uma vez que existe uma rouparia na instituição, onde ficavam todas as roupas utilizadas pelas crianças.

Na instituição, na qual a presente pesquisa foi realizada também tem uma rouparia, onde são guardadas as roupas utilizadas pelas crianças. Inclusive, houve uma ocasião em que a pesquisadora ajudou as educadoras na escolha de roupas que as crianças do dormitório D6 e D7 usariam na festa de aniversário da filha de uma delas, que seria festejado junto com as crianças aniversariantes do mês (Nota do diário de campo).

É importante acrescentar que apesar de estarem escolhendo as roupas para as crianças, as educadoras demonstraram cuidado nessa escolha. Elas comentavam que uma ou outra roupa não combinava com a personalidade da criança. Observa-se, que a

criança, nesse sentido, é considerada um ser ativo no seu processo de desenvolvimento, pois aspectos do ambiente é modificado em função das demandas de cada criança, influenciando na escolha pelas educadoras das roupas que cada criança iria usar. A este respeito, Bronfenbrenner (2011) coloca que as demandas pessoais, como aparência e personalidade, envolvem a capacidade pessoal de provocar ou impedir reações por parte do ambiente em favorecer ou inibir interações importantes para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o crescimento psicológico.

Para que o ser humano se reconheça como único é fundamental que sua individualidade seja preservada. Fazer escolhas, pequenas que sejam, vivenciar múltiplas experiências, descobrir suas preferências, enfim, viver com certo nível de autonomia favorece o desenvolvimento da percepção que a criança tem de si. Os serviços de acolhimento não devem abrir mão do espaço para a individualidade da criança ou do adolescente. Caso contrário, estarão interferindo na possibilidade de estas crianças se desenvolverem como adultos autônomos, capazes de ter uma vida independente (Prada et al., 2007).

Diante do supracitado, compartilhamos do mesmo pensamento de Bernardi (2010), quando esta enfatiza a importância de se fazer com que as experiências de acolhimento institucional sejam relatadas, refletidas e se revistam de significado para as crianças e os adolescentes acolhidos e também para as suas famílias. É importante que conheçamos, segundo a autora, os sentidos atribuídos, estar junto e saber o que pensam e sentem sobre suas experiências. Avaliando os efeitos que o acolhimento institucional terá em suas vidas, muda “o enfoque do risco, da incapacidade e da falta para a promoção do desenvolvimento de habilidades e novas competências na construção de perspectivas” (Bernardi, 2010, p.41) de um projeto de vida.

### **Situações que aludem ao ambiente familiar**

Esta categoria emergiu dos relatos das crianças que se remetiam a situações do ambiente familiar. No primeiro dia de atividade, em que a história trabalhada foi “Quando me sinto zangado...”, ao perguntar às crianças sobre o que faziam quando estavam zangadas, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho responderam de forma semelhante: a primeira respondeu que quando ficava zangada, bebia cachaça; a segunda, logo depois, disse que bebia uma “cervejinha” (Nota do diário de campo).

É importante ressaltar que a pesquisadora contou a história de um coelho que ia descrevendo o que sentia e fazia quando estava zangado. O trecho que segue mostra o contexto em que as respostas de Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho são dadas:

Pesquisadora: Quando me sinto zangado, tenho vontade de dar pontapés e gritar e bater...bater...bater com os pés no chão com tanta força até fazer o mundo tremer. Dar vontade de correr sem parar. E vocês? O que vocês fazem quando estão zangados?

Tais resultados corroboram com os de Alves e Emmel (2008). Conforme as autoras apontam, as participantes de seu estudo expressaram o impacto das histórias contadas de diferentes maneiras durante a atividade simbólica, uma vez que observaram que algumas histórias possibilitaram que conteúdos relacionados à vida cotidiana e conflitos das crianças surgissem. Para as autoras, as narrativas orais reúnem em si um repertório de elementos que podem despertar na criança conteúdos referentes às suas vivências pessoais.

Da mesma forma, a história contada pela pesquisadora, aqui, mostrou-se facilitadora para que Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho aludissem sobre algumas situações que ambas, provavelmente, presenciavam em seu ambiente familiar. Vale destacar que no prontuário de Branca de Neve há o relato de que sua mãe é alcoólatra.

Os achados de Carvalho (2008) também mostraram que a narrativa pareceu revelar no grupo de crianças estruturas conhecidas do mundo adulto, elementos que provavelmente trouxeram vivências do dia-a-dia das mesmas. Nesse sentido, a fala de Cinderela, no episódio abaixo, revela uma possível identificação com uma passagem da história contada:

**História contada – “Quando me sinto zangado...”**

Pesquisadora: Quando ele tá zangado, ele também vai pro lugar preferido dele. Onde é que é o lugar?

Cinderela: Na árvore.

Pesquisadora: Pra onde vocês vão quando estão zangados? Onde vocês vão quando estão zangados? Onde vocês gostam de ficar quando estão zangados? (as crianças estão agitadas, falam de uma vez só, cinderela pede que um fale de cada vez).

Cinderela: Um de cada vez, um de cada vez (...) Ê tia quando eu tô em casa, a mamãe fica zangada, eu corro dela e subo na árvore rapidola, quando ela me chama eu não saio da árvore. (Branca de Neve presta atenção em Cinderela).

Veja-se que Cinderela, a partir da história contada, relata uma experiência sua, junto a sua mãe. Este dado converge com o de Gutfreind (2003), quando este afirma que o ateliê de contos ofereceu às crianças a possibilidade de recontar, “re-ouvir”, reviver suas próprias histórias e, a partir delas, construí-las, contá-las, expressá-las e, mais que isso, elaborá-las.

Da mesma forma, constatou-se na fala de Polícia também uma identificação com um momento de uma das histórias contadas.

**História contada – “Onde vivem os monstros”**

Pesquisadora: Aí lembra que a tia perguntou pra onde vocês iriam se vocês tivessem um barquinho e igual do Max, lembra? (...)

Pesquisadora: (...) E quando vocês voltassem do final do mar? (...)

Polícia: Eu ia pá casa da minha vó que é lá do lado.

Pesquisadora: Lá do lado é Polícia?

Polícia: (Age de forma envergonhada, se abaixa, rir) e responde: é.

Os contos, nesse sentido, tornam-se fontes de identificações por meio dos personagens e suas histórias. Pode-se dizer, de acordo com Alves e Emmel (2008), que a narrativa funcionou tanto para Cinderela, quanto para Polícia como um eco, na medida em que produziu ações que expressaram uma realidade interna e externa – a fuga da mãe, quando esta estava zangada e a casa da vó de Polícia.

Outro aspecto importante refere-se ao modo de evitar falar de determinado assunto. Observa-se que nos episódios acima, as crianças se expressaram espontaneamente sobre algumas situações familiares. No entanto, em alguns momentos, quando a pesquisadora fazia perguntas mais diretas sobre a família, as crianças mostravam-se reticentes, monossilábicas e não prolongavam suas respostas. Em especial, é importante discutir o comportamento verbal de Chapeuzinho Vermelho, quando a pesquisadora pergunta se elas sentem saudades de casa:

### **História contada – “Os três porquinhos”**

Pesquisadora: Vocês acham que nesse momento os três porquinhos sentiram falta da casa da mãe deles? (no momento em que correram pra casa de tijolos).

Todas as Crianças: Simm.

Pesquisadora: E vocês, sentem saudade da casa de vocês?

Branca de Neve: Áham (balançando a cabeça afirmativamente).

Polícia: Simm.

Pesquisadora: É uma saudade muito assim...

Chapeuzinho Vermelho: Eu sei por que o lobo ta correndo atrás dele, por casa que ele quer comer.

Pesquisadora: É? E sente uma saudade muito muito grande, Chapeuzinho, da tua casa?

Chapeuzinho Vermelho: E quando ele vai assoprar a casa, a casa num vai cair porque vai ser de tijolo.

Chapeuzinho, em nenhum momento, respondeu à pergunta feita pela pesquisadora, ia contando a história dos três porquinhos como se não estivesse escutando as tentativas da pesquisadora. Para Gabatz, Padoin, Neves e Terra (2010) a separação de algum familiar significativo, gera ansiedade e depressão nas crianças e,

por isso, elas evitam falar sobre o assunto. Comportamentos como esse em Chapeuzinho, também se revelaram em outros dias de atividade, como no dia da em que foi trabalhada a história de “Onde vivem os monstros”. Nesta ocasião, ela não quis participar da atividade, ficando fora da roda. A figura 15 ilustra essa situação:



Figura 15. Chapeuzinho ao fundo, fora da roda História contada – “Onde vivem os monstros”

Esses resultados vão ao encontro dos obtidos por Silva e Magalhães (2011). Elas observaram que, muitas vezes, o participante do estudo apresentado por elas, mostrava-se reticente diante do que era perguntado, suas respostas eram curtas e pontuais. Para as autoras, a construção de significados sobre o mundo e sobre si pelas crianças, não ocorre somente por meio da palavra. Os sorrisos, os gestos, o tom de voz, atitude e, até mesmo, os silêncios constituem formas de expressão.

Evitar conversar sobre alguns assuntos, não significa, necessariamente, que a criança não tem o que dizer nem perguntar, pode indicar que tal assunto precisa ser elaborado e, por isso, é importante saber acolher e escutar os silêncios, observar as inquietações etc. (Silva & Magalhães, 2011). Dessa forma, Chapeuzinho, mesmo não

querendo participar da atividade, quis permanecer na sala, e sentada do lado de fora da roda, vez ou outra olhava e mostrava certo interesse pela história contada.

No dia em que a história contada foi “Todo mundo fica feliz”, Branca de Neve também aludiu ao seu ambiente familiar:

**História contada – “Todo mundo fica feliz”**

**Estavam presentes na atividade: uma psicóloga e uma assistente social.**

Pesquisadora: Bora ver então o que tinha na festa da Julia, então olha só (Branca de Neve pede para falar) diga Branca de Neve.

Branca de Neve: (Fala no ouvido da pesquisadora)

Pesquisadora: Foi? Que lega! Olha no dia do aniversário da Branca de Neve a mãe dela comprou mil bolos, bora ver então o que aconteceu com a Julia.

Polícia: Ela falou.

Branca de Neve: Olha para o Polícia e confirma com a cabeça.

Observa-se que a fala de Branca de Neve, ainda que estruturada por uma hipérbole (comprou mil bolos), revela um aspecto positivo de vivência com a mãe. Gutfreind (2003) pontua que, além de possibilitar à referência aos pais e de manter viva as suas imagens, a principal riqueza de um trabalho com os contos parece estar ao nível da liberação da expressão de sentimentos. Em seu trabalho com crianças em acolhimento institucional na França, na análise das sessões realizadas com os contos, as crianças foram capazes de construir representações mais ricas e positivas de seus pais. O fato de Branca de neve ter se referido ao seu aniversário, falando sobre os “mil” bolos que sua mãe fez, pode ser explicado pelo fato de seu aniversário ser no mês de março. E como deu entrada na instituição no mês de junho, ela ainda não tinha tido seu aniversário comemorado na instituição.

Diante dos resultados, é possível afirmar, conforme Guará (2010), que atrás da história de cada criança há sempre as histórias das famílias. A família é um contexto de convívio e de confronto entre gêneros e gerações, nela coexistem situações de conflito e

mecanismos de solidariedade nas relações (Vitale, 2010) e também de afeto. Muitas vezes as famílias de crianças abrigadas são marcadas pela violência e pelo sofrimento.

Segundo Bronfenbrenner (2011), as pessoas significativas, presentes no contexto imediato da criança, como na família, são muito importantes para o desenvolvimento das características da pessoa. A própria definição de microssistema chama a atenção para a presença, no ambiente, de outras pessoas com suas características de temperamento, personalidade e sistema de crenças. Nesse sentido, o potencial desenvolvimental de uma instituição de acolhimento não está apenas no trabalho feito com as crianças, mas também com suas famílias, uma vez que, ainda segundo o autor, a necessidade de apoio familiar e do cuidado da criança relaciona-se ao modo de funcionamento da família e das circunstâncias sob as quais ela vive.

Um passo importante no apoio à recuperação da capacidade protetora da família é o respeito a ela por parte dos profissionais envolvidos (Guará, 2010). Tal respeito se materializa com trabalhos desenvolvidos no sentido de favorecer os contatos que promovam ou reconstruam a vinculação da criança com a família. Oliveira et al. (2010) sugerem que a leitura de histórias pode ser um recurso interessante, até mesmo durante as visitas das famílias, uma vez que aproxima, vincula, diverte e sensibiliza. E desse modo, do papel de assistidos, as crianças e os jovens das instituições de acolhimento podem passar a ser protagonistas, sujeitos ativos e criativos.

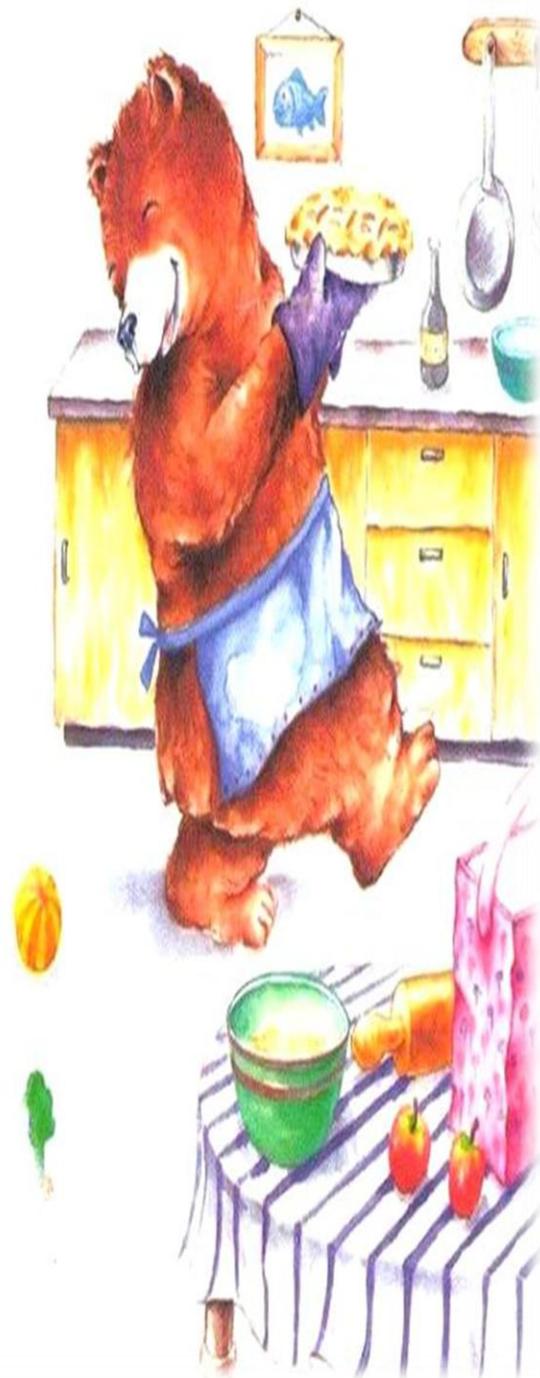
Acrescenta-se, ainda, conforme postula “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (2009), a importância de se promover a emancipação, o fortalecimento e a inclusão social das famílias, por meio do acesso às políticas públicas e às ações comunitárias. À família deve ser assegurado o acesso à rede de serviços públicos, que potencializem as condições de oferecimento à criança e ao adolescente um ambiente de convivência seguro.

O fortalecimento dos vínculos familiares deve ocorrer também nas ações cotidianas dos serviços de acolhimento, como visitas e encontros com as famílias. É fundamental, além disso, pensar as relações familiares inscritas num tempo sócio-histórico para não correr o risco de subjetivá-las, cristalizando-as como violentas, negligentes, desestruturadas etc. Por isso, deve-se estar atento para a forma como as famílias das crianças são significadas pelos profissionais das instituições de acolhimento - Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, 2009.

Com efeito, engajados nas atividades de “contação” de histórias, os personagens principais dessa pesquisa – as crianças – expressaram suas percepções acerca de suas experiências de acolhimento. O trabalho com os contos infantis se constituiu favorável nesse estudo, uma vez que abriu caminho para a produção de sentidos e possibilidades de vida; a utilização da literatura infantil, nesse sentido, pode ser um canal de abertura à elaboração e reconstituição da história de vida de crianças separadas de suas famílias.

## Considerações Finais

O cheiro agradável de torta de maçã e o doce som das risadas chegaram a casa da senhora Urso.



**“Choco Encontra Uma Mamãe”**

As ações praticadas pelas instituições de acolhimento ao atendimento de crianças e adolescentes, por muito tempo se caracterizaram pela subordinação, controle, segregação e submissão. Esse tipo de funcionamento estava pautado em concepções que compreendiam a infância e a juventude como fases do desenvolvimento sem condições de opinar sobre qualquer que fosse a decisão tomada sobre suas vidas.

Porém, o ECA representou uma ruptura com as concepções tradicionais, alterando a visão de infância e juventude. As crianças e os adolescentes que estão sob a tutela dos serviços de acolhimento passam a ser entendidos como sujeitos de direitos. Daí, novas medidas de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente foram surgindo, como “As Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” em 2009 e a exigência da elaboração do Plano Individual de Atendimento, o PIA, no mesmo ano, para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Há de se considerar também a participação da criança e do adolescente, bem como a de sua família, na elaboração do PIA, o que inclui o direito de falar, perguntar e opinar sobre as questões que os envolvem.

Nesse sentido, este estudo pretendeu investigar quais eram as percepções das crianças sobre suas experiências de acolhimento, a partir de atividades com histórias infantis. Apreendeu-se aspectos referentes ao (des) conhecimento sobre o motivo do acolhimento por parte delas, as interações estabelecidas na instituição entre elas, elas e seus pares de irmãos e entre elas e as educadoras, bem como às suas famílias.

Observa-se que a instituição de acolhimento se revelou nas falas das crianças como contexto promotor de desenvolvimento. E, a partir do modelo teórico bioecológico de Bronfenbrenner, foi possível verificar questões relativas aos papéis, às atividades e relações interpessoais estabelecidas nesse microsistema, bem como aspectos referentes à família.

A elaboração de um projeto com a literatura infantil favoreceu a formação de um espaço de escuta para as crianças em acolhimento, podendo contribuir com o trabalho de técnicos e educadores, na medida em que favoreceu a expressão e se mostrou menos ansiogênico e ameaçador do que a confrontação direta com determinados temas, como a separação da família.

Espera-se que esta investigação possa contribuir no âmbito teórico e prático no que tange ao modo de solicitar a criança para que fale sobre questões tão delicadas. É importante que sejam criados espaços, nos quais a criança possa falar quando sentir necessidade.

Ainda que as atividades com as histórias, aqui desenvolvidas, tenham sido pensadas para alcançar o objetivo proposto, elas se mostraram favoráveis à construção de um projeto contínuo de escuta para as crianças em acolhimento, uma vez que na instituição, não há um local adequado para que possam ser ouvidas. Além disso, esse estudo traz em seu corpo de dados - a fala das crianças - aspectos dos cuidados dispensados a elas na instituição, contribuindo para a discussões levantadas pelas Orientações Técnicas e pelo ECA.

Quando se fala de algo que pertence a outras pessoas, como as experiências vivenciadas pelas crianças na instituição, se é afetado e atravessado pelos seus saberes e é, por isso, que se deve estar aberto para um pensamento e ação que suplantem a nossa perspectiva, pois esta deve superar o “sobre” e procurar a forma de conhecer e de ser. Dessa forma, a importância de se desenvolver pesquisas que tomem a criança, ao mesmo tempo, como colaboradora, mas que considerem suas percepções, estar no fato de elas poderem dar indicativos de como a instituição pode se organizar em suas ações e relações em seu favor, modificando, assim, o papel que se atribui a esta criança nesse contexto.

Observaram-se limitações à desenvoltura do trabalho, no que diz respeito ao tempo em que as atividades foram realizadas. Embora a equipe técnica, as educadoras e professoras tenham articulado de forma a encaixar as atividades entre as outras programações da instituição para as crianças, não foi possível transformar tais atividades em oficinas. Sugere-se, então, que as atividades sejam elaboradas no formato de oficinas, abrangendo diversos momentos: do conto, do reconto, da conversa, do desenho e da encenação, pois assim um corpo maior de percepções poderá ser captado, ao nível da palavra, da imagem e do gesto.

Contudo é importante destacar que o trabalho realizado com a literatura infantil deve ser bem elaborado, desde a escolha das histórias utilizadas até o procedimento a ser realizado. Os resultados obtidos por Gutfreind (2003) sugeriram algumas especificidades na organização de um ateliê/oficina para crianças separadas de suas famílias, como utilizar histórias modernas, principalmente no início, local claro e arejado, que facilite engajamento e concentração, contato mais direto entre o contador-pesquisador e as crianças, e a formação de grupos pequenos (seis a cinco crianças).

Portanto, sugere-se que outras pesquisas sobre percepção de crianças em acolhimento sejam desenvolvidas, utilizando as histórias infantis, mas agregando outras formas de expressão, já que a maioria está concentrada nas regiões Sul e Sudeste. Acredita-se, com isso, que o enquadramento será enriquecido, mais estimulante e favorável à expressão, bem como oferecer pistas sobre a necessidade de tratamento mais especializado à determinada criança.

Reflete-se também sobre a importância de os cursos de formação – Letras, Psicologia, Pedagogia, Serviço social – estimulem a interdisciplinaridade, oferecendo aos futuros profissionais a possibilidade de aliar estratégias de intervenção auxiliares aos instrumentais específicos de cada curso. Nesse estudo, foi fundamental a interação

estabelecida entre a pesquisadora e alguns profissionais da instituição, em especial com a equipe do corpo técnico (as psicólogas e as assistentes sociais), do setor pedagógico (professoras) e as educadoras, uma vez que no estabelecimento de uma relação mais estreita, proporcionada pela inserção ecológica, foi possível compartilhar conhecimentos, ficar mais próximo das crianças e de suas rotinas, bem como incorporar nas atividades das crianças, as atividades de “contação” de histórias.

## Referências

- Almeida, I. G., Maehara. N. P. & Rossetti-Ferreira, M. A. (2011). A perspectiva da criança em acolhimento institucional sobre sua rede social: a importância do relacionamento entre irmãos. In M. A. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida (coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 119-172). São Paulo, SP: Hucitec.
- Alves, H. C., & Emmel, M. L. G. (2008). Abordagem bioecológica e narrativas orais: um estudo com crianças vitimizadas. *Paidéia*, 18 (39), 85-100. doi: 10.1590/S0103-863X2008000100009.
- Baptista, M. V. (2006). Um olhar para a história. In M. V. Baptista (coord.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo, SP: Instituto Camargo.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições.
- Bengio, F. C. dos S.; Brito, F. F. & Paulo, F. C. Práticas de atendimento e cuidado da infância e juventude em análise. In F. C. S. Lemos; A. L. S. S. da Silva; C. de S. Santos & D. L. da Silva. (Orgs.). *Transversalizando no ensino, na pesquisa e na extensão* (pp. 233-240). Curitiba: CRV.
- Bernardi, D. C. F. (2010). A voz da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. In D. F. C. Bernardi (Coord.), *Cada caso é um caso – a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional* (pp. 13-18). São Paulo, SP: Coleção Abrigos em Movimento.
- Bernardi, D. C. F. (2010) Abrigos para quem? In D. F. C. Bernardi (Coord.), *Cada caso é um caso – a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional*. São Paulo, SP: Coleção Abrigos em Movimento.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Biologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner & W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Org.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caponi, S. (2000). *Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância das histórias infantis em contexto de abrigo (Dissertação não publicada). Uberlândia, SP.
- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. Lordelo, A. Carvalho & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 19-44). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Cavalcante, L. I. C.; Brito, R. C. S. & Magalhães, C. M. C. (2005). Crianças institucionalizadas: limites e riscos ao desenvolvimento. In F. A. R. Pontes; C. M. C. Magalhães; R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (orgs.), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea* (pp.327-353). Belém, PA: Editora universitária – UFPA.
- Cavalcante, L. I. C.; Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. R. (2007b, Jan/Jun). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 25, 20-34.

- Cavalcante, L. I. C.; Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. R. (2007a). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Mal-estar e Subjetividade*, 7, 329-352.
- Cecconello, A. M. & S. H. Koller (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In. S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano – pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 267-292). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) & CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). (2008). *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília.
- Corrêa, L. S. (2011). Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado a crianças em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental (Dissertação não publicada). Belém – PA.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã – psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social Research with children. *Childhood*, 9 (4), 477-97. doi: 10.1177/0907568202009004007.
- CNAS (Conselho Nacional da Assistência Social). (2009). Tipificação Nacional de Serviço Socioassistenciais. Texto de resolução nº 109, Brasília.
- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in developmental and education research. *International journal disability, development and education*, 51 (2), 201-215. Recuperado em <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/11219>.
- Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], *Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990* – 6 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

- Feitosa, A. G. S. (2011). *A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre – RS.
- Francischini, R. & Campos, H. R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In S. H. V. Cruz (org.) *A criança fala – a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 102-117). São Paulo, SP: Cortez.
- Gabatz, R. I. B., Neves, E. T., Padoin, S. M. M. & Terra, M. G. (2010). Fatores relacionados à institucionalização: perspectivas de crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Rev. Gaúcha de Enferm.* 51 (2), 670-677. Recuperado em <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/12913>.
- Gabatz, R. I. B., Neves, E. T., Beuter, M. & Padoin, S. M. M. (2010). O significado de cuidado para crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Esc Anna Nery Rev de Enferm.* 14 (1), 135-142. Recuperado em [www.redalyc.org/pdf/127712632020.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/127712632020.pdf).
- Garzella, M. C. & Serrano, S. A. (2011). O abrigo sob as lentes da crianças: olhares e vozes sobre a convivência na instituição. In M. A. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida (coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 199-234). São Paulo, SP: Hucitec.
- Guará, I. M. F. R. & Gulassa, M. L. (2011). In M. A. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida. (coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec.
- Guará, I. M. F. R. (2010). Abrigo – comunidade de acolhida e socioeducação. In M. V. Baptista (coord.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo, SP: Instituto Camargo.
- Gutfreind, C. (2003). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lisboa, C. & S. H. Koller (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In. S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano – pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 337-354). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317-324. Recuperado em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7988/8232>
- Oliveira, A. L., Wada, M., & Gentile, R. (2006). A leitura e um ambiente acolhedor. In M. V. Baptista (coord.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo, SP: Instituto Camargo.
- Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e Conselho Nacional de Assistência Social (Coord.). Brasília, 2009.
- Paludo, S. & S. H. Koller (2004). Inserção no espaço da rua. In. S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano – pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 219-244). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peçanha, D. L. (2007). Oficinas literárias com crianças em risco psicossocial. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1 (07), 83-94. Recuperado em <http://www.redalyc.org/pdf/946/94627113.pdf>.
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (orgs.). (2005). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais.

- Pontes, F. A. R. & Izar, P. (2005). O estudo das relações sociais sob a perspectiva etológica. In F. A. R. Pontes; C. M. C. Magalhães; R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (orgs.), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea* (pp.65-96). Belém, PA: Editora universitária – UFPA.
- Prada, C. G., Williams, L. C. A. & Weber, L. N. D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e prática*, 9 (2), 14-25. Recuperado em [http://www.nac.ufpr.br/artigos\\_do\\_site/2007\\_Abrigos\\_para\\_crianças\\_vitimas\\_de\\_violencia\\_domestica.pdf](http://www.nac.ufpr.br/artigos_do_site/2007_Abrigos_para_crianças_vitimas_de_violencia_domestica.pdf).
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz (org.), *A criança fala – a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo, SP: Cortez.
- Rossetti-Ferreira, M. A.; Serrano, S. A. & Almeida, I. G. (2011). A Criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In M. A. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida (coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 29-59). São Paulo, SP: Hucitec.
- Rossetti-Ferreira, M. A.; Serrano, S. A. & Costa, N. R. do Amaral. (2011). Reflexões sobre o desenvolvimento humano e o contexto institucional. In M. A. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida. (coord.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 60-85). São Paulo: Hucitec.
- Rossetti-Ferreira, M. A.; Sólton, L. A. G. & Almeida, I. G. (2010). A delicada arte de ouvir e informar crianças. In D. C. F. Bernardi, (org.) *Direito de crianças e*

*adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília: Secretaria especial de direitos humanos – instituto fazendo história – Núcleo de estudos sobre a criança e o adolescente – Neca.

Santos A. K. & Bichara. I. D. (2005). Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo desta relação. In F. A. R. Pontes; C. M. C. Magalhães; R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (orgs.), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea* (pp.277-298). Belém, PA: Editora universitária – UFPA.

Santos, F. & Neto, H. (2009). O conto de fadas como instrumento de investigação psico-pedagógica na institucionalização – estudo de caso. In *Actas do X congresso internacional galeco-português de psicopedagogia*: Braga. Recuperado em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c335.pdf>.

Schneider, R. E. F. (2008). Contos de Fadas: espaço potencial para crianças em vulnerabilidade social – artigo não publicado In R. E. F. Schneider. *Oficina de contos de fadas: uma intervenção com crianças asmáticas, a partir do enfoque winnicottiano* (Dissertação não publicada). São Leopoldo, RS.

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

Siqueira, A. C. & Dell’ Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80. doi: 10.1590/S0102-71822006000100010.

Souza, S. J. & Castro, L. R. (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. H. V. Cruz (org.) *A criança fala – a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo, SP: Cortez.

Thorne, B. (2002). From silence to voice: bringing children more fully into knowledge. *Childhood*, 9 (3), 251-254. doi: 10.1177/0907568202009003604.

Vitale, M. A. F. (2010). Famílias: pontos de reflexão. In M. V. Baptista (coord.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo, SP: Instituto Camargo.

## Apêndice A

### FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

#### IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

##### A. Dados Pessoais:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  Feminino  Masculino
3. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_
5. Zona:  Rural  Urbana Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
6. Possui registro civil?  Não  Sim  SI
7. Tem o nome do pai no registro civil?  Não  Sim  SI
8. Possui foto no prontuário?  Não  Sim  SI

##### B. Dados Escolares:

9. Escolaridade:  Estuda  Não estuda  NA
10. Série que cursa: \_\_\_\_\_
- 10.1. Nível:  Educação infantil  Ensino Fundamental  NA  SI
11. Se não estuda, em que série parou: \_\_\_\_\_
- 11.1. Nível:  Educação infantil  Ensino Fundamental  NA  SI
12. Ano que parou: \_\_\_\_\_
13. Por quê? \_\_\_\_\_
14. Escola:  Pública  Privada  NA  SI
15. Já foi reprovado?  Não  Sim  NA  SI
- 15.1. Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_
16. Já foi expulso de alguma escola?  Não  Sim  NA  SI
- 16.1. Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_
- 16.2. Motivo da expulsão? \_\_\_\_\_  NA  SI
17. Possui boletim escolar no prontuário?  Não  Sim  NA

#### SITUAÇÃO FAMILIAR DA CRIANÇA

18. A criança recebe algum tipo de bolsa auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?
- Não  Sim  NA  SI
- 18.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Valor do benefício: \_\_\_\_\_
19. A família da criança recebe algum tipo de bolsa auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?
- Não  Sim  NA  SI
- 19.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Valor do benefício: \_\_\_\_\_

#### 20. Composição Familiar

Composição familiar	Sexo <sup>1</sup>	Idade	Escolaridade <sup>2</sup>	Ocupação	Renda	Paradeiro <sup>3</sup>
Mãe						
Pai						
Responsável Legal (Especificar o vínculo):						

Irmão 1						
Irmão 2						
Irmão 3						
Irmão 4						

<sup>1</sup> F = Feminino; M = Masculino

<sup>2</sup> EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior

<sup>3</sup> Conhecido=C; Desconhecido=D

\*SI = Sem Informação \*NA = Não se aplica

21. Qual o tipo de família que vivia antes de sua permanência na instituição:

- Família biológica       Família substituta (adoção)  
 Família substituta (com guarda)       Família substituta (sem guarda)

22. Com quem vivia antes da permanência na instituição

- Com a mãe e o pai       Apenas com a mãe       Apenas com o pai  
 Com a mãe e o padrasto       Com a mãe e outros familiares       Com o pai e a madrasta  
 Com o pai e outros familiares       Com os avós maternos       Com os avós paternos  
 Com outros familiares       SI       Outros: \_\_\_\_\_

23. Orfandade antes de ser encaminhada a instituição

- Órfã de pai       Órfã de mãe       Órfã de ambos       NA       SI

24. Orfandade durante a permanência na instituição

- Órfã de pai       Órfã de mãe       Órfã de ambos       NA       SI

25. Condições de moradia

Situação do imóvel que morava antes de vim para a instituição <sup>1</sup>	Tipo de construção <sup>2</sup>	Energia elétrica <sup>3</sup>	Água encanada <sup>4</sup>	Saneamento <sup>5</sup>	Número de cômodos <sup>6</sup>

<sup>1</sup> Próprio=P; Alugado = A; Cedido = C; Rua = R; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>2</sup> Alvenaria=A; madeira= M; taipa = T; mista=MT; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>3</sup> Olhão=O; Gato=G; Motor=M; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>4</sup> Cosanpa=C; Poço=P; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>5</sup> Fossa Séptica=FS; Céu Aberto =CA; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

<sup>6</sup> Especificar em números (Não contar o banheiro)

## PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

### A) Dados sobre a situação jurídica e institucional.

#### A.1.) Situação Atual:

26. Possui o PIA (Plano Individual de Atendimento) no prontuário?  Não       Sim

27. Data em que deu entrada na instituição: \_\_\_\_\_  SI

28. Motivo(s) que justificou (aram) seu encaminhamento (Vara da Infância e Juventude) a instituição

- Abandono por parte dos pais e/ou responsáveis  
 Negligência familiar  
 Situação de rua (família de rua, etc.)  
 Pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou familiares

- Violência física (punições, torturas, confinamento, etc.)
- Violência sexual (abuso sexual e estupro)
- Pai, mãe ou pais alcoólatras ou dependentes de outras drogas
- Pai, mãe ou pais presidiários
- Pai, mãe ou pais portadores de doença mental; necessidades especiais; doenças graves ou crônicas.
- Outros: \_\_\_\_\_

29. Qual o motivo que a equipe técnica da instituição aponta para o acolhimento \_\_\_\_\_

30. Procedência do encaminhamento: \_\_\_\_\_

31. Possui a Guia de Acolhimento?  Sim  Não  SI

32. Permanência de irmãos na instituição

Não  Sim  SI

33. Em caso positivo, especifique:

Nome	Sexo <sup>1</sup>	Idade	Tempo de permanência

<sup>1</sup>F = Feminino; M = Masculino  
\* NA = Não se aplica \* SI = Sem informação

34. Possui irmãos em outras instituições de acolhimento?  Não  Sim  SI

34.1. Em caso positivo, especifique:

Nome	Sexo <sup>1</sup>	Idade	Tempo de permanência

<sup>1</sup>F = Feminino; M = Masculino  
\* NA = Não se aplica \* SI = Sem informação

35. Recebe Visitas?	Sim	Não	Periodicidade <sup>1</sup>	Nº de Visitas/ Frequência
Mãe				
Pai				
Outros Parentes (Especificar)				
Comunidade (Especificar)				

<sup>1</sup> Nunca = 0; Raramente = 1; Algumas vezes = 2; Frequentemente = 3; Quase sempre = 4  
\* SI = Sem informação

36. Participa de algum serviço/atendimento periódico da rede?  Não  Sim  SI

37. Em caso positivo, especifique.

Tipo <sup>1</sup>	Local <sup>2</sup>	Periodicidade <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Psicossocial, Odontológico, Médico, Outros (especificar), etc.

<sup>2</sup> DI = dentro da instituição; FI = fora da instituição (especificar)

<sup>3</sup> Nunca = 0; Uma vez na semana = 1; Duas vezes na semana = 2; Três vezes na semana = 3; Quatro ou mais vezes na semana = 4; Todos os dias = 5

\* NA = não se aplica \* SI = sem informação

38. Desligamento da instituição:

Data: \_\_\_\_\_ Destino: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

Idade que foi desligada: \_\_\_\_\_  NA

39. Possui a Guia de Desligamento?  Sim  Não  SI

#### A.2.) Histórico de Institucionalização:

40. Primeiro acolhimento:  Não  Sim  SI

41. Idade em que foi acolhida pela primeira vez: \_\_\_\_\_

42. Permanência em outra instituição de proteção especial?  Não  Sim  SI

43. Em caso positivo, qual o nome da instituição? \_\_\_\_\_

44. Tempo de permanência nesta outra instituição de proteção? \_\_\_\_\_

45. Número de vezes em que deu entrada na instituição atual  
 Uma  Duas  Três  Mais de três  SI

46. Data em que deu entrada pela primeira vez na instituição atual: \_\_\_\_\_

47. Tempo de permanência na instituição da primeira vez? \_\_\_\_\_

48. Data em que deu entrada pela segunda vez na instituição: \_\_\_\_\_

49. Idade em que deu entrada pela segunda vez na instituição? \_\_\_\_\_

50. Tempo de permanência na instituição da segunda vez? \_\_\_\_\_

51. Qual a soma do tempo de permanência em instituições de proteção especial desde a primeira vez em que foi atendido? \_\_\_\_\_

52. Já se envolveu em algumas das situações abaixo? (Marque mais de uma, se for o caso)

Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas

Destruição de propriedade

Envolvimento em pichação

Furtou algo

Roubou alguém

Vendeu drogas

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

SI  NA

#### B) Dados sobre a saúde da criança

53. Possui o "Cartão do SUS"?  Não  Sim  SI

54. Intercorrências na gestação:  Não  Sim  SI  
 54.1. Em caso afirmativo, qual: \_\_\_\_\_
55. Características do parto:  
 Normal  Operatório  Fórceps  SI  
 Pré-termo  A termo  Pós-termo
56. Condições de nascimento: peso ao nascer: \_\_\_\_\_ altura ao nascer: \_\_\_\_\_  SI  
 Outras informações: \_\_\_\_\_
57. Indicadores de crescimento:  
 Peso: \_\_\_\_\_ altura: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_  SI  
 Peso: \_\_\_\_\_ altura: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_  SI  
 57.1. Outras informações: \_\_\_\_\_
58. Aleitamento natural:  Não  Sim  SI
59. Possui algum familiar que usa drogas?  Não  Sim  SI  
 60.1. Em caso positivo, qual? \_\_\_\_\_  
 Drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)  Drogas ilícitas (crack, cocaína, cola)
60. Distúrbios na fala (atraso, dislexia, etc):  
 Não  Sim  SI  
 60.1. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
61. Distúrbios visuais (baixa visão, cegueira, etc):  
 Não  Sim  SI  
 61.1. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
62. Distúrbios auditivos (baixa audição, surdez, etc):  
 Não  Sim  SI  
 62.1. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
63. Deficiência física (paralisia, mutilações, etc):  
 Não  Sim  SI  
 63.1. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
64. Outras. Especificar: \_\_\_\_\_
65. Restrições na dieta:  Não  Sim  SI
66. Uso de medicação controlada:  Não  Sim  SI  
 66.1. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
67. Quando a criança chegou à instituição apresentava sintomas de alguma doença?  
 Gripe/resfriado  Bronquite/asma  Amidalite  Pneumonia  Sarampo  
 Rubéola  Varicela  Escabiose  Diarreia  Otite  
 Hepatite  Desnutrição  Pediculose  
 Alergias  Doença crônica (diabetes, câncer, insuficiência renal, etc.)  
 Doença sexualmente transmissível  SI  NA  
 Outras: \_\_\_\_\_
68. Quando a criança chegou à instituição apresentava lesões corporais?  
 Não  Sim  SI  
 68.1. Se caso a resposta for sim, quais os tipos de lesões relatadas? \_\_\_\_\_
- 
69. Quando a criança chegou à instituição apresentava alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?  
 Não  Sim  SI  
 69.1. Em caso afirmativo, qual (is)? \_\_\_\_\_
70. Durante o período de adaptação à instituição a criança apresentou alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?

Não       Sim       SI

70.1. Em caso afirmativo, qual (is)? \_\_\_\_\_

71. Doenças durante a sua permanência na Instituição:

Gripe/resfriado       Amidalite       Bronquite/asma       Pneumonia       Sarampo  
 Rubéola       Varicela       Escabiose       Diarreia       Otite  
 Hepatite       Desnutrição       Pediculose       Alergias       SI       NA  
 Outras: \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Roteiros de entrevistas semiestruturadas

**História 1:** Quando me sinto zangado.

1. Como vocês se sentem quando estão zangados?
2. O que mais deixa vocês zangados?
3. O que vocês fazem quando estão zangados?
4. Onde vocês gostam de ficar quando estão com raiva de alguma coisa?
5. Tem alguém que vocês conversam quando estão com raiva? Quem?

**História 2:** Os três porquinhos.

1. Na opinião de vocês, por que os três porquinhos saíram da casa dos pais deles?
2. E vocês, por que vocês estão aqui no abrigo?
3. Por que o lobo queria entrar na casinha?
4. Vocês acham que os três porquinhos sentiram falta da casa dos pais deles? E vocês sentem saudade da casa de vocês?
5. Se o Lobo viesse soprar o abrigo, vocês acham que ele ia conseguir?
6. Vocês acham que o abrigo é um lugar seguro?
7. E o lobo viesse soprar o abrigo, em que local do abrigo vocês iam se esconder?

**História 3:** O patinho feio.

1. Vocês acham que o patinho era feio?
2. Como vocês acham que o patinho feio se sentia?
3. Para onde vocês acham que o patinho foi?
4. Vocês acham que ele sentiu falta da mãe e dos irmãos deles?
5. Vocês sentem falta da família de vocês?
6. Quem tem irmão aqui no abrigo?

7. Vocês brincam com os irmãos de vocês aqui no abrigo? Do quê que vocês brincam?
8. Depois que o patinho feio ficou lindo e robusto, para onde vocês acham que o patinho feio foi?

**História 4:** Onde vivem os monstros.

1. Vocês acham que a mamãe do Max fez certo de ter mandado ele para cama sem comer nada?
2. Onde vocês acham que vivem os monstros?
3. Se vocês tivessem um barquinho igual ao do Max, para onde vocês iriam?
4. Se vocês fossem reis como o Max, que ordem vocês dariam aqui no abrigo?

**História 5:** Choco encontra uma mamãe.

1. Por que vocês acham que Choco vivia sozinho?
2. Quem poderia ser a mãe do Choco?
3. Por que vocês acham que Choco não está com a mamãe dele?
4. Por que vocês estão longe da família de vocês?

**História 6:** Todo mundo fica feliz.

1. Vocês acham que todo mundo fica feliz?
2. O que deixa vocês felizes?
3. Quem já teve uma festa de aniversário?
4. Qual foi o dia que vocês mais se sentiram felizes aqui no abrigo?
5. Vocês saem para passear aqui no abrigo?
6. De qual lugar vocês gostaram mais de sair para passear?

## Apêndice C

### Enredo dos contos utilizados nas atividades de “contação” de histórias

#### Quando me sinto zangado...

Quando me sinto zangado, parece que tenho um vulcão a ferver dentro de mim que parece que explode.

Quando me sinto zangado apetece-me dar pontapés e bater... bater...bater com os pés no chão com tanta força até fazer o mundo tremer.

Apetece-me correr sem parar. Toda a gente se zanga, de vez em quando.

Algumas coisas deixam-me mesmo zangado, como quando alguém faz troça de mim... ou quando alguém destrói o meu castelo de areia.

Ou quando me acusam de ter feito uma coisa que eu não fiz.

Não faz mal ficar zangado. Mas não devemos deixar que isso magoe alguém.

Quando me sinto zangado, tento fazer coisas que me deixem bem disposto... como respirar fundo...inspirar...e...expirar.

Ou então vou para o meu lugar preferido.

Falar com alguém que gosta de mim e contar-lhe porque estou zangado, pode ajudar a afastar o meu mau humor.

E, às vezes, fico tão zangado, mais tão zangado que me esqueço do que me deixou assim... e isso faz-me rir.

#### Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que saíram da casa de seus pais. Cada um iria construir sua própria casa. O primeiro porquinho construiu uma casa de palha, logo ela ficou pronta e ele foi dormir. Apareceu um Lobo que bateu na porta e disse: - abra a porta que eu quero entrar.

O porquinho falou: - não abrirei, você quer me comer. Então o Lobo disse: - vou soprar, soprar e essa casa eu vou derrubar! O Lobo soprou e a casa caiu. O porquinho fugiu.

O segundo porquinho construiu a sua casa de madeira. Quando ele terminou, ele foi dormir. Então veio o Lobo e bateu na porta: - abra a porta que eu quero entrar, senão essa casa eu vou derrubar! O porquinho não abriu. O Lobo soprou e a casa caiu. Mas o segundo porquinho também fugiu.

O terceiro porquinho construiu a sua casa de tijolos. Seus irmãos correram para a casa dele, para se esconderem do Lobo. Mas logo o lobo apareceu. Bateu na porta e falou: - abra a porta que eu quero entrar, senão esta casa eu vou derrubar! Ninguém abriu. O Lobo então encheu o peito e soprou, mas a casa não caiu. Ele soprou até cansar e a casa ficou no mesmo lugar. Então ele decidiu subir no telhado e entrar pela chaminé.

Os porquinhos perceberam que o Lobo ia descer pela chaminé e tiraram a tampa do caldeirão que estava cheio de água fervendo. O Lobo desceu e caiu dentro do caldeirão e saiu gritando. Nunca mais o Lobo voltou a incomodar os três porquinhos. E eles viveram felizes na casinha de tijolos.

## O patinho feio

Era uma vez uma mamãe pata que pôs cinco ovos. Quatro lindos patinhos saíram primeiro da casca e, por último, um patinho tão feio que dava dó. – Quando crescer ficará bonito, pensou, esperançosa, a mamãe pata.

Andou muito pela floresta, até que anoiteceu, ele estava cansado, com fome e com muito medo. Também estava triste com seus amigos e, por isso, venceu o medo e adormeceu ali mesmo.

De manhã, quando acordou, ainda tinha fome, andou mais um pouco e ouviu um barulho de água. Correu e encontrou um lago, onde alguns patos selvagens brincavam alegremente.

Quis falar com eles, mas um barulho de espingarda espantou a todos. E ele ficou sozinho novamente. O patinho resolveu ficar por ali mesmo, pois tinha muitos peixes para se alimentar. Com o tempo, foi ficando mais forte e robusto.

A primavera chegou e todos os cisnes resolveram aparecer no lago. Um deles veio conversar com o patinho. Ele não acreditava que um belo cisne quisesse ser seu amigo de verdade. – Ora, olhe seu reflexo na água, pediu o cisne.

O patinho viu o reflexo e descobriu que ele também era um cisne! Então, resolveu juntar-se àqueles lindos e majestosos cisnes e viveu feliz para sempre.

## Onde vivem os monstros

Na noite em que Max vestiu sua fantasia de lobo e saiu fazendo bagunça, uma atrás da outra, a mãe dele o chamou de “MONSTRO!” e Max disse “OLHA QUE EU TE COMO!” e acabou sendo mandado para cama sem comer nada. Naquela mesma noite, nasceu uma floresta no quarto de Max que cresceu... e cresceu até aparecerem cipós pendurados no teto e as paredes se transformarem no mundo inteiro.

E um oceano surgiu ondulante com um barquinho só para Max e ele navegou noite e dia. Semana vem, semana vai, durante quase um ano para onde vivem os monstros. E quando ele chegou aonde vivem os monstros, eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras até que Max disse “quietos!” e amansou todos eles com o truque mágico de olhar nos olhos amarelos deles sem piscar nem uma vez e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso que ele não havia. E o fizeram rei de todos os monstros.

“Agora”, exclamou Max, “vamos dar início à bagunça geral!” “Agora parem!”, disse Max e mandou os monstros para a cama sem jantar. E Max, o rei de todos os monstros, ficou sozinho com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade. Então. Por todos os lados, vindo de muito longe, atravessando o mundo inteiro, ele sentiu cheiro de coisa boa de comer e desistiu de ser rei do lugar onde vivem os monstros.

Mas os monstros gritaram: “Oh por favor não vá embora... nós vamos comer você... gostamos tanto de você!” E Max disse: “Não!”. Os monstros rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes e reviraram seus terríveis olhos e

mostraram suas terríveis garras, mas Max entrou no barquinho que era só dele e deu adeus e navegou de volta por mais de um ano semana vem semana vai e um dia inteiro para a noite de seu próprio quarto, onde encontrou um jantar esperando por ele ainda quentinho.

### **Choco encontra uma mamãe**

Choco era um pássaro muito pequeno que vivia sozinho. Tinha muita vontade de conseguir uma mãe, porém quem poderia ser? Um dia resolveu ir à procura de uma.

Primeiro encontrou-se com a senhora Girafa. - Senhora Girafa! – disse -, você é amarela como eu! Você é minha mãe? Sinto muito, suspirou a senhora Girafa -, porém eu não tenho asas como você.

Choco se encontrou depois com A senhora Pinguin. – Senhora Pinguin! – exclamou -, você tem asas como eu! – Será que voe é minha mãe? – Sinto muito, suspirou a senhora Pinguin -, porém minhas bochechas não são grandes e redondas como as suas.

Choco buscou por todas as partes, porém não conseguiu encontrar nenhuma mãe que fosse parecida com ele.

Quando Choco viu a senhora Urso colhendo maçãs, soube que ela não podia ser sua mãe. Não existia nenhuma semelhança entre ele e a senhora Urso. Choco se sentiu tão triste que começou a chorar: - Mãe, mãe! Necessito de uma mãe! A senhora Ursa aproximou-se correndo para verificar o que estava acontecendo. Depois de ter ouvido a história de Choco, suspirou: - Em que reconhecerias a sua mãe?

- Ah! Estou seguro de que ela me abraçaria – disse Choco entre soluços. – Assim? – perguntou a senhora Urso. E o abraçou com muita força. Sim...e estou seguro de que me cantaria uma canção e de que me alegraria o dia. – Assim? Perguntou a senhora Urso. E então cantaram e dançaram.

Depois de descansar um momento, a senhora Urso disse a Choco: - Choco talvez eu poderia ser a sua mãe? Você? Perguntou Choco. Porém, você não é amarela. Além de não ter asas, nem bochechas grandes e redondas. Seus pés também não são como os meus!

- Que barbaridade! – disse a senhora Urso. Imagino o quanto ficaria engraçada! A Choco também lhe pareceu que ficaria muito engraçada. – Bom – disse a senhora Urso, meus filhos estão me esperando em casa. Te convido para comer um pedaço de torta de maçã. Quer vir? A ideia de comer torta de maçã pareceu excelente a Choco.

Logo que chegaram os filhos da senhora Urso correram para recebê-los. – Choco, te apresento a Hipo, a Croco e a Porqui. Eu sou sua mãe.

O cheiro agradável de torta de maçã e o doce som das risadas chegaram a casa da senhora Urso. Depois daquela pequena festa, a senhora Urso abraçou a todos os seus filhos com um forte e caloroso abraço de urso, e Choco se sentiu muito feliz porque sua mãe era do jeito que era.

## **Todo mundo fica feliz**

### A história da Júlia

Meu nome é Júlia e eu adoro festas! Uma semana antes do meu aniversário, eu fiz convites para todos os meus amigos. Convidei todos para uma festa à fantasia. Os convites ficaram muito engraçados!

Depois eu ajudei a mamãe a fazer minha fantasia. Deu um trabalhão, mas a gente se divertiu bastante. Um dia antes da festa, eu ajudei a decorar o bolo. Ficou lindo!

Durante a festa, nós brincamos bastante. Depois, fizemos um delicioso lanche. Eu estava tão feliz, que não conseguia parar de sorrir.

### A história do Caio

Meu nome é Caio. Um dia a mamãe acordou a gente bem cedinho. Todo mundo entrou no carro, na maior animação. O papai não contou para onde estávamos indo. Nós fomos longe, bem longe, mais longe ainda... Até que vimos o mar!

Aí, todo mundo correu para a praia. Eu saltei sobre uma onda gigante. Foi super legal! Nós vimos muitas conchas e até um pequeno caranguejo. Depois, fizemos um piquenique.

À tarde, a gente fez um enorme navio-pirata na areia. Foi o melhor passeio que eu já fiz!

## Apêndice D

### Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

 **SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS** 

---

Carta Provisória: 155/11 CEP-ICS/UFPA Belém, 06 de outubro de 2011.

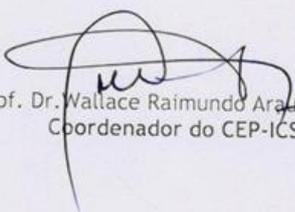
Profª. Drª. Celina Maria Colino Magalhães

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa “PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE ABRIGO: OS AMBIENTES E AS FORMAS RELACIONAIS.” CAEE 0135.0.073.000-11 e parecer nº146/11 CEP-ICS/UFPA foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 5 de outubro de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 de março de 2014, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Wallace Raimundo Araújo dos Santos.  
Coordenador do CEP-ICS/UFPA

---

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Cidade Universitária  
Professor José da Silveira Netto, nº 01, Guamá - CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel.: 3201-7735  
e-mail: cepccs@ufpa.br/ Site: www.ufpa.br/ics