



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Amanda Cristina Ribeiro da Costa

**Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: Pressupostos
Teóricos Interdisciplinares e Metodologias Participativas**

Belém
2021



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

**Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: Pressupostos
Teóricos Interdisciplinares e Metodologias Participativas**

Amanda Cristina Ribeiro da Costa

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a. Lília Iêda Chaves Cavalcante

Área de concentração: Ecoetologia

Belém
2021

- C837 Costa, Amanda Cristina Ribeiro da.
Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento
Institucional: Pressupostos Teóricos Interdisciplinares e
Metodologias Participativas / Amanda Cristina Ribeiro da Costa. —
2021.
2013 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Lília Iêda Chaves Cavalcante
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação
em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2021.
1. Investigação participativa. 2. Metodologia participativa.
3. Criança. 4. Adolescente. 5. Acolhimento institucional. I.
Título.

CDD 150

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –Finance Code 001.

Amanda Cristina Ribeiro da Costa, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Amanda Cristina Ribeiro da Costa
amandacostaufpa@gmail.com



Tese de Doutorado

“Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: pressupostos teóricos interdisciplinares e metodologias participativas”

Aluna: Amanda Cristina Ribeiro da Costa

Data da Defesa: 01 de Julho de 2021.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:

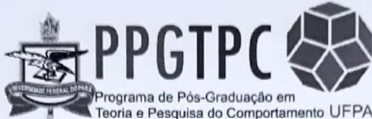
Profª Drª Lília Iêda Chaves Cavalcante (orientadora – UFPA)

Profª Drª Juliana Prates Santana (membro 1 – UFPA)

Profª Drª Carlos Alberto Batista Maciel (membro 2- UFPA)

Profª Drª Dalizia Amaral Cruz (membro 3 – UFPA)

Profª Drª Fernando Augusto Ramos Pontes (membro 4 – UFPA).



**Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital no
Repositório Institucional da UFPA**

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Amanda Cristina Ribeiro da Costa
Vínculo com a UFPA: () Servidor (x) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Tipo do documento: (x) Tese; () Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico;
() Trabalho de Evento; () Outro. Especifique: _____
Título do Trabalho: Investigações com crianças e adolescentes em acolhimento institucional: pressupostos teóricos
interdisciplinares e metodologias participativas
Data da Defesa: 01/07/2021 Área de Conhecimento: Psicologia do Desenvolvimento
Agência de Fomento: CAPES
*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

- () Sim
(x) Não

Permitir modificações em sua obra?

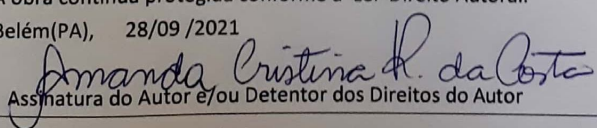
- (x) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença
() Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

- () Sim
(x) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 28/09/2021


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Costa, A.C.R. (2021). *Investigação participativa com crianças e adolescentes em acolhimento institucional: pressupostos teóricos interdisciplinares e metodologias participativas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 213.

Resumo

Esta tese realizou investigações com crianças e adolescentes em acolhimento institucional, utilizando um quadro teórico interdisciplinar e metodologia participativa, com destaque para técnicas que acessam a oralidade e a criatividade. Foram realizados quatro estudos independentes com relação estreita entre si e que trazem aspectos teórico-metodológicos acerca da pesquisa empírica realizada com crianças e adolescentes em serviços de acolhimento. O primeiro estudo é um ensaio sobre a interdisciplinaridade como possibilidade de articulação entre diversos saberes em torno de uma temática, neste caso, a criança em desenvolvimento e a infância como categoria social, a partir da interlocução com as disciplinas Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento. O segundo estudo faz uma análise de publicações sobre a utilização da metodologia participativa em investigações com crianças e adolescentes em diferentes contextos, mas especialmente no acolhimento institucional. O terceiro estudo, empírico, descreve o uso de metodologias participativas que acessam a oralidade de crianças e adolescentes que estão vivendo em instituições de acolhimento. O quarto estudo relatou o processo de co-construção de uma metodologia participativa que empregou em seu procedimento uma ferramenta chamada 'Livro da Minha Vida' com apelo à criatividade para captar dados e produzir percepções dos participantes acerca de suas trajetórias de vida antes, durante e após o acolhimento institucional. Participaram deste trabalho 16 crianças e adolescentes que estavam acolhidos à época da pesquisa em duas instituições de acolhimento no estado do Pará, nos municípios de Belém e Barcarena. Os resultados apontam que nos estudos com crianças, torna-se importante reconhecer os fenômenos a partir de uma perspectiva de totalidade e com uma visão interdisciplinar dos elementos que a constituem, evitando visões fragmentadas que dificultam a leitura de uma realidade baseada em determinações sócio-históricas. Esta proposição permite uma aproximação entre a Sociologia da Infância (SI) e a Psicologia do Desenvolvimento (PD) na perspectiva da articulação entre os conhecimentos produzidos sobre a infância e a criança. O material empírico da pesquisa e sua discussão em termos teóricos na tese sugerem que os estudos que utilizam metodologias participativas, a partir de um referencial da SI e da PD, possibilitam o agenciamento das crianças nas pesquisas, o que significa reconhecê-las como criadoras e pertencentes a uma cultura e protagonistas no processo de tomada de decisões. Por meio da utilização de técnicas participativas que acessam a oralidade (grupo de discussão com estímulo visual do uso de fantoches e entrevistas de caráter dialógico e participativo), foi possível apresentar os pontos de vista das crianças, bem como seus sentimentos e formas de ver o mundo externo e os serviços de acolhimento estruturantes dos seus contextos de desenvolvimento. Conclui-se que essas técnicas, quando amparadas por um diálogo interdisciplinar e uma metodologia participativa, mostram-se úteis para intervenções com crianças e adolescentes que vivem nos espaços de acolhimento, captando suas vozes e opiniões, sendo respeitados em sua diversidade. Assim, mais estudos nessa direção precisam ser realizados para apoiar o desenvolvimento e a aplicação de metodologias participativas que contribuam para a garantia do direito da criança e do adolescente à participação.

Palavras-chave: investigação participativa, metodologia participativa, criança, adolescentes, acolhimento institucional.

Costa, A.C.R. (2021). *Participatory research with children and adolescents in institutional care: interdisciplinary theoretical assumptions and participatory methodologies*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 213.

Abstract

This thesis conducted an investigation with children and adolescents in institutional sheltering using a theoretical framework, interdisciplinary and participatory methodology, highlighting techniques that access orality and creativity. Four independent studies were carried out, where all have a straight connection, which brings theoretical and methodological aspects related to empirical research carried out with children and adolescents in a shelter service. The first study is presented as an essay on interdisciplinarity as the possibility of articulation between different types of knowledge around a theme, in this case, the developing child and childhood as a social category, based on the dialogue with the disciplines of Sociology of Childhood and Developmental Psychology. The second study analyzes publications on the use of participatory methodology in investigations with children and adolescents in different contexts, but especially in institutional sheltering. The third empirical study describes the use of participatory methodologies that access the orality of children and adolescents who are living in host institutions. The fourth study reported the process of co-construction of a participatory methodology that, in its procedure, used a tool called 'Livro da Minha Vida' appealing to creativity to obtain data and produce participants' perceptions about their life trajectories – before, during and after institutional sheltering. Sixteen children and adolescents who, at the time of the research, were sheltered in two residential institutions in the state of Pará, in the cities of Belém and Barcarena, participated in the study. The results show that, in studies with children, it is important to recognize the phenomena from a perspective of totality and with an interdisciplinary view of the elements that constitute it, avoiding fragmented views that make it difficult to read a reality based on socio-historical determinations. This proposition allows for an approximation between the Sociology of Childhood (SC) and Developmental Psychology (DP) from the perspective of the articulation between the knowledge produced about childhood and the child. The empirical research material and its discussion in theoretical terms in the thesis suggest that studies that use participatory methodologies based on a framework of SC and DP, enables the role of children in research, which means recognizing them as creators and belonging to a culture and protagonists in the decision-making process. Through the use of participatory techniques that access orality (discussion group with visual stimulation of the use of puppets and dialogic and participatory interviews) was possible to present the children's points of view, as well as feelings and ways of seeing the external world and their own development context, which is also built by them, the shelter services. It is concluded that these techniques, when supported by an interdisciplinary dialogue and a participatory methodology, prove to be useful even for technical interventions with children and adolescents who live in host institutions, capturing their voices and opinions, being respected in their diversity. Therefore, more studies in this direction need to be carried out to support the development and application of participatory methodologies that enable the engagement of children and adolescents in research and contribute to guaranteeing their right to participate.

Keywords: participatory investigation, participatory methodology, children, adolescents, institutional sheltering.

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

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

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos (...)

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem (...)

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos (...)

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!

(O Direito das Crianças – Ruth Rocha)

Agradecimentos

Esta tese, embora de autoria individual, é resultado de um esforço coletivo de toda a minha rede de apoio social e afetivo. Dessa forma, gostaria de agradecer primeiramente às duas pessoas que sempre me ajudaram e me cuidaram e que agora fazem o mesmo com meus filhos, garantindo ao Lucas e à Lívia amor, cuidado e afeto. Então, mãe (Raimunda) e Cynthia esse trabalho só foi possível por causa de vocês.

Um agradecimento mais que especial é direcionado à professora Dra. Lília Cavalcante, que é facilmente reconhecida como orientadora deste trabalho e de toda a minha vida acadêmica, mas é muito mais do que isso. Soube ser firme, sensível e conselheira nos momentos em que mais precisei (e não foram poucos) e também soube se alegrar com as conquistas que obtive ao longo desses anos de vida acadêmica, muitas vezes me apontando a direção a seguir.

Um carinho para minhas irmãs Arielly e Allanda, que também estiveram presentes no decorrer desses quase cinco anos de doutorado.

Para não dizer que não falei dos homens, quero agradecer a meu pai Adalberto, por toda força, coragem e determinação com que me criou. Sempre foi um excelente pai, a quem amo muito e tenho grande respeito e admiração. Os momentos difíceis passaram, pai! Obrigada por me dar as oportunidades que você não teve. Ao meu cunhado Edival, obrigada pela inspiração de profissional e pessoa que você é e, sobretudo, por acordar às 06:30h para fazer café com o Lucas no colo.

É mais do que necessário agradecer aos meus amigos e amigas que me apoiaram e tornaram alguns fardos mais leves. Não poderia citar nomes sem ser injusta, mas quero agradecer àqueles que dividiram a fila do Restaurante Universitário, compartilharam queijos e vinhos às sextas-feiras no meu apartamento e/ou dividiram comigo a experiência de ser estudante, assistente social e docente. Um afago especial à Letícia Costa, Dalízia Amaral, Aline Pereira e Vanessa Pantoja, que compuseram a equipe de coleta desta pesquisa. Gratidão a todas e todos vocês.

Gratidão às equipes dos serviços de acolhimento que me receberam com um projeto de pesquisa na mão e muitos sonhos. Um obrigada especial à Carol, terapeuta ocupacional, que teve uma dedicação impressionante para que este trabalho se concretizasse.

Estendo meus agradecimentos a todos e todas servidores da Universidade Federal do Pará, que foi minha casa por 12 anos. Em especial aos docentes do Laboratório de Ecologia

do Desenvolvimento (LED) do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC).

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), que financiou boa parte deste doutoramento e que merece muita atenção do estado brasileiro.

Toda uma vida de agradecimentos às crianças e adolescentes que participaram da pesquisa e que contaram suas experiências para que outras crianças possam ter seu direito à participação em pesquisas e intervenções garantidas. Vocês contribuíram para algo coletivo, para abertura de um espaço de diálogo necessário para a garantia de direitos da infância. Muito obrigada!

E deixei para o final, a parte mais importante de mim! Aquelas pessoas que suportaram as alegrias e misérias de ser mãe, esposa, estudante e trabalhadora neste país. André, Livia e Lucas, amo tanto vocês que jamais terei palavras para expressar o quanto me impulsionam a ser uma pessoa melhor. Foram algumas muitas horas de estudo dedicadas para garantir um futuro melhor para a nossa família e muitas tentativas de não negligenciar todo amor que vocês me dispensavam. Se estiverem lendo estes agradecimentos agora, saibam que conseguimos, vai ter rodada de sorvete!

Gratidão a Deus e Nossa Senhora de Nazaré, por me permitirem seguir nessa “estrada de fazer o sonho acontecer.”

Sumário

Lista de Siglas	14
Lista de Tabelas	15
Lista de Figuras	16
Apresentação	17
Um Novo Olhar para a Infância e a Criança a partir do Paradigma da Participação da Criança: Quadro Teórico e Escolhas Metodológicas	24
Objetivo Geral da Pesquisa	30
Objetivos Específicos	30
Estudo 01 - Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento: Articulação Interdisciplinar entre Diversos Saberes acerca da Temática da Criança em Desenvolvimento e da Construção da Infância como Categoria Social	32
A Sociologia da Infância e sua Perspectiva Crítica	35
Psicologia do Desenvolvimento: O Lugar dos Estudos sobre/com a Criança	
Os Pontos de Convergência entre a Sociologia da Infância e a Psicologia de Desenvolvimento	39
Considerações Finais	55
Referências	58
Estudo 02 - A Utilização da Metodologia Participativa em Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: Elementos para Debate e Desafios Atuais	64
Os Desafios Colocados à Garantia do Direito à Participação em Diferentes Contextos	70
A Investigação Participativa: Contribuições para a Garantia do Direito à Participação nas Pesquisas com Crianças	76
O Emergir das Vozes das Crianças por meio de Metodologias Participativas	80
Considerações Finais	85
Referências	87
Estudo 03 - A Utilização de Técnicas Participativas que Acessam a Oralidade de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional	95
Método	105
Resultados e Discussão	112
Considerações Finais	123
Referências	124
Estudo 04 - A pesquisa como Processo de Co-construção do Conhecimento: A Utilização do ‘Livro da Minha Vida’ como Ferramenta de apelo à Criatividade	129
Método	138
Resultados e Discussão	142
Considerações Finais	161
Referências	163
Considerações Finais da Tese	169
Referências Gerais	177
Apêndice 1. Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa	186
Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
Apêndice 3. Termo de Assentimento	189
Apêndice 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educador)	191
Apêndice 5. Autorização para Realização da Pesquisa	197
Apêndice 6. Formulário de Caracterização da Criança	198
Apêndice 7. Formulário de Caracterização do Adolescente	204

Apêndice 8. Roteiro de Entrevista	211
Apêndice 9. Livro da Minha Vida	212

Lista de Siglas

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
LED	Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PAR	<i>ParticipatoryActionResearch</i>
PPCT	Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.
PPGTPC	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
PIA	Programa Infância e Adolescência
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SI	Sociologia da Infância
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará

Listas de Tabelas

Estudo 01

Tabela 1	Síntese comparativa entre Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento	47
----------	--	----

Estudo 02

Tabela 1	Técnicas empregadas em uma metodologia participativa e seus objetivos	132
----------	---	-----

Estudo 03

Tabela 1	Comparativo entre as técnicas de grupo de discussão e entrevista	119
----------	--	-----

Estudo 04

Tabela 1	Quantidade de livros entregues às crianças e adolescentes	143
Tabela 2	Títulos e dedicatórias do Livro da Minha Vida	144
Tabela 3	Descrição dos maiores sonhos e estratégias para realizá-los	156

Lista de Figuras

Estudo 03

Figura 1. Momento de Apresentação	142
Figura 2. Que bicho sou eu?	144

Estudo 04

Figura 1. Desenho da escola de Tulipa, 07 anos, sexo masculino, Serviço de Acolhimento 1	182
Figura 2. Desenho da família de Florêncio, 08 anos, Espaço de Acolhimento 01	189

Apresentação

Esta tese é fruto das atividades desenvolvidas durante a trajetória profissional e acadêmica da doutoranda, assistente social e mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir da sua inserção em duas áreas do conhecimento: ciências sociais aplicadas e ciências humanas. O trânsito nas duas áreas fez com que a interdisciplinaridade se apresentasse desde o início como uma preocupação teórica importante, por exigir a reflexão sobre questões de ordem epistemológica e metodológicas nas investigações que adotam essa perspectiva. E mais, na medida em que a doutoranda foi acumulando experiências com atividades acadêmicas de ensino superior, a partir do seu engajamento em projetos de pesquisa e extensão relacionados ao contexto do acolhimento institucional de crianças e adolescentes, este desafio se ampliou e demandou investigações sistemáticas nessa direção e seu esforço para a compreensão dessa complexa ecologia de desenvolvimento humano.

Inicialmente, o interesse por temas relacionados à infância e à criança em diferentes contextos de desenvolvimento esteve ligado ao engajamento da doutoranda, ainda na graduação, em atividades do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED) e do Programa Infância e Adolescência (PIA), ambos da Universidade Federal do Pará. O LED, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, realiza trabalhos sobre o desenvolvimento humano em diversos contextos, tais como: instituições de acolhimento, escolas e famílias ribeirinhas. Nos últimos dez anos, contudo, o LED tem se destacado pela realização de pesquisas sobre o acolhimento institucional de crianças, envolvendo a relação entre grupo de irmãos nesses espaços, comportamento de pares coetâneos na infância, práticas de cuidado de educadores nos espaços de acolhimento, dentre outros temas.

O PIA, por sua vez, objetiva a produção de conhecimento sobre a realidade da infância na Amazônia, especificamente no estado do Pará, aprimorando, em conjunto com as instituições governamentais e não governamentais, as discussões acerca desta categoria social. Apresenta-se como um importante programa no âmbito da extensão universitária, difundindo o conhecimento acerca dos direitos de crianças e adolescentes e fomentando intervenções e debates para além dos muros da universidade, alcançando outros segmentos da sociedade civil.

Com a participação da doutoranda em projetos e outras atividades no LED e no PIA desde 2012, as ações desenvolvidas foram sendo articuladas no sentido de conjugar esforços

e apoio ao trabalho realizado, desenvolvendo um olhar diferenciado no sentido de 1) conhecer o acolhimento institucional de crianças e adolescentes e os sistemas ecológicos que o constituem, 2) compreender os fatores de risco e de proteção nas suas trajetórias de vida, assim como, identificar perfis e percepções dos educadores que nele atuam, mas sobretudo, 3) levantar a preocupação com metodologias de pesquisa e de intervenção sensíveis às particularidades desse contexto de desenvolvimento e desse segmento social em específico. Mais recentemente, em 2017, esta preocupação foi representada por ações de extensão universitária, reunidas no 'Projeto EKO: construindo projetos de vida com crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente', aprovado pela Pró-reitoria de Extensão da UFPA a ser realizado pelo PIA, projeto do qual a doutoranda faz parte da equipe técnica.

Assim, o projeto EKO foi pensado a partir de demandas e aspectos que caracterizam a vida diária em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes de Belém do Pará, cujos direitos foram ameaçados ou violados e que em função disso, muitas vezes são afastados dos seus lares. Visando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto propôs e realizou oficinas socioeducativas organizadas por docentes e discentes de graduação e pós-graduação dos cursos de Serviço Social e Psicologia. Sua metodologia propiciou reflexões sobre projetos de vida, sendo abordados conteúdos, informações e conhecimentos referentes aos direitos, especialmente, ao direito à convivência familiar e comunitária e o direito a ter futuro. Por meio de oficinas com dinâmicas e vivências, os participantes foram levados a resgatar memórias da infância, a vida na família de origem, o ingresso na escola, além das suas percepções sobre a situação presente na instituição de acolhimento e os sonhos que projetam para o futuro.

Na sequência, em 2018, foi aprovada uma nova versão do projeto de extensão com o título de 'Projeto EKO: Formando técnicos e educadores para construção projetos de vida com crianças e adolescentes em acolhimento institucional'. Neste ano, o projeto foi redimensionado visando promover a formação de educadores, gestores, técnicos, servidores administrativos sobre as temáticas: direitos de crianças e adolescentes, desenvolvimento humano e metodologias participativas nesse contexto.

Com base na experiência anterior, em 2019, procurou-se investir na formação de educadores e técnicos das instituições de acolhimentos e ampliou-se o projeto, atraindo profissionais de diversas cidades do interior do estado do Pará. Esses profissionais buscavam formação continuada que apoiasse suas ações no cotidiano profissional. Com isso, a participações da equipe do projeto EKO em outros municípios tornaram recorrentes e o

mesmo foi se transformando em referência na área de formação de profissionais da alta complexidade.

No ano de 2020, o projeto teve sua renovação garantida por meio de edital da Pró-reitoria de Extensão da UFPA, no entanto, a execução das atividades previstas foi interrompida por causa da pandemia de COVID-19. Isso não significou acanhamento da equipe frente às adversidades apresentadas no período, ao contrário, permitiu a escritura de um documento com recomendações para o acolhimento institucional durante a pandemia endereçado às instituições interessadas, com destaque para gestores, técnicos e educadores da área.

Pelo exposto, percebe-se que foram essas experiências acadêmicas que aproximaram a doutoranda de atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre ou com crianças no contexto do acolhimento institucional entre outros socialmente vulneráveis. Questões para reflexão se colocaram sistematicamente e o fenômeno da infância na atualidade foi se apresentando como um objeto de estudo que permitia articular de maneira colaborativa os atores envolvidos nessas três dimensões, provocar diálogos e interfaces entre docentes e discentes das duas áreas do conhecimento, abrir espaço para um trabalho multi e interdisciplinar. Em resumo, colocou-se como desafio assumir uma visão mais abrangente da definição de criança e menos fragmentada da infância que se ajustasse às atividades de pesquisa, extensão e ensino.

Dessa maneira, o projeto de doutorado foi sendo elaborado com base em experiências anteriores de pesquisa e intervenção situadas nas áreas da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento. Experiências estas que tomaram como desafios em termos teóricos e metodológicos o propósito de compreender as crianças como atores sociais e sujeitos em processo de desenvolvimento e a infância como categoria socialmente construída, articulando classe social, gênero e etnia.

Destaca-se que a infância é aqui compreendida como categoria social que apresenta certa variedade, sendo possível pressupor que existem diferentes representações e não uma única forma de expressão desta, além de ser parte de uma ordem geracional que tem a idade adulta e outros desses segmentos como seu oposto (Qvortup, 2010). Esta categoria constitui objeto sociológico em si, já o termo criança qualifica um grupo pertencente a essa categoria (Montadon, 2001).

No último século, a infância e as crianças foram alvo de diversas pesquisas que multiplicaram os saberes sobre esses temas pela Psicologia, Antropologia, Sociologia e outros (James & Prout, 1997). Dessa forma, está em pleno desenvolvimento o chamado

campo de Estudos da Criança, que consiste em investigações sobre a infância e a criança, baseadas nos seguintes pressupostos: as crianças são consideradas a partir do que fazem, criam e pensam; a recusa da minimização da infância como uma transição para a vida adulta; a geração e o contexto de desenvolvimento como conceitos relevantes para os estudos sobre criança e, por fim, a análise interdisciplinar das crianças e seus mundos (Sarmiento, 2008).

Desse modo, nas investigações interdisciplinares que envolvem a pesquisa e a intervenção na infância, ou seja, com crianças e adolescentes, coloca-se como desafio atual encontrar estratégias de aproximação que levem em conta o envolvimento, a mobilização, a ação individual e coletiva dos mesmos. A compreensão da situação de vulnerabilidade social e do modelo complexo de risco a que essas crianças e adolescentes e suas famílias estão expostos devem provocar reflexões acerca das medidas a serem tomadas para a sua proteção especial pela via do acolhimento institucional e evitar a violação sistemática dos seus direitos fundamentais.

Conhecer o perfil de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, bem como da instituição de acolhimento, permite traçar de forma mais segura e consistente uma intervenção que levará em consideração as características do contexto em que esses sujeitos se desenvolvem. Bronfenbrenner (2011) defende a ideia de que as características relevantes de qualquer contexto de desenvolvimento não incluem apenas as condições objetivas, mas também a forma com elas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem sob tais condições, o que inclui as crianças que dão forma à categoria infância.

Nesse sentido, os estudos que compõem esta tese coadunam com o paradigma da Proteção Integral, que valoriza a participação da criança, a sua voz e as suas ações em defesa dos seus direitos como interesses legítimos, deslocando a discussão de parâmetros adultocêntricos e focalizando a primazia do olhar infantil sobre os direitos à provisão, proteção e participação nos contextos dos quais ela faz parte, reconhecidos por marcos regulatórios internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil.

Os direitos de provisão ou direitos sociais da criança são compostos pela oferta de serviços básicos como saúde, assistência social, educação, habitação, lazer, cultura, esporte e outros, ou seja, os mais consensuais, por tratarem das necessidades básicas. Os direitos de proteção são aqueles que condenam qualquer tipo de ameaça ou violação de direitos, seja pela da violência, negligência/omissão, maus tratos ou exploração. O direito à participação refere-se ao conjunto de direitos que ao longo dos anos tem sido mais difícil de garantir, na

medida em que diz respeito à participação política e civil das crianças, sua liberdade de expressão e opinião, direito à informação, a ter um nome, dentre outros (Triches, 2007).

Além da discussão sobre porquê e como promover a garantia formal dos direitos mencionados acima, esta pesquisa está ancorada na ideia de que subsidiar a participação de crianças e adolescentes em diferentes níveis da vida social fortalece a sua autonomia, proporciona expressão dos seus pontos de vista e negociação da estruturação de seus mundos (Agostinho, 2014). Além disso, de acordo com Lansdown (2005), a participação infantil pode potencializar o desenvolvimento: a confiança produz melhores rendimentos, reforça a compreensão de processos democráticos, protege as crianças e adolescentes, posto que os deixa menos vulneráveis a violências e abusos e possibilita a manifestação do seu ponto de vista. Por essas e outras razões, esse processo de adensamento de participação social deve estar alinhado à sua capacidade ou estágio de desenvolvimento, deve ser percebido nos diferentes contextos de desenvolvimento, famílias, instituições, comunidade e em contextos mais amplos, como as esferas nacional e internacional (Reddy&Ratna, 2002).

Tendo em vista esses pressupostos, pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes que utilizem metodologias participativas devem reafirmar a possibilidade de esses sujeitos alterarem o ambiente em que vivem, consolidando a noção de que são pessoas ativas em seu próprio desenvolvimento. Em se tratando de instituições de acolhimento como contexto primário de desenvolvimento de muitas crianças e adolescentes no Brasil, esse processo de engajamento pode ser ainda mais decisivo, na medida em que estimula profissionais dirigentes e trabalhadores nesses contextos específicos a reverem suas práticas criticamente e a redefinir seus papéis e apontar outros novos, que sejam mais sensíveis ao compromisso com a garantia do desenvolvimento integral da criança.

O acolhimento institucional é uma medida protetiva prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), preconiza o afastamento da criança e/ou adolescente do convívio familiar quando houver ameaça ou violação de direito. Esta medida atende às premissas da brevidade, excepcionalidade e provisoriedade, portanto, todos os esforços devem ser empreendidos para que a criança ou adolescente retorne para sua família de origem em condições de segurança. No entanto, esse processo de reinserção da criança em ambiente familiar é permeado por muitos desafios que se desdobram nos diferentes contextos de desenvolvimento, tais como: dependência química dos pais, doença mental, dificuldade de articulação com a rede, família extensa que não tem condições de receber a criança, dentre outros.

Diante do exposto, ancorada nos referenciais da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, ressalta-se a necessidade de utilização e de construção de aportes teórico-metodológicos de investigação de forma participada e informada eticamente, que propiciem a condição de participantes ativos a crianças e adolescentes em acolhimento institucional, rompendo com a visão de que eles são apenas objetos de pesquisas a partir de uma visão adultocêntrica historicamente construída.

Introdução

Ao analisar a formação social, política e econômica brasileira, nota-se que a sociedade vai se moldando conforme as condições vigentes em determinado período histórico, mas, sobretudo, que a história é contada por quem detém poder da expressão. Em geral, a história é recontada e registrada pelo homem, provedor do lar, dono dos meios de produção ou aquele contratado por este (Holanda, 1995; Ribeiro, 1995). Os segmentos que ficam à parte desse espaço de expressão são aqueles que historicamente foram excluídos, tais como mulheres, idosos, indígenas e crianças, especialmente, pobres e negras. Têm-se, nesse sentido, a opressão social que cala a voz daqueles que constroem a sociedade produzindo bens e cultura (Ribeiro, 1995).

Durante a primeira metade do século XX, aos que pertencem a este grupo, restaram as ações por parte do Estado garantindo as condições mínimas para sobrevivência ou realizando um processo de higienização, apartando-os do convívio social mais amplo, colocando-os para viverem em instituições com a vida fechada e administrada por outrem (Goffman, 2001). Assim, consolidam-se as chamadas instituições totais, nas quais convivem grupos realizando atividades juntos, no mesmo horário e no mesmo local, com rígida disciplina, controlando, inclusive, suas funções biológicas para garantir o cumprimento das medidas predispostas pelas instituições em que viviam. No Brasil, por meio dessas e de outras práticas sociais, engendrou-se a chamada ‘cultura da institucionalização’, na qual crianças, adolescentes, pessoas em sofrimento psíquico e idosos são afastados do convívio familiar e comunitário e passam a residir em instituições fechadas (Rizzini & Rizzini, 2004).

Segundo Negrão e Constantino (2011), as instituições foram sendo criadas ao longo da história em praticamente todas as áreas de atividade, dentre elas as instituições assistenciais, com o propósito de contribuir para a disciplinarização, conforme os modelos de conduta e valores hegemônicos da sociedade vigente. Nesse sentido, as instituições assistencialistas que atendiam crianças e adolescentes pobres tornaram-se o mote das políticas assistenciais no Brasil. Como exemplo dessa época, é possível citar o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criadas em 1964 durante a ditadura militar. Atuavam no sentido de internar crianças e adolescentes, sujeitos autores de ato infracional ou não, mantendo práticas segregatórias e repressivas, sendo atendidos de forma indiferenciada (Negrão & Constantino, 2011).

As famílias mais pobres buscavam internar seus filhos em idade escolar para que estes tivessem um local seguro para ficar, no qual conseguissem estudar, comer e se tornar

‘gente’. Ou seja, as próprias famílias recorriam a esse tipo de instituição para que acolhessem seus filhos, mantendo-os em regime de internação por não poderem suprir as necessidades básicas dos mesmos, mas sobretudo, recorriam a esse recurso estimulados por propagandas televisivas que incentivavam a internação das crianças e adolescentes como forma de lhes garantir um futuro. A falta de recursos de toda ordem por parte da família, dentre outros fatores, como o intenso ritmo de trabalho, concorreram para que fosse disseminada a ideia de que esses pais queriam, simplesmente, se ver livres de seus filhos (Rizzini & Rizzini, 2004). Ante o exposto, observa-se que a construção social da categoria infância se confunde com a história da institucionalização da criança no Brasil.

Em conformidade com as condições históricas que prevaleciam no momento, as autoras Alvim e Valladares (1988) afirmam que nas décadas de 1970 e 1980 ocorre a afirmação do campo temático da infância, por meio de pesquisas variadas que tratavam da questão do ‘menor’, tais como delinquência e trabalho, além de outros como a criança institucionalizada, a política social do menor, a educação primária. No último quartil do século XX, ganham destaque estudos sobre levantamentos socioeconômico das crianças viventes no Brasil, relações entre a criança pobre e sua família, mas principalmente a temática do chamado menino de rua, que marca a produção desta década.

Na década de 1990, como interesses legítimos, deslocando a discussão de parâmetros adultocêntrico, focalizando a primazia do olhar infantil sobre os direitos à provisão, proteção e participação nos contextos dos quais faz parte, ocorre o reconhecimento de marcos regulatórios internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) no Brasil. Nesse sentido, o ECA, além de evidenciar todos os direitos fundamentais da criança e adolescente, preconiza diversas medidas protetivas, dentre elas o acolhimento institucional como provisório e excepcional (ECA, art. 101, parágrafo único). Aqueles que, em casos extremos, necessitam permanecer afastados de suas famílias até que as condições adequadas de convivência se estabeleçam devem encontrar nessas instituições um espaço de acolhimento, cuidado e proteção, contribuindo para a redução da sua suscetibilidade aos riscos que podem ser permanentes ou temporários.

Um Novo Olhar para a Infância e a Criança a partir do Paradigma da Participação: Quadro Teórico e Escolhas Metodológicas

Os estudos sobre a infância no Brasil até o século passado apontaram as condições precárias de reprodução social, a história das políticas de atendimento às mesmas no país e

sua condição de ‘adulto em miniatura’ e escassas discussões sobre a construção cultural, memórias, práticas e as criações que envolvem a infância e a realidade brasileira na qual estão inseridas (Martins, 1993; Quinteiro, 2002). Merece destaque, na década de 1940, o trabalho de Florestan Fernandes, que reconheceu a criança como agente de socialização tão importante quanto à família e igreja (Quinteiro, 2002). No texto ‘As trocinhas do Bom Retiro’, publicado originalmente pela Revista do Arquivo Municipal em 1947, Fernandes (1947) descreve o que chamou de ‘mundoda criança’ e o quanto os adultos estabelecem suas próprias fronteiras olhando através das crianças e não para as crianças. Florestan Fernandes foi considerado por muitos como pai da Sociologia da Infância no Brasil, por causa dos estudos pioneiros que desenvolveu (Abramowicz, 2010; Quinteiro, 2002).

Já nos anos 2000, os estudos sobre a infância, enquanto categoria social têm se ocupado em discutir a condição social da infância contemporânea a partir do processo de globalização da sociedade capitalista, das transformações no mundo do trabalho, da retirada de direitos sociais, na chamada *dutyfree society*, ou seja, a sociedade sem deveres (Marchi & Sarmento, 2017). Nesse cenário, ganha espaço o neoliberalismo, que preconiza a intervenção mínima do Estado na área social, políticas públicas sociais focalizadas e seletivistas, terceirização de atividades, flexibilização do processo produtivo e concessão de direitos sociais, atrelada aos interesses econômicos da classe dominante.

Nesse contexto de redução de responsabilidades do Estado, a família vem sendo chamada para prover as condições de bem-estar de seus filhos e filhas. Elas se defrontam com a flexibilização das relações de trabalho, o enfraquecimento dos mecanismos de solidariedade pública e a difícil inserção dos jovens no mercado de trabalho, o que é considerado por diferentes autores como um descaminho para a garantia dos direitos sociais (Montaño, 1999; Mioto & Dal Prá, 2016). Este cenário demarca o aprofundamento do caráter familista que marcou historicamente a política social brasileira, ampliando as discussões sobre a categoria cuidado e até que ponto a família consegue garanti-lo, na medida em que se vê desamparada pelas políticas, programas e projetos de proteção social (Mioto & Dal Prá, 2016). Dessa maneira, cria-se o paradoxo famílias em condição-limite em contraposição à desresponsabilização do Estado e no núcleo duro deste processo, crianças e adolescentes em situação de desproteção social, vivenciando situações de violência e risco.

Diante de tal cenário, profissionais e pesquisadores são desafiados a construir estratégias de pesquisa e intervenção para compreender a complexidade desses fenômenos sociais. Desafios como fortalecimento de vínculos, criação de espaços de pertencimento e engajamento dos sujeitos e outras formas de viabilização da participação social estão postos

no cotidiano das instituições e configuram-se como uma forma de resistência a este contexto de agravamento da questão social e disputa de diferentes projetos societários (Prates, 2007; Prates, 2020).

Frente a essa conjuntura, é necessário perceber a realidade e os fenômenos que a constituem como multidimensional, complexa e multideterminada, sendo o desenvolvimento humano um deles, o que inspira estudos com diferentes olhares (inter e multidisciplinares) sobre a família, a infância, a criança e os diferentes contextos de desenvolvimento. Dá-se visibilidade à criança e adolescente que anteriormente eram objetos subsumidos nos estudos sobre família e educação, despojando-as de seus direitos de serem notadas e ouvidas (Marchi, 2010).

Parte-se do pressuposto de que as crianças e adolescentes são sujeitos ativos no seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996) e que elas participam do seu processo de acolhimento institucional. No entanto, este processo ainda é implicado pelo poder do adulto, linha tênue entre proteção e participação, espaços e tempos restritos para fazê-los (Agostinho, 2010), acesso aos direitos que detém e às informações sobre o que de fato significa o acolhimento institucional, dentre outros recursos que são escassos ou inexistentes, como a participação em conferências, reuniões e conselhos de planejamento.

Pelo exposto, esta tese, apoiando-se em pressupostos teóricos interdisciplinares e a partir de utilização de ferramentas metodológicas específicas, assume a importância de se dar visibilidade às vozes e ações de crianças e adolescentes marcados pelo cuidado coletivo, cujas identidades e participação têm sido invisibilizadas ao longo da história. Dessa forma, dada a complexidade do objeto de estudo proposto e a esperada interdisciplinaridade na sua abordagem, como mostra a produção científica atual, especialmente no campo de estudos da criança, optou-se por valorizar a interlocução entre a Sociologia da Infância e a Psicologia do desenvolvimento e nela situar as contribuições possíveis da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Diante do tom desafiador dessa escolha teórica cabe a pergunta: e que modo pode ser construído esse diálogo entre as duas disciplinas do conhecimento? Primeiramente, partindo de uma perspectiva de totalidade, faz-se necessário ter uma compreensão da realidade sócio-histórica como determinante da constituição de instituições que têm o objetivo de proteger crianças e adolescentes das violações de direitos sofridas ou dos riscos causados pela inexistência de proteção e omissão do Estado, em termos de garantias de direitos fundamentais. As Ciências Sociais, mas especificamente a Sociologia, travaram essa discussão, apresentada anteriormente na introdução desse trabalho, como discutiram Goffman

(2001), Rizzini e Rizzini (2004) e outros. Em segundo lugar, é possível destacar a Sociologia da Infância como campo em desenvolvimento que corrobora os estudos da criança e com a criança, na medida em que apresenta aspectos considerados importantes para a organização da investigação de forma participativa e informada eticamente, como a valorização da voz e ação das crianças, o consentimento informado, a consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos, a agência das crianças na avaliação do percurso da investigação e a devolução da informação às crianças (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005). Em terceiro lugar, a Psicologia do Desenvolvimento defende a ideia de que as pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, as consideram sujeitos ativos no processo de desenvolvimento humano e que a infância é uma categoria mais abrangente que envolve os sistemas biopsicológico e socioeconômico-social. A pesquisa e a intervenção realizadas em ambientes naturais devem reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato; há de se levar em consideração tanto os elementos objetivos observados no ambiente, tais como objetos e símbolos, quanto os elementos subjetivos, acessados a partir do entendimento da experiência da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Um ponto de convergência entre os pressupostos teóricos acima e, conseqüentemente, do diálogo interdisciplinar apresentado nesta tese consiste na investigação participativa, que tem lugar tanto pela Sociologia da Infância quanto pela Psicologia do Desenvolvimento. Entende-se que a partir das condições destacadas, pesquisadores e participantes das pesquisas deixam de ser sujeitos passivos no processo de construção do conhecimento científico e passam a ser sujeitos efetivos em todas as etapas dos processos de investigação. Ou seja, pesquisadores e participantes vivenciando a realidade na qual estão inseridos, contando, recontando, reconhecendo e experienciando conhecimentos de si mesmos, dos outros e dos contextos em que vivem. Outrossim, deve-se atentar para o fato de que, a partir deste quadro teórico, foi possível evidenciar melhor o objeto de investigação, levantar pressupostos sobre o problema de pesquisa, organizar e analisar os dados e veicular sentido aos conceitos que serão utilizados ao longo de todo este trabalho (Minayo, 2001).

Nessa linha de pensamento, optou-se pela realização de uma tese com abordagem qualitativa dos dados, uma vez que ela alcança uma porção de realidade que não pode ser quantificada, abrangendo processos e fenômenos que não deveriam ser explicados apenas pela operacionalização de variáveis (Minayo, 2001). Consoante a isso, parece ser congruente adotar também um modelo de pesquisa alternativo que envolva tanto o pesquisador, quanto

os participantes da pesquisa, associada a uma postura dialética, em que o conhecimento é entendido como uma construção social e a defesa de que o que é visto na realidade sofre influência da história e das relações de poder (Gil, 1999; Tudge, 2008).

Definiu-se, portanto, a investigação participativa como adequada para vincular pensamento e ação, embora tenham sido encontradas diversas práticas com nomes distintos (Gabarrón, 2008), tais como: 1) Investigação-ação participativa (Fals, 1979), que presume uma práxis, uma ação-reflexão tendo como finalidade a garantia da justiça; 2) Observação militante, que compreende a postura do pesquisador para além da análise de um fenômeno, mas para instigar a consciência crítica dos participantes da pesquisa para que eles possam desenvolver sua autonomia e assumir seu papel de protagonista e ator social; 3) Pesquisa participante (Brandão, 1998; Freire, 1981), que busca incentivar o desenvolvimento autônomo, autoconfiante, diretamente ligada aos processos de ação política e pedagógica (Felcher, Ferreira, & Folmer, 2017).

Nesta tese, adota-se o termo investigação participativa, pois a mesma foca e evidencia as competências das crianças, consegue demonstrar o fato de elas serem produtoras de cultura, busca evidenciar a realidade na qual vivem, ao mesmo tempo em que alteram as condições da mesma (Fernandes & Santana, 2011). Diante do quadro teórico referenciado pela Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento e a realização de uma investigação participativa, justifica-se então o uso de uma metodologia também participativa.

Entende-se a metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida no processo de decifrar a realidade, uma vez que ela ocupa lugar no interior das teorias e por meio dela é possível articular pensamento, conteúdos e existência (Minayo, 2001). Em combinação entre a abordagem teórica que lhe emprega e o conjunto de instrumentos e técnicas que possibilitam uma leitura da realidade, a metodologia se mostra capaz de dar condições de realização à pesquisa, especialmente se contar com a criatividade do pesquisador (Minayo, 2001).

Nessa perspectiva, em consonância com o quadro teórico referido como base desta pesquisa, optou-se pela utilização de metodologias participativas, entendidas como um conjunto de técnicas que possuem o pressuposto comum de envolver ativamente os sujeitos da pesquisa na construção dos dados, levando em consideração uma abordagem colaborativa e não hierárquica (Gallager, 2008). A intenção é que essa metodologia possa gerar conhecimento acerca de uma realidade anteriormente negligenciada, em contraposição às tradicionais metodologias de pesquisa que desconsideram a criança como coautora na produção do conhecimento científico.

Ainda sobre essa discussão conceitual, utiliza-se também, nesta tese, o conceito de técnicas participativas que se refere à utilização de ferramentas ou instrumentos que possuem uma relevância prática para os participantes envolvidos na pesquisa, pois abrem espaço para que as crianças e adolescentes participantes alterem o planejamento, agenciando o processo investigativo, envolvendo-se no manuseio dos instrumentos de pesquisa, focalizando em diferentes formas de expressão além da verbal (Kesby, 2000; O’Kane, 2000).

Sobre os participantes deste trabalho e, por assim dizer, coautores sociais das investigações propostas, foram adotados os termos crianças e adolescentes, uma vez que estes conceitos resguardam as diferentes características entre os sujeitos menores e os maiores, que já adentraram a puberdade e demarcam a entrada dos mesmos em um novo contexto de direitos e deveres socialmente e normativamente construídos. Para fins de limites etários, o ECA define crianças como aqueles sujeitos entre a faixa etária de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes, aqueles com idade entre 12 anos e 18 anos completos. E sendo a infância, entendida aqui para além da transição para a vida adulta, mas como categoria socialmente e historicamente construída, identificam-se diversos contextos sociais, diferenciando-a (Prout, 2010), neste trabalho, optou-se por utilizar o termo no singular, sem, contudo, deixar de reconhecer a pluralidade de representações que este constructo possui.

Nesses termos, esta tese assume uma identidade paradigmática que parte de evidências empíricas sobre o processo de participação das crianças em uma investigação participativa que envolveu espaços de acolhimento, procurando valorizar discussões teórico-metodológicas que possam construir reflexões críticas e sistematizar conhecimentos acerca da categoria infância e das crianças como sujeitos concretos da mesma. Diante disso, este trabalho buscou responder a seguinte questão: se e como seria possível realizar uma investigação participativa com crianças e adolescentes em acolhimento institucional, a partir de quadro teórico interdisciplinar e empregando metodologias participativas?

Como proposição de pesquisa, assumiu-se que é possível garantir a participação da criança e do adolescente nos processos investigativos em espaços de acolhimento institucional, desde que seja considerado um quadro teórico, crítico e contextualista, que considere as seguintes proposições: a criança como sujeito ativo, produto e produtora do seu desenvolvimento e do processo investigativo; a importância do contexto sociopolítico e biopsicológico; a crítica à visão adultocêntrica; a concepção de criança no contexto em contraposição à criança cronológica e universal. Do ponto de vista metodológico, assinala-se o quão oportuna pode ser uma metodologia participativa que considere as múltiplas formas de expressão e participação da criança e do adolescente que apelem à oralidade e

criatividade, por exemplo, como núcleo duro que vai contemplar o quadro teórico em questão. Por outro lado, entende-se que possíveis divergências entre teoria e metodologia podem prejudicar o potencial participativo da pesquisa com crianças, permanecendo as tradicionais relações assimétricas entre investigador e participantes, a dificuldade de garantir o compromisso ideológico e político deste com os sujeitos envolvidos e, sobretudo, a impossibilidade de apreensão das interpretações que as crianças e adolescentes possuem acerca de suas realidades, isto é, a realização de uma pesquisa sem qualquer agência das mesmas.

Efetivamente, esta tese possui quatro estudos que podem ser apreciados independentemente, mas que possuem estreita relação entre si, de modo que possam trazer aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e empíricos acerca da investigação participativa realizada com crianças em serviços de acolhimento nos municípios de Belém e Barcarena no estado do Pará. O primeiro estudo é um ensaio sobre a interdisciplinaridade como possibilidade de articulação entre diversos saberes em torno de uma temática, neste caso a criança em desenvolvimento e a infância como categoria social, utilizando-se das disciplinas Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento. O segundo estudo traz em seu bojo discussões teóricas acerca do que se denomina metodologia participativa e das diversas ferramentas utilizadas para sua consecução, como o apelo à oralidade, criatividade, recursos visuais e outros. O terceiro estudo é um relato de pesquisa que descreve o processo de utilização de metodologias participativas que acessam a oralidade de crianças e adolescentes que estão vivendo em instituições de acolhimento. O quarto, e último estudo, é um relato de pesquisa, onde se buscou a co-construção de uma metodologia participativa apoiada na utilização da ferramenta chamada 'Livro da minha vida,' que apela à criatividade da criança e adolescente para captar dados e produzir percepções acerca de suas trajetórias de vida antes e durante o acolhimento institucional e expectativas para o futuro.

Objetivo Geral da Pesquisa

- Compreender aspectos teóricos e metodológicos de investigações com crianças e adolescentes em acolhimento institucional na perspectiva da interdisciplinaridade e com base em metodologias participativas.

Objetivos Específicos

- Discutir a possibilidade de articulação entre diversos saberes da temática da criança em desenvolvimento e a infância como categoria socialna perspectiva da interdisciplinaridade;

- Analisar discussões teóricas presentes nos estudos com crianças e adolescentes que utilizaram metodologias participativas, bem como as ferramentas empregadas na sua realização que apelam à oralidade, criatividade, recursos visuais e outras;

- Descrever aspectos teóricos e práticos de metodologias participativas que acessam a oralidade de crianças e adolescentes que estão vivendo em instituições de acolhimento e discutir os limites e possibilidade do seu uso em investigações desse tipo;

- Propor e discutir o preenchimento do chamado ‘Livro da minha vida’ como uma ferramenta de metodologia participativa que apela à criatividade da criança e adolescente para a investigação de suas trajetórias de vida e expectativas para o futuro.

Estudo 01 -Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento: Articulação Interdisciplinar entre Diversos Saberes acerca da Temática da Criança em Desenvolvimento e da Construção da Infância como Categoria Social

As céleres transformações da sociedade capitalista em sua configuração atual,queincluem o processo de individualização do sujeito, a fragmentação do conhecimento no mesmo compasso da fragmentação do processo produtivo, as divisões das funções no processo de trabalho no modo de produção capitalista, geramatividadescada vez mais especializadas. Diante disso, têm-se um processo de formação disciplinar de profissionais e pesquisadores que acumulam dificuldades para responder a demandas cada vez mais complexas do mundo na contemporaneidade.

A concepção de disciplina, aqui aplicada, foi elaborada por Japiassú (1973), que a definiu como exploração científica especializada de determinado domínio de estudo, limitando-se a investigar o fenômeno de maneira linear, homogênea e em seu contexto. Loureiro, Nascimento, Silveira e Costa (2019) afirmam que essas disciplinas científicas, quando trabalhadas isoladamente, podem ser estreitas e parciais, indicando que cada vez mais ossaberes localizados precisam ser conjugados e mobilizados sem hierarquia. Nesse sentido, entende-se que a competência para o conhecimento diversificado e o inter-relacionamento entre as disciplinas, constituem-se como possibilidade para a construção de novos saberes, mas, sobretudo, como possibilidade para aproximar questões de relevância social e superar as lacunas da Ciência Modernana promoção da integração de diferentes campos disciplinares (Loureiro et al., 2019).

Por essas e outras razões, os desafios contemporâneos extrapolam a perspectiva epistemológica que, até então, orientava a concepção de ciência em suas mais diversas áreas de atuação, gerando especialistas em áreas cada vez mais restritas (Mello, Bazzanella,&Birkner, 2011). Nesse sentido,destacam-se alguns desafios: a fragmentação excessiva do objeto de pesquisa e a perda da sua totalidade, a ausência de diálogo entre diferentes ciências do conhecimento humano, a perda da densidade da pesquisa e equívocos de soluções particularizadas que desconhecem o objeto de pesquisa como um todo.

Como resposta a esses desafios,outra perspectiva epistemológica ganha espaço com o passar do tempo,na medida em que valoriza o diálogo interdisciplinar entre os diversos campos do conhecimento científico e humano. Essa postura interdisciplinar requer a aproximação em torno de um mesmo objeto pelas diversas ciências para que se obtenha uma visão mais global do objeto delimitado pela pesquisa. Esse diálogo solicita manter as

especificidades de cada ciência, direcionando os esforços científicos para uma convergência interdisciplinar (Mello, Bazzanella, & Birkner, 2011).

Embora não exista um conceito único sobre interdisciplinaridade, admite-se que esta deva ser vista como uma postura epistemológica, sofrendo variações na sua abordagem, segundo mostram os diferentes autores que contribuíram para a sua definição (Fazenda, 1994; Japiassú, 1973; Mello, Bazzanella, & Birkner, 2011). A interdisciplinaridade compreende a incorporação dos resultados de várias disciplinas, integrando-as por meio de esquemas conceituais de análise. Existe, portanto, uma patologia do saber, na medida em que um conhecimento produzido privilegia determinadas ciências e que as organizações curriculares evidenciam a especialização do saber, formando alunos e, consequentemente, profissionais com um olhar restrito sobre a realidade (Alves & Almeida, 2019; Japiassú, 1973).

A década de 1970 é considerada uma época de conceituação básica do que é a interdisciplinaridade, impulsionada pela discussão da categoria totalidade que faz crítica à ciência multipartida, no entanto, surgem alguns equívocos provocados por dicotomias tais como: teoria/prática, verdade/erro, processo/produto e outras (Fazenda, 1994). A centralidade da categoria totalidade nessa discussão pode ser entendida a partir de algumas concepções de Morin (2003). Esse autor considera que modelos simplificadores do conhecimento produzem mais cegueira do que compreensão da realidade complexa, posto que destroem a perspectiva de totalidade que poderia ser tangível a partir do pensamento interdisciplinar.

Segundo Prates (2007), a totalidade pode ser entendida como uma via para que se reconheça a unidade dos sujeitos, dos fenômenos e da sociedade como unidades dialéticas. Dessa forma, exige-se um olhar amplo que contemple a complexidade dos fenômenos, abrindo espaço para um olhar múltiplo das diferentes áreas do conhecimento, qualificando, assim, a produção do conhecimento, mas também os processos interventivos.

Alguns documentos importantes para a construção do movimento da interdisciplinaridade são publicados nos anos de 1980 e com eles cresce o número de projetos educacionais que assim se reivindicam. Este processo se dá, contudo, a despeito de um embasamento teórico mais substancial, com o recrudescimento de várias divergências, inclusive sobre o que significava a interdisciplinaridade (Fazenda, 1994). Na década seguinte, ocorre a construção da teoria da interdisciplinaridade, voltada basicamente para as práticas pedagógicas interdisciplinares que valorizavam o cotidiano dos professores, as características e opiniões dos seus alunos, dentre outras (Berardinelli & Santos, 2005).

A produção do conhecimento científico interdisciplinar aponta para uma apreensão da realidade a partir de um acordo democrático entre as diferentes disciplinas, explorando suas

fronteiras, dialogando com outras teorias e ampliando o próprio campo do conhecimento (Alves & Almeida, 2019). Isso significa dizer que a objetividade e a subjetividades são partes integrantes de uma mesma realidade, questionando em alguma medida a dicotomia supostamente exigida entre sujeito/objeto, cultura/natureza, idealismo/materialismo, observador/observado, entre outros (Gomes, 2016).

Já na primeira década do século XXI, Demo (2001) define a interdisciplinaridade como a arte do aprofundamento, que deve dar conta da particularidade e da complexidade do real, ou seja, o estudo de cada área carece colaborar para a unidade do conhecimento. Essa postura evitaria uma visão fragmentada, isolada da realidade, evitando o olhar artificial ou uma visão muito generalizada em que a compreensão do objeto, de maneira mais particular, fica comprometida.

De acordo com Frigotto (2008), a interdisciplinaridade se apresenta primeiramente como necessidade, na medida em que é necessário delimitar um objeto de pesquisa para construção do conhecimento, o que não significa que se deve desconsiderar suas múltiplas determinações. No caso dos estudos sobre a infância e a criança, para a adequada delimitação deste objeto de pesquisa, é necessário que se discorra sobre as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem esse fenômeno e esse sujeito.

Diante desse cenário, estudiosos que se debruçam sobre as questões que envolvem crianças adotam uma agenda teórico-metodológica que valoriza o diálogo interdisciplinar, na medida em que realizam estudos do cotidiano familiar, institucional, mas também sobre suas visões de mundo e outros contextos de desenvolvimento para além da escola e da família, como se convencionou historicamente. A complexidade reside, neste caso, na tentativa de se adensar a discussão sobre e com crianças e adolescentes, incluindo temáticas transversais como etnia, raça, gênero e classe social (Ferreira & Nunes, 2010). Soma-se a isso a desocultação das suas vozes, do processo de socialização, das experiências sociais e das diferentes infâncias que se reproduzem no mundo moderno e em contínua transformação. Ferreira e Nunes (2010) e Brostolin (2020) destacam que é necessário que as teorias e o conhecimento disponíveis possam dialogar para ampliar as possibilidades de se conhecer a natureza que reveste os mundos da criança na contemporaneidade. Para tanto, visando à apreensão da totalidade concreta, mas também da particularidade das crianças, enquanto sujeitos concretos da infância, busca-se aporte teórico em duas disciplinas das ciências sociais e humanas, a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento respectivamente.

A Sociologia da Infância e sua Perspectiva Crítica

Ao longo da história, a infância é concebida por alguns autores, como Talcott Parsons e Kingsley David, do quadro estrutural-funcionalista, como um período de crescimento, de formação do ponto de vista físico e moral (Qvortrup, 2010). Nesta fase, demarcada pela primeira metade do século XX, a educação e a instrução são consideradas fundamentais e ganham destaque instituições como escola, família e justiça. A criança é apresentada como um ser futuro, em devir, um começo de ser. Partindo desse pressuposto, fala-se na invisibilidade da infância (Vargas & Pereira, 2019) e apagamento ou marginalização da infância (Sirota, 2001). Em oposição a essa concepção de infância é que surgem, principalmente na década de 80 do século XX, estudos que darão início à construção da Sociologia da Infância.

Em 1937, foi realizado o Congresso de Sociologia da Infância, em que deveria participar Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês, para apresentar o texto ‘Três observações sobre a Sociologia da Infância’, mas não pôde estar presente por problemas de saúde. Neste ensaio, Mauss (2010) destaca que nenhum problema sociológico (inclusive tendo como escopo a infância) está afastado de outras questões sociológicas, antropológicas, biológicas e psicológicas, haja vista que a vida social é unidade e organismo. O autor é considerado por alguns como o precursor na construção de uma Sociologia da Infância (Marchi, 2005).

Nesse sentido, Mauss (2010) faz crítica à psicologia de Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, justificando que os estudos do autor são sobre crianças determinadas, em um meio determinado e educadas de certo modo historicamente determinado. Para esse autor, Piaget não fez uma psicologia da criança em geral, mas uma psicologia da ‘criança mais civilizada’. Em outras palavras, assinala três questões que envolvem a criança: o ser social, o problema das gerações e das técnicas do corpo. Na realidade, originalmente, essas três observações do autor indicam como a Sociologia deveria contribuir com a educação da infância.

Com o descrito acima, nota-se que desde início do século XX já existia uma preocupação com a realização de estudos sociológicos voltados para a infância. No entanto, somente mais tarde, nos anos de 1980, que o campo da Sociologia da Infância emerge de fato, na esteira de contribuições trazidas, sobretudo, pela Sociologia da Educação (Dip & Tabet, 2019; Sirota, 2011). Nesse contexto, esta disciplina desponta como área do conhecimento que visa contribuir para a emancipação social da infância, ou seja,

considera as crianças sujeitos de direitos, agentes ativos, sociais e criativas e a própria categoria infância seria vinculada a outras estruturais, como classe, gênero e grupos de idade (Brostolin, 2020; Corsaro, 2011). Indo além, é possível afirmar que esta teoria prevê as crianças como dotadas de uma cultura própria e que contribuem para a produção do mundo adulto, inscrevendo-se na construção de reflexividade sobre a reprodução da vida social em sua totalidade (Vargas & Pereira, 2019).

O campo da Sociologia da Infância também se propõe a realizar estudos que possam romper com uma perspectiva biologistica, que reduz a infância a um estado de maturação neurofisiológica e desenvolvimento cerebral e de uma psicologia conservadora que considera as crianças como indivíduos que se desenvolvem de maneira independente às suas condições objetivas e subjetivas de existência (Sarmento, 2008). Desse modo, compreende-se que a Sociologia da Infância busca romper com o paradigma da passividade da criança nos estudos que têm sido realizados sobre elas, afirmando um lugar de detentora do protagonismo nas pesquisas sobre/com crianças (Dip&Tabet, 2019).

No entanto, nem sempre foi assim, uma vez que por muitos anos a criança foi considerada apenas com um olhar adultocêntrico, ou seja, subordinando-a aos adultos. Este processo foi tão disseminado que ainda hoje é necessário algum esforço para garantir metodologias de estudo e intervenção com crianças que possam considerá-las como atores sociais, sujeitos de suas experiências, como um grupo social (Moreira & Macedo, 2009), ou mesmo sujeitos de direitos, tal como preconizado na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e na legislação brasileira (Brasil, 1990).

As crianças eram consideradas uma geração sobre a qual os adultos iriam realizar uma transmissão cultural, o que significa que estas eram vistas como objetos de socialização, inclusive para a própria Sociologia, que não a via como um objeto válido para investigação científica (Brostolin, 2020). Para Corsaro (2011), representante da corrente interpretativa, e Qvortrup (1993), expoente da corrente construtivista, as crianças não foram apenas ignoradas, mas também colocadas à margem dos estudos científicos ao longo dos anos. Segundo Corsaro (2011), as crianças são concebidas como futuros adultos, com um lugar na ordem social vigente, um papel de gênero, dentre outras estruturas que vão indicar quais as contribuições que elas darão à sociedade.

Um dos motivos para esse recém interesse pela infância, no final do século XX, enquanto categoria social, deve-se ao fato de que os sociólogos se voltaram para outros grupos historicamente excluídos, como as mulheres, por exemplo. A partir disso, começa-se a notar as crianças com vidas em andamento, anseios e cultura próprios. Outro motivo que

pode ter relação com essa nova forma de se compreender a infância, pode estar relacionado ao surgimento de teorias interpretativas e construtivistas, nessas abordagens, as gêneses de todas as coisas são percebidas como construções sociais, em vez de serem aceitas apenas como fatos sociais. Diante disso, entende-se que a infância já agrega uma série de estudos no campo da sociologia, organizados na chamada Sociologia da Infância e ainda conta com uma disputa paradigmática entre três distintas correntes teóricas, quais sejam: a interpretativa, voltada para a socialização da criança (Corsaro, 2011); a estrutural que busca por em destaque as condições em que a infância está inserida e quais as possibilidades as crianças têm para agir (Qvortrup, 2010); e os estudos realizados a partir de uma perspectiva crítica (Sarmiento, 2008).

De acordo com Sarmiento (2015), é preciso submeter à crítica as seguintes premissas básicas: a ideia de que existe uma criança universal, independente do contexto em que está inserida, da classe que ocupa e da cultura em que nasce. Outra premissa defende que o conhecimento institucionalizado define a infância como uma etapa de transição para a idade adulta, o que a faz não ter identidade própria. E por último, assume que a consideração do contexto europeu e norte-americano e, quiçá, os modelos de parentalidade exercidos nos mesmos, como referências para essa criança universal e essa infância sem identidade autônoma.

A perspectiva crítica de estudos da infância além de considerar essas prerrogativas como falácias (Sarmiento, 2015), têm contribuições importantes à desconstrução histórica do processo de dominação social, patriarcal, paternalista e adultocêntrica. De acordo com Sarmiento (2015), esta perspectiva tem sido bastante desenvolvida no Brasil e em Portugal sob a compreensão da infância como discurso social historicamente situado, variável e relativo, identificando-se, portanto, em diferentes contextos sociais diferentes infâncias (Dip&Tabet, 2019).

Com a realização de uma série de estudos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída, Sarmiento (2013) ressalta a necessidade de reflexões sobre a infância contemporânea que seja colaborativa, entre diferentes áreas do conhecimento, abrindo espaço para um trabalho multi e/ou interdisciplinar que contemple uma visão mais total e menos fragmentada da infância. Para tanto, estudos em todo o mundo têm construído o chamado campo multidisciplinar de estudos da criança, especialmente nos países de expressão inglesa. Essa ênfase na emancipação da infância requer a utilização de diferentes metodologias de pesquisa e intervenção com as

crianças, principalmente nas escolas, serviços de acolhimento e espaço urbano, tais como a investigação-ação.

No contexto atual, a Sociologia da Infância tem se ocupado em discutir a condição social da infância contemporânea a partir do processo de globalização da sociedade capitalista, das transformações no mundo do trabalho, da retirada de direitos sociais, na chamada *dutyfreesociety*, ou seja, a sociedade sem deveres (Marchi & Sarmento, 2017). Nesse cenário, ganha espaço o neoliberalismo, que preconiza a intervenção mínima do Estado na área social, políticas públicas sociais focalizadas e seletivistas, terceirização de atividades meio e fins, flexibilização do processo produtivo e concessão de direitos sociais atrelados aos interesses econômicos da classe dominante.

Com ênfase nos determinantes sócio-históricos, políticos e econômicos que permeiam o mundo infantil, Nascimento (2018) explica que nos estudos sobre a infância é necessário que se compreenda as relações de poder que estão estabelecidas entre elas e os adultos. Para esse autor, no campo da Sociologia da Infância e outros, significa compreender essa categoria como grupo específico que produz e reproduz a vida social e, sobretudo, entender as questões que envolvem relações geracionais.

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, o gênero e a raça de crianças e adolescentes são outras questões que precisam ganhar visibilidade no meio acadêmico e investimento em pesquisas. Nunes e Corrêa (2016) realizaram um levantamento bibliográfico sobre infância e relações sociais, destacando a necessidade de estudos que tenham crianças negras como sujeitos não somente a partir da violência da qual são vítimas, mas também pelo que são e fazem no mundo, quais as suas experiências, enfim, como ocupam e se movimentam nessa sociedade. Outrossim, conceitos como feminilidade e masculinidade estão sendo estudados com base na Sociologia da Infância (Novakowski, Costa & Marcello, 2016). As crianças têm sido tomadas também como sujeitos de pesquisas sobre novas formas de configuração familiar (Gibim & Finco, 2016). Tais iniciativas ampliam o alcance das investigações no campo da Sociologia da Infância e destacam a atualidade das questões levantadas por seus estudiosos.

De modo geral, nota-se que a Sociologia da Infância tem apostado na voz e ação das crianças para conhecer melhor os contextos em que elas residem e/ou dos quais são parte, pretendendo, assim, difundir a visão de que a criança é um sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento. Se, de um lado, a SI avançava em direção a uma visão crítica sobre a criança e a infância, fazendo inflexões sobre a sua socialização, criança, como sujeito e ator social, culturas infantis a partir de diferentes referenciais, outras

áreas do conhecimento também seguiam nessa direção, como a Antropologia e a própria Psicologia que, embora tenha se destacado historicamente nos estudos sobre crianças, medindo a inteligência, marcando o desenvolvimento em etapas, dividindo as crianças por idade, no final do século XX desperta para a necessidade de compreender o desenvolvimento-no-contexto e historicamente localizado (Abramowicz & Oliveira, 2010).

A partir da revisitação das críticas construídas ao longo da história aos estudos realizados com crianças, especialmente pela Psicologia do Desenvolvimento, entende-se que não cabem mais análises fragmentadas para a compreensão de demandas complexas. No entanto, é importante destacar que a Psicologia do Desenvolvimento reconhece a criança como sujeito ativo da sua própria história e desenvolvimento. A criança é, pois, coprodutora de cultura, sendo seu desenvolvimento associado a uma dinâmica não linear e nem universal, mas, sim, produto de um movimento de continuidade e descontinuidades, provocado por interações com pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner, 1996; Simões, Peres, & Queiroz, 2018).

Evidencia-se que a Psicologia do Desenvolvimento consolidou ao longo do século XX um arcabouço teórico-metodológico e técnico que permite situar historicamente, culturalmente e socialmente a criança e a infância e é este o ponto de diálogo interdisciplinar com a Sociologia da Infância. Isso ocorre porque ambas possuem proximidade em seus objetos de estudo, revisão de constructos pré-fixados em uma representação social da criança baseada na incompletude. Para entender melhor o avanço dos estudos sobre desenvolvimento infantil em uma perspectiva contextualista e socialmente referenciada, segue abaixo alguns aspectos epistemológicos, bem como teóricos da Psicologia do Desenvolvimento.

Psicologia do Desenvolvimento: O Lugar dos Estudos sobre/com a Criança

Vários foram os estudos realizados, especialmente, até a primeira metade do século XX que delimitaram a criança como objeto ou participante, o que foi descrito por Rappaport, Fiori e Davis (1981) como ‘estudo científico da criança’. Esses trabalhos focalizavam a natureza da criança, desenvolvimento e socialização e, principalmente, o que diz respeito ao estatuto moral, filosófico e psicológico da mesma (Borges, 1987). Referente a este último aspecto, ganha destaque as contribuições trazidas pela Psicologia do Desenvolvimento.

Com a finalidade de compreender epistemologicamente essa disciplina e assim promover um diálogo interdisciplinar com outras ciências, é importante conhecer seu percurso histórico a partir da concepção dos modelos da Psicologia do Desenvolvimento, quais

sejam, mecanicistas, organicistas e contextualistas. Os primeiros enfatizavam o empirismo, operacionalizando estudos que poderiam gerar medidas e quantificações e o desenvolvimento como um processo que era modelado pelo ambiente, sendo que a história dos sujeitos era concebida como um acúmulo de aprendizagens. O segundo modelo, organicista, prezava pelas características universais do desenvolvimento do indivíduo, embora ressaltando mais os processos internos do que externos (Aspesi, Dessen, & Chagas, 2008). Já a concepção contextualista é dialética, sendo o conhecimento apontado como construção social e a defesa de que o que é visto na realidade sofre influência da história, das relações de poder e da cultura (Tudge, 2008). É interessante apresentar um pouco mais sobre cada uma dessas visões, a partir da relação com a construção da ciência no século XX.

De acordo com Werner e Santo (1993), na concepção mecanicista de ver o mundo e o homem, existe uma metáfora que envolve a máquina. A máquina como cosmos composto por partículas em movimento (universo) e a máquina biológica (homem), sendo que esta última está em repouso, mas entra em atividade a partir da atuação de forças externas. Essa compreensão vai se refletir sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, no sentido de conceberem a aprendizagem e o desenvolvimento como idênticos e condicionados ao meio, o processo desenvolvimental como uma sequência de eventos, o sujeito em desenvolvimento passivo ou reativo diante do conhecimento e do mundo.

Em oposição ao modelo mecanicista que utilizava a máquina como metáfora básica, a concepção organicista considera o organismo, o sistema vivo caracterizado pela atividade. Esse modelo se distingue do mecanicista, na medida em que compreende o homem como sujeito ativo e não apenas reativo, defendendo que este não depende necessariamente de forças externas para desencadear ações. O caráter essencial do organismo está voltado para atividade espontânea e inerente a ele e na visão holística do homem, ou seja, o organismo como um todo organizado, em que o significado das partes depende do todo (Werner & Santo, 1993).

A concepção contextualista, assim como o modelo mecanicista e o organicista, também tem uma metáfora: a história. De acordo com Tudge (2008), o contextualismo é uma visão de mundo ou um paradigma científico e a história, nesta concepção, não diz respeito apenas aos fatos passados, mas também aos acontecimentos em curso. Em concordância, Cole e Cole (2003) apontam que o entrelaçamento do objeto e do contexto é parte de um único processo de desenvolvimento biosociocultural de desenvolvimento, reflete-se, inclusive, sobre a impossibilidade de separar os indivíduos dos seus contextos apenas para fins de estudos (Tudge, 2008). Para o autor, esse conhecimento, ao contrário, deve ser

produzido pelo pesquisador, juntamente com o pesquisado e defende que se existem diferentes contextos, existem diferentes realidades complexas.

Para compreender a disputa entre esses modelos ou concepções no interior da Psicologia do Desenvolvimento, é importante demarcar alguns dos estudos sobre desenvolvimento humano que ganharam destaque na ciência no século XX, uma vez que esta subárea da Psicologia não pode se furtar das transformações e perspectivas vividas pela ciência neste período. Cabe ressaltar que os primeiros campos de produção do conhecimento que se interessaram pelas questões inerentes ao desenvolvimento humano foram biologia, antropologia, genética e sociologia, e até a primeira metade do século XIX, pouco ou nada havia se falado sobre uma disciplina que tivesse como foco os processos desenvolvimentais (Barros & Coutinho, 2020).

Tradicionalmente, uma primeira questão a ser dita sobre a Psicologia do Desenvolvimento é que de que esta não se trata somente de uma disciplina com foco no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ou seja, trata-se de uma disciplina que realizou sucessivos estudos sobre crianças, especialmente no início do século XX, afinada com a necessidade de se construir um saber científico sobre a infância (Barros & Coutinho, 2020; Cole & Cole, 2004). No entanto, nas últimas décadas, emerge o consenso de que esta área deve abranger a produção do conhecimento acerca de todo o ciclo vital, considerando as mudanças que ocorrem na vida dos sujeitos, sendo concebida como um conjunto de teorias que podem ser aplicadas a diversos contextos e diferentes práticas profissionais (Mota, 2005; Barros & Coutinho, 2020). Além disso, Biaggio (1978) explica que a especificidade da Psicologia do Desenvolvimento está ligada ao estudo das variáveis internas e externas aos indivíduos, que levam a mudanças de comportamentos em diferentes etapas do ciclo vital.

Estudiosos como Papalia, Oldse e Feldman (2006) destacam pelo menos seis perspectivas que perpassaram o desenvolvimento histórico da Psicologia do Desenvolvimento, quais sejam: a) psicanalítica, que concentra seus estudos e pesquisas nas emoções e pulsões inconscientes; b) da aprendizagem, que focaliza o comportamento observável; c) humanista, que analisa o controle das pessoas sobre seu próprio desenvolvimento; d) cognitiva, que se detém aos processos de pensamento; e) etológica, que considera as bases evolucionistas do comportamento e f) contextualista, que enfatiza o contexto histórico, social e cultural. Embora existam diversas perspectivas teóricas, como demonstradas acima, algumas abordagens e pesquisadores ganharam maior destaque nos estudos acerca da complexidade do desenvolvimento humano.

Sigmund Freud, ao estudar aspectos do desenvolvimento humano, ressaltou a estrutura do psiquismo a partir dos conceitos de consciente, pré-consciente e inconsciente, apontando evidências para o fato de que a sexualidade está além do campo biológico, mas também se concentra nas fantasias e nos desejos. No caso da sexualidade infantil, está relacionada ao prazer, às descobertas sobre o próprio corpo e aos desejos e fantasias nas relações com seus pais. O autor dividiu as fases psicosssexuais em: oral, anal, fálica e latência. Atualmente, seus estudos são revisitados e criticados em função de não integrar aspectos culturais, por exemplo, além disso, percebe-se que em teoria, aparece a chamada criança universal, objeto passivo nas pesquisas realizadas.

Posteriormente, sua filha Anna Freud aprofunda os estudos psicanalíticos sobre a adolescência, enquanto um período de conflitos e transformações, de identificação com os pares e relação de amor e ódio com os pais (Xavier & Nunes, 2015). Destacam-se seus estudos acerca do desenvolvimento de crianças em berçários, nos quais descreveu aspectos da qualidade do cuidado nessas instituições e as particularidades do desenvolvimento infantil no pós-guerra, período em que muitas crianças ficaram órfãs e/ou sem lar (Cavalcante, 2008). Freud e Burlingham (1960) pesquisaram de maneira sistemática os efeitos do *stress* ocasionado pela privação de cuidados parentais no desenvolvimento dos chamados ‘órfãos da guerra’, analisaram as sequelas psicológicas e também os recursos oferecidos pela terapia psicanalítica infantil para reparação desses prejuízos ao desenvolvimento.

Também em meados do século XX, Erik Erikson (1902-1994), psicanalista alemão, começou a construir sua teoria psicossocial sobre desenvolvimento humano, estudando a identidade e as influências culturais no desenvolvimento psicológico das crianças. Este teórico destacou a adolescência como etapa central no desenvolvimento humano, sempre considerando o ser humano como um ser social, que vive em grupo e sofre a influência do mesmo. Observa-se, dessa forma, uma atenção para além das características pessoais, olhando o contexto de desenvolvimento, embora não o denominasse dessa forma (Xavier & Nunes, 2015).

Outro importante teórico no percurso histórico da Psicologia do Desenvolvimento foi Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, sua teoria sofreu grande influência do materialismo histórico-dialético, podendo ser considerada a psicogênese da pessoa, compreendendo-a a partir de sua totalidade, por meio da integração entre razão e emoção. Para Wallon, são fundamentais os estudos sobre desenvolvimento da criança, pois segundo ele, ela possui características próprias e problemas particulares, considerando ainda a influência da cultura para a constituição do sujeito. Este autor também reconhece o

adultocentrismo como propulsor de uma relação assimétrica entre pesquisador/adulto e participante/criança. Indica, portanto, que as pesquisas com crianças devem ser realizadas a partir da técnica de observação, sem censura da lógica do adulto. Algo interessante a ser destacado em sua teoria é que Wallon reconhece o desenvolvimento humano a partir de continuidades e rupturas, retrocessos e reviravoltas, ou seja, em permanentes reorganizações (Xavier & Nunes, 2015).

Observa-se que, historicamente, a Psicologia do Desenvolvimento pouco aderiu ao caráter relacional e contextual do desenvolvimento até o início do século XX. Baseando-se em análises individuais, adotando estratégias metodológicas como diários, entrevistas clínicas e observações, mas ainda permanecendo seu caráter mais geral de subárea que pensa o desenvolvimento humano a partir do seu caráter universal e maturacional (Souza, Branco, & Oliveira, 2008). Já em quase todo o século XX, o que vigora é uma concepção voltada totalmente para o indivíduo, utilizando métodos de predição de seu desenvolvimento, fortalecendo um modelo de ciência baseado em mensuração e classificação.

Já nas últimas três décadas do século XX, há uma virada metodológica e epistemológica que constituiu novos desafios em termos de premissas, novas hipóteses e novas teorias explicativas da realidade, junto a uma discussão sobre a complexidade de realidade multideterminada por diferentes aspectos: biológicos, psicológicos, sociais e outros (Morin, 2003). A Psicologia do Desenvolvimento, então, redescobre métodos qualitativos, dirige estudos não reducionistas, aderindo ao novo paradigma da ciência, que preza pela complexidade e não fragmentação dos fenômenos e, dessa forma, adota perspectivas relacionais para a compreensão do desenvolvimento humano.

Verifica-se, então, seja pela demarcação de diferentes fases da Psicologia do Desenvolvimento, pela aproximação com estudos e autores que ampliaram este campo ou mesmo acompanhando as transformações metodológicas até a primeira metade do século XX, que esta subárea passou por diferentes transformações, culminando em uma compreensão do desenvolvimento articulado a redes de relações e sistemas e não mais focados em predições de comportamento e processo de maturações. Cabe salientar que na década de 1990, a Psicologia do Desenvolvimento apresentou novas tendências de estudos, fortalecendo a concepção de conhecimento interdisciplinar, sendo, a partir de então, mais integrativa e holística, levando em consideração os contextos de desenvolvimento, bem como se articulando com outros campos do saber como a educação, saúde, biologia e ciências sociais (Barros & Coutinho, 2020).

Em suma, o que se observa pelos períodos da Psicologia do Desenvolvimento, é que historicamente esta disciplina não comporta somente os estudos sobre crianças adquirindo habilidades e competências. Embora se perceba variações nas concepções sobre desenvolvimento, é possível localizar aspectos em comuns, tais como, ênfase nos processos, interação com o contexto relação entre cultura e subjetividade e a formulação de novos métodos que comportem a complexidade do fenômeno do desenvolvimento. Dessa forma, diversos estudos da Psicologia do Desenvolvimento voltam seus olhares para a relação entre sujeito e ambiente, o que demarca a aproximação com uma abordagem mais contextualista dessa área e, portanto, mais complexa e multideterminada.

Em síntese, observa-se que os estudos sobre a infância e a criança incorporavam, então, as mudanças de paradigmas da ciência na segunda metade do século XX. Em um cenário marcado pela ampliação de direitos humanos no âmbito internacional, o reconhecimento da criança como sujeito com direitos de provisão, proteção e participação, garante-lhes normativamente a condição de cidadãs. Privilegiam-se, dessa maneira, estudos sobre a infância e a criança, que tragam uma visão de mundo contextualista, apoiada na perspectiva de que o desenvolvimento pode ser descrito a partir dos valores, crenças e práticas culturais em determinado momento histórico (Tudge, 2008). Para esse autor, uma das teorias que atende basicamente a esses pressupostos é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por UrieBronfenbrenner, que tem como premissa o desenvolvimento-no-contexto e os núcleos que compõem esse modelo são a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, garantindo a singularidade, a temporalidade e a localidade, na medida em que não descarta a universalidade.

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Essa exposição é importante para este capítulo, uma vez que se tenta aqui compreender a ideia de interdisciplinaridade como uma atitude epistemológica possível de ser construída a partir da interface entre contribuições trazidas pela Sociologia da Infância e pela Psicologia do Desenvolvimento. Ou seja, compreender a infância como categoria social, incluída no processo de produção e reprodução da sociedade e das desigualdades sociais daí derivadas e reconhecendo a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, que a partir de suas características biopsicológicas se insere em diferentes ecossistemas, aqui entendidos como contextos de desenvolvimento, que variam conforme a qualidade do ambiente ecológico que os constituem (atividades, relações e papeis).

Na década de 1970, Bronfenbrenner (1996) desenvolve a chamada Ecologia do Desenvolvimento Humano que se caracteriza como o processo de interação recíproca, durante o ciclo de vida, entre um organismo humano ativo em evolução com as propriedades que mudam em seu ambiente, imediato e distante, que inclui o microssistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema entrelaçadamente. Os estudos de Bronfenbrenner (1996) tiveram amplo impacto sobre o campo do desenvolvimento humano, no entanto, o autor viu-se insatisfeito com a natureza das suas contribuições, afirmando que os estudos ecológicos forneceram mais conhecimentos sobre a natureza dos ambientes, em detrimento das características da pessoa em desenvolvimento. Desse modo, Bronfenbrenner (2011) reconheceu que deveria dar ênfase em sua teoria para os aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais que caracterizam a pessoa, o que levou a alteração do termo 'Ecológico' para o 'Bioecológico', resultando na elaboração de um modelo para estudar o desenvolvimento que integra quatro núcleos: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT).

Ao discorrer sobre a evolução da Psicologia do Desenvolvimento, Bronfenbrenner (1986), na década de 1980, afirma que ao longo dos anos, esta disciplina tem olhado aspectos cada vez mais focalizados e específicos. O autor reconhece que a criança tem seus aspectos genéticos, fisiológicos, emocionais, cognitivos e sociais pesquisados, mas a infância, que possui aspectos mais abrangentes, é esquecida. Nessa direção, assume que a Psicologia do Desenvolvimento pouco desenvolveu conceitos, métodos ou modelos de investigação para crianças maiores de três anos e que, sobretudo, replicam-se os modelos investigativos sobre a criança e a infância, sem considerar as características pessoais como idade, sexo e outras.

Além disso, Bronfenbrenner (1986) ressalta que as pesquisas no âmbito do desenvolvimento humano devem partir de dois sistemas, o biopsicológico e o socioeconômico-político, havendo complementaridade entre os dois, ao contrário do que ocorre com o processo de especialização do saber, que fragmenta os dois sistemas mencionados. Segundo o autor, é importante que os pesquisadores do desenvolvimento humano deem a devida importância à sociedade, sem esquecer que toda pesquisa requer evidências e que, portanto, os estudos precisam ser planejados.

Outro aspecto é que Bronfenbrenner (1989) defende a ideia de que é possível estudar o desenvolvimento no contexto, na medida em que a pesquisa é realizada em ambientes reais, nos quais os participantes vivem e crescem. No entanto, alguns estudiosos enganam-se ao pensar que esse autor trata da influência do contexto no desenvolvimento, seu constructo traz contribuições à interdependência indivíduo-contexto, com mais ou menos ênfase neste, dependendo da obra. A partir da teoria bioecológica, o desenvolvimento humano passou

a ser descrito como o fenômeno de continuidades e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e grupos, que se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado, quanto presente (Bronfenbrenner, 2011).

Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) destaca que o foco deve ser direcionado para a interação entre a pessoa e o ambiente, considerando as influências que um exerce sobre o outro. Nessa perspectiva, destaca-se o modelo PPCT, em que quatro núcleos servem para estudar o sistema de desenvolvimento integrado: 1) O Processo diz respeito aos processos proximais, que são as interações entre a pessoa e o ambiente, envolvem aspectos como reciprocidade, regularidade de interações em períodos longos, de maneira que ofereça condições favoráveis ao desenvolvimento motor, cognitivo e perceptual da pessoa. Podem ser utilizados como exemplo de processos proximais: as brincadeiras entre crianças, atividades de leitura, dentre outras mais complexas, que podem ser consideradas engrenagens do desenvolvimento (Tudge, 2008); 2) A Pessoa, que envolve características biopsicológicas, construídas na interação bidirecional com o ambiente, estas produzem e são produzidas no curso do desenvolvimento, fornecendo ideias bastante claras sobre como o indivíduo pode alterar seu contexto (Tudge, 2008), de maneira passiva (apenas estando no ambiente), de maneira ativa (agindo no ambiente) ou de forma ainda mais ativa (quando tem a intencionalidade de alterar aquele ambiente); 3) O Contexto caracteriza-se pelos vários sistemas que compõem ambiente: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema e o cronossistema, sendo que estes dois últimos merecem atenção especial, uma vez que englobam valores, políticas públicas, eventos sociopolíticas, crenças de geração, práticas sociais e outros fatores (Bronfenbrenner, 2011; Tudge, 2008). E, por fim, o quarto elemento do modelo é o Tempo, núcleo que destaca a influência da dimensão temporal nas mudanças e continuidades no desenvolvimento da pessoa em três níveis sucessíveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. Essas mudanças são direcionadas tanto para a pessoa, como para o ambiente, assim como para as relações estabelecidas entre estes ao longo do ciclo vital.

Essa metodologia tem sido largamente utilizada com grupos em situação de vulnerabilidade e risco social, sendo aplicada por meio de técnicas de observações naturalísticas (Ceconello&Koller, 2003), grupo focal (Silveira, Garcia, Pietro & Yunes, 2009), dinâmicas em pequenos grupos (Souza, Dutra-Thomé, Dei Schiró, Morais,&Koller, 2011), entrevistas, diário de campo (Afonso, Silva, Pontes,&Koller, 2015). São vários também os relatos de pesquisas com intervenção ou programas de intervenção que são realizados pela metodologia de inserção ecológica, inclusive em diferentes contextos de

desenvolvimento, como famílias em situação de risco (Cecconelo&Koller, 2003), adolescentes em vulnerabilidade social (Souza et al., 2011), acolhimento institucional (Brito, Rosa,& Trindade, 2014) e escolas (Coelho & Dias, 2016).

Diante do exposto, ao contrário dos paradigmas tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento, entende-se que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano se destaca e se diferencia nos estudos e intervenções com os diferentes segmentos, pois oferece subsídios para uma compreensão dos fenômenos do desenvolvimento ao longo do ciclo vital, por meio de seus quatro núcleos (pessoa, processo, contexto e tempo) e ainda estreita as relações entre desenvolvimento humano e política pública, tentando desmistificar a relação teoria e prática nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, em que o próprio autor faz uma crítica conceituando-a a partir dos estudos que vinham sendo realizados de “ciência do comportamento desconhecido da criança em situações desconhecidas com adultos desconhecidos por períodos de tempo mais breves possíveis” (Bronfenbrenner, 1996, p. 16).

De posse de uma explanação mais ampla sobre os dois referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, é possível mencionar quais os pontos convergentes entre as duas disciplinas do conhecimento para a realização de pesquisas e intervenções que consideram o tensionamento e a flexibilização dos conceitos de infância e criança, partindo do pressuposto de que são sujeitos de direitos, que ocupam um lugar na sociedade e que, portanto, têm voz e vez no desenvolvimento da sociedade, assim como das políticas públicas que lhes são devidas.

Pontos de Convergência entre Sociologia da Infância e Psicologia de Desenvolvimento

Entende-se ser possível a interface da Sociologia da Infância com a Psicologia do Desenvolvimento, tomando como ponto de partida os esforços já empreendidos nessa direção por estudiosos das áreas. Em razão disso, elaborou-se uma tabela, a partir de critérios que apontam os atributos originais de cada disciplina, mas também as aproximações possíveis entre as duas que foram apontadas até aqui.

Tabela 1.

Síntese Comparativa entre Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento (TBDH)

Crítérios	Sociologia da Infância	Psicologia do Desenvolvimento
Área do Conhecimento	Sociologia	Psicologia
Emergência dos estudos	Durante os anos de 1980	Final da década de 1970
Lugar da criança e da infância na teoria	Criança como ator e infância como categoria social, sujeitos de direito à provisão, proteção e participação	Criança como sujeito ativo no processo de desenvolvimento humano; Infância como uma categoria mais abrangente que envolve os sistemas biopsicológico e socioeconômico-social
Questões centrais	1) Criança como sujeito e infância como construção social; 2) A necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança; 3) Crítica ao paradigma biológico de infância; 4) Oposição ao modelo da vulnerabilidade natural da criança (Sirota, 2001; Montandon, 2001)	1) O desenvolvimento ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações com pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente 2) Leva-se em consideração tanto os elementos objetivos observados no ambiente, tais como objetos e símbolos, quanto os elementos subjetivos, acessados a partir do entendimento da experiência da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 2006)
Críticas aos estudos da criança publicados	1) Invisibilidade epistemológica da criança; 2) Criança ausente, preocupação exagerada com o percurso do desenvolvimento durante o ciclo vital	1) Pesquisas experimentais, que enfocavam "o comportamento de pessoas em situações e locais estranhos" 2) Condução de pesquisas em contexto sem desenvolvimento, isto é, investigações sem o devido enfoque nos processos 3) Pesquisas que não provêm bases científicas para desenvolvimento de políticas públicas
Pontos de aproximação entre as duas subáreas do conhecimento	1) Criança como sujeito ativo na sociedade; 2) Importância do contexto (tempo histórico, espaço, classe, entre outros) em que estão se desenvolvendo; 3) Crítica à visão adultocêntrica e à criança ausente; 4) Utilizar metodologias de pesquisa que busquem dar voz à criança, escutá-la de fato, investigando o que elas têm a dizer sobre si mesmas e suas experiências na forma de ver o mundo.	1) Criança como sujeito ativo no seu desenvolvimento 2) Importância tanto do sistema biopsicológico, quanto do socioeconômico e político, "mundo externo" 3) Crítica ao fato de os adultos falarem mais do que as crianças 4) Crítica ao estudo somente do contexto, ao ambiente físico em que o desenvolvimento ocorria 5) Necessidade de metodologias específicas para a infância e a criança.
Desafios e perspectivas	1) Orientação para valorização da relação ciência versus políticas públicas 2) Diálogo da Sociologia da Infância com outras disciplinas ou subáreas que não somente a Educação.	1) Valorização dos preceitos éticos na pesquisa com crianças, salvaguardando aspectos como confidencialidade, termo de consentimento, equilíbrio das relações de poder criança/adulto 2) Teoria complexa, difícil aplicabilidade do modelo em estudos

É possível observar que se por um lado as teorias dominantes da Psicologia do Desenvolvimento na primeira metade do século XX influenciavam estudos da criança como agente passivo na sociedade, por outro, pesquisadores desta área começaram a perceber a criança como sujeito ativo, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano na década de 70 do século XX. Já na década seguinte, a Sociologia da Infância defende a criança como protagonista e sujeito de direitos que constrói sua própria interpretação do mundo. No critério que se localizam as questões centrais, tanto da Sociologia da Infância, quanto da Psicologia do Desenvolvimento, percebem-se as diferenças em seus pressupostos.

Primeiramente, a Sociologia da Infância se opõe ao paradigma biologicista de compreensão da criança como um ser passivo em seu processo de socialização, entendida somente a partir de instituições, como a escola, por exemplo (Sirota, 2001). De acordo com a autora, é importante ultrapassar duas concepções, a primeira que compreende a criança somente a partir de um lastro educativo, deve-se avançar para uma visão da criança dentro da sua realidade social e, para tanto, é preciso romper com a chamada invisibilidade epistemológica da criança, em que se fala sobre infância e criança, a partir de estudos das instituições sociais. A segunda concepção destaca a vulnerabilidade natural da criança, entendida com ausência de capacidade, como dificuldade para compreender, pensar e expor suas experiências. Esta última enseja crianças como seres incompletos, em transição para a vida adulta e, portanto, reafirma uma suposta condição de subalternidade (Marchi, 2010).

Os estudos emergentes da Sociologia da Infância compreendem a criança como ser ativo, co-construtora de seu desenvolvimento, com uma visão própria de mundo e construindo a sua própria cultura. Dessa forma, salienta-se a criança e a infância como objeto desta disciplina e, portanto, defende-se tornar presente sua voz, sua participação social e seu protagonismo nas pesquisas das quais fazem parte. Em função disso, ocorreu um afastamento da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família, com vistas a garantir estudos de acordo com o paradigma da criança-ator (Marchi, 2010).

Dada as transformações paradigmáticas que ocorrem na ciência de maneira ampla, bem como as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas do século XX, somam-se as contribuições da Sociologia da Infância, os estudos contextualistas e historicamente referenciados da Psicologia do Desenvolvimento, neste estudo representada pelos pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996). O autor reitera seu posicionamento, ao afirmar que o desenvolvimento deve ocorrer

no contexto, observadas as características da pessoa, mas também do tempo histórico em que vivem. De certa forma, essa questão central derruba a crítica feita por pesquisadores das Ciências Sociais à Psicologia do desenvolvimento, no sentido de que ela desconsideraria as condições reais da criança e da infância, sem localizá-la no tempo histórico, no espaço, em sua classe e em outras categorias de análises.

Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento será alterado também pelas continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu. Nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, inclusive aquelas realizadas com crianças, devem ser acessados elementos objetivos e subjetivos a partir da compreensão da experiência dos participantes. Ou seja, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano ultrapassa os tradicionais estudos experimentais, que enfocavam “o comportamento de pessoas em situações e locais estranhos” e, sobretudo, avança, ao sustentar a ideia de estudos sobre o desenvolvimento humano, realizados de maneira contextualizada e historicizada, provêm bases científicas para desenvolvimento de políticas públicas.

Visualizadas as questões centrais e pressupostos de cada uma das disciplinas, avança-se para as fronteiras de ambas para se discorrer sobre as aproximações que elas possuem acerca dos estudos sobre criança e infância, preservadas as diversidades e heterogeneidades que as constroem, buscou-se encontrar pontos de convergência para a construção de um modelo teórico que permite o exercício da interdisciplinaridade na investigação e na intervenção com crianças.

1) Criança como sujeito ativo: tanto a Sociologia da Infância, em sua perspectiva crítica, quanto a Psicologia do Desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Bioecológica, entendem a criança como sujeito ativo na sociedade e no seu próprio desenvolvimento, como indivíduo que possui capacidade crescente e propensão ativa para conceituar suas experiências. Para Sarmiento (2008), é necessário conhecê-la a partir de si própria e para isso são necessárias metodologias específicas que acessem sua visão sobre a posição que ocupa na sociedade e mesmo suas representações sociais. Bronfenbrenner (1986) nomeia isso como *sistemas diretivos de crenças sobre a relação de si para com o meio*, ou *crenças diretivas*. O autor chama a atenção para o fato de que a criança possui poder de realizar objetivos concretos em seu cotidiano e esta característica pode ser considerada como desenvolvimentalmente instigadora. No entanto, o autor também vê a necessidade da criação de modelos de investigação que consigam verdadeiramente realizar estudos com crianças, acessando seus aspectos objetivos e subjetivos.

2) Importância do contexto: De acordo com Siqueira (2008), a Sociologia da Infância não deve realizar estudos com a criança, sem considerá-la dentro do seu contexto socioeconômico e político-cultural. Nesta linha de pensamento, Qvortrup (2010) alega que a criança faz parte da dinâmica macrosocial de divisão do trabalho e para além disso, está sob efeito das mesmas forças estruturais, econômicas e institucionais que a adultez. Partindo-se desse pressuposto, entende-se então que a infância está inter-relacionada com outras categorias estruturais da sociedade, tais como: raça, classe, gênero, grupos de pares. Sendo assim, têm-se então várias infâncias, uma vez considerados os diferentes contextos históricos, culturais, sociais em que ela se constitui. Em convergência com esta ideia, Bronfenbrenner (1970) defende que a socialização da criança começa em casa, mas não termina nesta. Na Teoria Bioecológica, o contexto é definido por uma hierarquia de sistemas interdependentes: -micro, -meso, -exo e macrosistema – compostos por atividades, relações e papéis, promovendo interação da pessoa em desenvolvimento com pessoas, objetos e símbolos. O mundo externo tem grande impacto, a partir das sucessivas relações estabelecidas com outras pessoas, grupos e instituições que moldam o desenvolvimento das competências, valores, padrões de comportamentos durante a infância. Ao destacar a importância tanto do sistema biopsicológico, quanto do socioeconômico e político, Bronfenbrenner (1986) deixa evidente a preocupação da Psicologia do Desenvolvimento não somente com a criança, mas também com a infância, a qual ele afirma se diferenciar, dependendo das características genéticas, fisiológicas, emocionais, cognitivas, sociais e dos contextos em que as crianças estão inseridas. Diante disso, é possível perceber a preocupação das disciplinas em compreenderem a criança em desenvolvimento e a infância como categoria social, a partir dos diferentes níveis contextuais ou, como se diz na Sociologia da Infância, a partir de instâncias micro e macro.

3) Crítica à visão adultocêntrica e à presença ausente das crianças: A Sociologia da Infância abre espaço para a discussão acerca da subordinação da criança ao adulto, no que concerne às suas práticas e ao ato de ser ouvida (Sarmiento, 2008). Pesquisadores da área atribuem essa subordinação ao silêncio tradicional imposto às crianças e à questão do poder que quase sempre implica no autoritarismo e no paternalismo (Cunha & Fernandes, 2012; Soares, 2005). Muito também se discorre sobre o papel homogeneizador da escola, enquanto instituição social, justificadas em práticas de controle e disciplinamento, dificultando a expressão da criança acerca de suas competências, modos de ver, comunicar e sentir, ou seja, de participar (Marchi, 2010). Na Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner(1985)problematiza o

fato de que os adultos mais falam sobre a criança, do que a escuta, isto ressalta a necessidade de compreender a criança como sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento. O autor alerta para a necessidade de os estudos com crianças serem focados no processo de interação dela com outras pessoas, objetos e símbolos e não somente focado no ambiente, ou seja, no contexto, como tem sido por muito tempo na Psicologia do Desenvolvimento. Como alternativa para compreender a pessoa em desenvolvimento, o autor menciona três características que sempre devem ser consideradas: disposições (curiosidade, iniciativa, responsividade), recursos da pessoa (por exemplo: capacidades, conhecimento, habilidades e experiências) e demandas, capazes de instigar ou não reações do ambiente. A criança, portanto, apresenta características próprias e tem uma forma própria de lidar com as suas experiências de vida. Destacadas todas essas potencialidades desenvolvimentais e a necessidade de a criança ser ouvida, entende-se que existe certa aproximação entre as duas disciplinas neste ponto, uma vez que ambas as disciplinas entendem que a criança não absorve passivamente as influências das realidades com as quais entra em contato. Ao contrário, ela é produto e produtora do seu contexto (Bronfenbrenner, 1996), desde que nasce já é um ser ativo nesse processo (Marchi, 2010) e, sobretudo, tem consciência de seus sentimentos, desejos, expectativas e consegue expressá-los, desde que alguém leve em consideração este fato.

4) A criança cronológica versus a criança-no-contexto: A Sociologia da Infância demarca a crítica sobre a representação da criança cronológica, que seria umvir-a-ser ou promessa de futuro, a criança encarna um pacote de subjetividade voltado para o futuro projetado, fortalecido pelas instituições e pressionado pelos pais, pares e demais pessoas que compõem a sociedade (Ceccim&Palombini, 2009). No entanto, com estudos realizados por diferentes áreas (Sociologia, Antropologia, Psicologia e outras), verifica-se que o seu desenvolvimento não remete às exigências do que fora pensado para o seu futuro, mas sim das experiências nos diferentes contextos de desenvolvimento em uma base regular de tempo. Autores da Sociologia da Infância reconhecem a infância como um fenômeno, uma categoria social, mas também as crianças como sujeitos concretos da infância que se desenvolvem de acordo com o tempo em diferentes espaços (Sarmiento, 2008, p. 48). Nas palavras de Sarmiento (2008) “como toda construção social, também a ideia de infância/criança e a sua ‘norma’ se desenvolveram presas ou definidas pelo contexto em que surgiram”. Em convergência, Bronfenbrenner (1986) defende o conceito de cronossistema, que considera o aspecto temporal do processo de desenvolvimento entre transições normativas, que fazem parte do curso normal da vida e as transições não-normativas, que remetem a eventos não-

esperados. O autor destaca que essas transições impulsionam mudanças desenvolvimentais e que estas são impulsionadas pelas condições e eventos que ocorrem no período histórico em que a pessoa vive e que ela possui também seu próprio tempo, no que tange às suas escolhas e atos. No entanto, o autor não descarta que existem papéis que são expectados, conforme a idade e determinações culturais da sociedade e que isso também tem impacto no processo desenvolvimental. A partir de uma visão bioecológica do desenvolvimento humano, que reforça/valida pressupostos de duas áreas com experiência acumulada/história em pesquisa com crianças e sobre a infância (como demonstrado natabela), compreende-se que as investigações com a criança e sobre a infância deve se pautar pelos seguintes pressupostos teóricos e metodológicos:

1. Partindo de uma perspectiva de totalidade, faz-se necessário ter uma compreensão da realidade sócio-histórica que determina a existência de instituições com o objetivo de proteger crianças e adolescentes dos riscos causados por violações de direitos e inexistência de proteção e omissão do Estado, em termos de garantias de direitos fundamentais (Goffman, 2001; Rizzini & Rizzini, 2004).

2. É possível destacar a Sociologia da Infância como um campo em desenvolvimento que corrobora os estudos da criança e com a criança, na medida em que apresenta aspectos considerados importantes para a organização da investigação de forma participativa e informada eticamente, tais como: a) A valorização da voz e ação das crianças, b) O consentimento informado, c) A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos, d) A agência das crianças na avaliação do percurso da investigação, e) A devolução da informação às crianças (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005).

3. A Psicologia do Desenvolvimento defende a ideia de que as pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco precisam ter uma compreensão deste fenômeno, a partir da maneira que ele é experienciado no ambiente em que ele ocorre e pelas pessoas que os vivenciam, ou seja, nas famílias, nas escolas, nas creches e nas próprias instituições de acolhimento, dando voz aos protagonistas desse processo desenvolvimental. A pesquisa e a intervenção realizadas em ambientes naturais proporcionam uma visão do desenvolvimento-no-contexto, na medida em que são consideradas as interações entre as pessoas e delas com objetos e símbolos presentes no ambiente em que se desenvolvem. Bronfenbrenner e Evans (2000) defendem que a partir da compreensão de aspectos do desenvolvimento em ambiente natural, é possível identificar aspectos que são críticos para potencializar o desenvolvimento humano, tais como a garantia

do direito à participação como exponenciador da autonomia, autoestima, segurança, confiança e da estruturação de seus mundos (Agostinho, 2014).

4. Metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista; que defendem a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com olhar próprio e em situações da vida real; com agenciamento das crianças e utilização de ferramentas que viabilizem a voz e ação.

Entende-se que a partir das condições destacadas, pesquisadores e participantes das pesquisas deixam de ser sujeitos passivos no processo de construção do conhecimento científico e passam a ser sujeitos efetivos de todas as etapas dos processos de investigação. Ou seja, pesquisadores e participantes vivenciando a realidade na qual estão inseridos, contando, recontando, reconhecendo e experienciando conhecimentos de si mesmos, dos outros e dos contextos em que vivem.

Dada a complexidade das realidades das infâncias e crianças no mundo moderno e o interesse dos pesquisadores sobre temas relacionados a esses segmentos, os padrões conceituais e metodológicos rígidos e fechados no que diz respeito às pesquisas, têm sido alterados dando aberturas para abordagens ambientais, holísticas e interdisciplinares (Profice & Pinheiro, 2009). Parte-se do entendimento de que a infância é construção histórica e que não existe, portanto, uma criança universal e natural, ela se desenvolve em ambientes concretos, é produtora e produto da história, da cultura, da política, da economia, das relações familiares. Ou seja, neste ponto, a Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento possuem convergências e não divergências entre si (Santos, Xavier, & Nunes, 2009).

Essa perspectiva parte de uma compreensão epistemológica que vê a realidade e os fenômenos que a constituem como multidimensional, complexa e multideterminada, sendo o desenvolvimento humano um deles, trazendo, conseqüentemente, consigo essas mesmas propriedades, o que inspira estudos com diferentes olhares (inter e multidisciplinares) sobre a infância. Outro ponto a ser destacado, diz respeito às tendências nas investigações de conhecer o significado que as próprias crianças atribuem a essa realidade, a partir dos contextos em que vivem e, assim, criar novas estratégias de aproximação com as mesmas (Profice & Pinheiro, 2009).

Para Bronfenbrenner (2011), as pesquisas devem considerar a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente do qual faz parte. Nesse sentido, as crianças influenciam e são influenciadas, ao mesmo tempo, por pessoas, objetos e símbolos que estão ao seu redor. Ou seja, elas têm um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e o pesquisador deve

considerar características, convicções, nível de atividade, temperamento, gênero, raça e outros atributos em estudos sobre e com elas (Martins & Szymanski, 2004).

Em termos metodológicos, Bronfenbrenner (1996) defende a realização de pesquisas em ambientes naturais, neste caso, a casa ou a instituição em que vivem as crianças. Isso facilita a exposição da percepção e a interpretação que os sujeitos da pesquisa têm sobre o estudo que está sendo realizado. Outro ponto que merece destaque é o fato de que o pesquisador não deve analisar apenas a imediatividade do ambiente natural, mas sim compreender que aquele contexto imediato (microsistema) faz parte de um todo complexo (cronossistema), que é síntese das determinações de tempo e espaço e também se modificam conforme essas variáveis.

Esses pressupostos vão ao encontro dos postulados da Sociologia da Infância, ao afirmar que as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto e a infância é parte da sociedade (Sarmento, 2008). Além disso, é necessário valorizar a voz às crianças, que devem ser estudadas em seu próprio direito, sendo muito mais do que depósito de ensinamentos dos adultos (James & Prout, 1997). Nesse processo, em que se considera que as crianças, não devem apenas depender das ideias dos adultos, mas sim, deve lhes ser garantida a participação, sendo esta entendida como o compartilhamento de decisões sobre a vida das crianças e da comunidade em que estão inseridas (Hart, 1992).

Diante do exposto, ao contrário dos paradigmas tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento, entende-se que a Teoria Bioecológica se destaca e se diferencia nos estudos e intervenções com os diferentes segmentos, pois oferece subsídios para uma compreensão dos fenômenos do desenvolvimento ao longo do ciclo vital, por meio de seus quatro núcleos (pessoa, processo, contexto e tempo) e ainda estreita as relações entre desenvolvimento humano e política pública, tentando desmistificar a relação teoria e prática nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento.

Considerações Finais

Notou-se que há pouco espaço para visões fragmentadas de realidades tão complexas postas na contemporaneidade. Dessa forma, urge a necessidade de uma visão que contemple a perspectiva de totalidade, processo e determinações históricas, culturais e sociais de qualquer fenômeno que possa ser abordado por pesquisadores. A interdisciplinaridade como possibilidade de articulação entre diversos saberes em movimento em torno de uma temática, neste caso a criança em desenvolvimento e a infância como categoria social, abre

possibilidade para novos espaços de investigação, mais participativos e realizados conjuntamente com a criança.

Nesse sentido, compreende-se que ao olhar para a infância como categoria social e para a criança como sujeito de direitos e em desenvolvimento, é necessário buscar um diálogo interdisciplinar entre estudos que historicamente se debruçam sobre essas temáticas. Optou-se por realizar uma análise das perspectivas históricas das disciplinas Sociologia da Infância, em sua perspectiva crítica e Psicologia do Desenvolvimento, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, encontrando-se então pontos de aproximação entre esses dois campos disciplinares.

No entanto, para que isso fosse possível, a compreensão das críticas de uma à outra também se fez importante, uma vez que ambas as disciplinas foram se moldando ao longo da história e das transformações societárias. Em que pese a especificidade de cada uma, algumas divergências foram suprimidas, a partir dos avanços das pesquisas. Merece nota, dizer que a interdisciplinaridade entre duas áreas do conhecimento que realizam estudos sobre a criança e a infância é extremamente necessária no processo de afirmação dos direitos, políticas públicas e compreensão da visão de mundo.

Deve-se destacar que essas mudanças de paradigmas, conceitos, métodos nas duas disciplinas não estão desconectadas do próprio movimento da história, uma vez que na segunda metade do século XX, buscou-se incessantemente proteger a criança e a infância para garantir o futuro das gerações posteriores e, portanto, da própria sociedade. Notou-se que tanto a Psicologia do Desenvolvimento, representada aqui por Bronfenbrenner (1996), quanto a Sociologia da Infância, na sua versão crítica (Sarmiento, 2008), entendem a criança como ser ativo na história e no seu próprio desenvolvimento. A interface entre as duas também ocorre, na medida em que as proposições sobre infância e criança ressaltam a necessidade de se compreender o contexto em que vivem.

Contemporaneamente, há certo consenso de que não existe uma infância ou uma criança universal e, ainda que as características biológicas não devam prevalecer nas análises, em detrimento de outros aspectos importantes como a cultura, por exemplo. As duas disciplinas aqui analisadas, destacam que a leitura biologicista defendidas principalmente na primeira metade do século XX, podem levar a conclusões erráticas a partir de uma visão solitária da criança (Corsaro, 2011; Bronfenbrenner, 1996). Merece destaque o conceito de sistema socioeconômico-político de Bronfenbrenner (1986), que deixa evidente a necessidade da Psicologia do Desenvolvimento avançar para além dos estudos focalizados nas características biopsicológicas do sujeito.

Embora em caminhos epistemológicos diferentes, a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento, reconhecem a importância da participação ativa da criança nas pesquisas, como coprodutoras de seu próprio desenvolvimento, de cultura e da história. Se por um lado a primeira defende a participação da criança, a valorização da sua voz e ação, a segunda empresta as experiências do pesquisador como sujeito ativo e a criança não mais como objeto de pesquisa, mas como coparticipante da mesma.

Em termos de desafios e perspectivas, tanto a Sociologia da Infância quanto a Psicologia do Desenvolvimento, apontam para uma valorização da relação ciência e políticas públicas, o que pode colaborar e corroborar com o desenvolvimento de gerações futuras e construção de conhecimento acerca do impacto de fenômenos sociais para a organização da sociedade e, portanto, sobre a infância.

Há de se ressaltar também a necessidade do exercício dialógico da Sociologia da Infância com outras disciplinas ou campos disciplinares que não somente a Educação, posto que seu duplo objeto (criança e infância) também é tema de pesquisas para o desenvolvimento de estudos em outros campos como a Psicologia Social. Reitera-se que a interdisciplinaridade não implica em homogeneidade de conceitos e ideias, ao contrário, partindo para as fronteiras de cada campo disciplinar é que se percebe a presença de questões entrecruzadas que sejam elucidadoras e propositivas de tal forma que possam contribuir com a compreensão de fenômenos mais complexos. Por outro lado, quando se analisa alguns pressupostos da Teoria Bioecológica, em comparação aos estudos realizados pela Sociologia da Infância, verifica-se que a primeira ainda precisa ser sistematizada e ter planejada orientação para a valorização dos preceitos éticos na pesquisa com crianças, salvaguardando aspectos como confidencialidade, termo de consentimento, equilíbrio das relações de poder criança/adulto. Esta questão é central, quando se objetiva quebrar com o paradigma da criança como objeto de pesquisa e amplia o olhar para o compromisso ético do pesquisador em detrimento de uma visão ética para além da gestão de risco, ou seja, para além de ter ou não em mãos uma autorização da família ou da instituição para realizar pesquisas com e sobre crianças.

Essas observações possam parecer precípuas, mas partem de análise cuidadosa de textos dos dois campos disciplinares, o que gerou um volume extenso de leituras e reflexões sobre a interdisciplinaridade e também sobre os antagonismos e tensionamentos criados nessa relação ao longo da história. Talvez isso, em certa medida, explique as poucas obras que se propõem a tratar da aproximação entre a Sociologia e a Psicologia ou, ainda, que ao tratar de interdisciplinaridade, refiram-se ao trabalho multiprofissional em certas instituições entre

diferentes profissionais. Certamente, a carência de estudos sobre interdisciplinaridade na Psicologia do Desenvolvimento e na Sociologia da Infância foi um grande entrave para a construção deste estudo, mas ao mesmo tempo reitera sua importância.

Em suma, o que se aponta é que o diálogo interdisciplinar entre essas duas disciplinas, em suas versões mais críticas, social e historicamente localizadas, permitem o aprofundamento dos estudos sobre a infância e a criança em desenvolvimento. A reflexão sobre a necessidade de quebra do paradigma adultocêntrico e adoção de um paradigma participativo permite a criação de ferramentas que possam viabilizar a compreensão da visão de mundo das crianças e, desse modo, o planejamento, gestão e execução de ações para atendimento das mesmas, seja via políticas públicas, seja em outros contextos de desenvolvimento, com vistas ao seu desenvolvimento integral, considerando, inclusive, seu bem estar social.

Referências

- Abramowicz, A., & Oliveira, F. (2010). A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação (UFMS)*, 1(1), 39 - 52. <http://dx.doi.org/10.5902/198464441602>
- Afonso, T. Silva, S., Pontes, F. R., & Koller, S. (2015). O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 131-141. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p131>
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>.
- Alves, K. C., & Almeida, V. (2019). Da crítica epistemológica ao interdisciplinar em perspectivas decolônias e descoloniais. *Escritas: Revista Do Curso De História De Araguaína*, 11(1), 15-32. <https://doi.org/10.20873/vol11n1pp15-32>
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. C. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Barros, R. de A., & Coutinho, D. M. B. (2020). Psicologia do Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência? *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 37, 1-36. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.12540>
- Berardinelli, L. M. M., & Santos, M. L. S. C. (2005). Repensando a interdisciplinaridade e o ensino de enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, 14(3), 419-26. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000300014>
- Biaggio, A. (1978). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.

- Borges, M.I.P. (1987). *Introdução á psicologia do desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Brito, C., Rosa, E., & Trindade, Z. (2014). O processo de reinserção familiar sob a ótica das equipes técnicas das instituições de acolhimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 401-413. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-11>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Brostolin, M. R. (2020). O lugar da criança na pesquisa: questões teórico-metodológicas e éticas. *Comunicações*, 27(2), 177-191. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121>
- Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>.
- Coelho, M., & Dias, C. (2016). Inserção ecológica no contexto escolar: importância da observação da relação família-escola. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 180-1085. Recuperado em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/858/842>.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. V. Dornelles, & N. Fernandes (Orgs.), *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Demo, P. (2001). *Educação & conhecimento - relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes.
- Dip, F. F. & Tebet, G., G., C. (2019). Sociologia da Infância, Protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. *Zero-a-Seis*, 39(21), 31-50. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019>
- Fazenda, I. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Ferreira, M., & Nunes, A. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios 1. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>
- Frigotto, G. (2008). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista Unioeste*, 10(01), 41-62. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>
- Gibim, A. P.& Finco, D. (2016). Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. *Revista NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses)*, 2(5), 115-131. <http://dx.doi.org/10.5380/nep.v2i5.49564>
- Gomes, N. (2016). Serviço Social e interdisciplinaridade: confluências e desafios. *Anais do 4º Simpósio brasileiro de Assistentes Sociais: 80 anos do Serviço Social tendências e desafios*. Recuperado em <http://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/b0/b05174b2-f299-4679-8d9a-70cdd43580ed.pdf>.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef
- James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In A. James, & A. Prout. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Japiassú, H. (1973). O interdisciplinar. Rio de Janeiro: PUC – Departamento de Filosofia, mimeo. In H. Japiassú (Org.). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Loureiro, L., Nascimento, A., Silveira, C., Sousa, M. J.S., & Costa, V.P. (2019). Interdisciplinaridade: uma proposta epistemológica para a ciência pós-moderna. *International Scientific Journal*, 14(6), 127-140. <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v14n4a6>
- Marchi, R. de C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa De Educação*, 23(1), 183–202. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Marchi, R. C., & Sarmiento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1). Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

- Mauss, M. (2010). Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, 21(3), 237-244. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>.
- Mello, E. G., Bazzanella, S. L., & Birkner, W. M. K. (2011). A interdisciplinaridade como postura científica e epistemológica diante dos desafios contemporâneos na formação do ser humano no século XXI. *Revista Humus*, 1(3), 6-27. Recuperado em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1616/128>
- Moreira, M. C. N., & Macedo, A. D. (2009). O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 645-652. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200033>
- Morin, E. (2003). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Mota, M. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003.
- Novakowski, L., Costa, M. V. & Marcello, F. (2016). Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. *Revista Zero-a-seis*, 18(34), 235-248. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n34p235>
- Nascimento, M. L. (2018). Estudo da Infância e Desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *Childhood & Philosophy*, 14 (29), 11-25. Recuperado em <https://www.e-publicacoes.uerj.br>.
- Nunes, M., & Corrêa, L. (2016). As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. *Saber & Educar*, 0(21), 86-97. <https://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.231>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Artmed.
- Prates, J. C. (2007). A arte como matéria prima e instrumento de trabalho para o Assistente Social. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 6(2), 221-232. Recuperado em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/2313>.
- Profice, C. C., & Pinheiro, J. Q. (2002). Explorar com crianças: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 61(3), 11-22. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Qvortrup, J. (1993). Nine theses about “childhood as a social phenomenon”. In J. Qvortrup (Org.), *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project* (pp. 11-18). Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-644. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.
- Rappaport, C.M., Fiori, W.R., & Davis, C. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: Conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU.

- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Rosa, E. M., Santos, P. A., Melo, C. R. S. & Souza, M. R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300002>.
- Santos, M. S., Xavier, A., & Nunes, A. I. B. (2009). *Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos*. Brasília: Liber Livro.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. de. Gouvêa (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis. Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos. In R.T.; Garanhani, M.C. (Org.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.
- Sarmiento, M. J. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem fronteiras*, 15(1), 31-49. Recuperado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%20cr%C3%ADtica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>.
- Soares, N. F. (2005) Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese. (Doutoramento em Estudos da Criança - Sociologia da Infância). Universidade do Minho.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, N. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20(2), 357-376. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000200004>
- Simões, P.M.U., Peres, F.M. de A. & Queiroz, J.T. (2018) O encontro entre a psicologia e a sociologia da infância. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40193>.
- Silveira, S., Garcia, N., Pietro, A., & Yunes, M. (2009). Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. *Psicologia da Educação*, 29, 57-74. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1414-6975.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, 12, 7-31. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>
- Sirota, R. (2011). Da sociologia da educação à sociologia da infância. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 562-571. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p562-571>.

- Souza, A. P. L., Dutra-Thomé, L., Dei Schiró, E. D. B., Morais, C. A., & Koller, S. H. (2011). Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 273-278. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200015>
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? Em Moreira, L. V. C. y Carvalho, A. M. A. (Eds.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.
- Vargas, V., & Pereira, V. (2019). Contribuições da sociologia da infância e da abordagem etnográfica às pesquisas com crianças.. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 13(24), 409-427. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v13e242019409-427>
- Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. EduECE.
- Werner, J., & Espírito Santo, K. A. (1993). Desenvolvimento da aprendizagem da criança. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 3(1), 99-110. <https://doi.org/10.7322/jhgd.37682>

Estudo 02 - A Utilização da Metodologia Participativa em Investigações com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: elementos para debate e desafios atuais

Estima-se que no Brasil vivam 210,1 milhões de pessoas, destas, aproximadamente 55 milhões são crianças e adolescentes, segundo dados do IBGE (Brasil, 2020). O Norte do país é o que mais concentra esse segmento proporcionalmente, ultrapassando o percentual de 41% de crianças e adolescentes, sendo uma região marcada por diferenças de nível em termos do desenvolvimento regional quando comparada aos estados do Sul e Sudeste do Brasil. Tal aferição é possível, ao se analisar indicadores como a taxa de ocupação das famílias, o Índice de Desenvolvimento Humano, entre outros.

Na publicação ‘Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira’ (IBGE, 2020), evidencia-se que cerca de 41,7% de crianças e adolescentes vive em situação pobreza no país e 11,3% eram consideradas extremamente pobres naquele mesmo ano, considerada a faixa etária de zero a 14 anos. Esses dados revelam a necessidade de formulação de políticas públicas, tendo como foco prioritário a infância, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que traz em seu bojo o princípio da Prioridade Absoluta. Nessa direção, esses sujeitos são contemplados, a partir da sua condição peculiar de desenvolvimento e seus direitos são categorizados em: 1) direitos de provisão, que se referem à saúde, educação, segurança, moradia e outros; 2) direitos de proteção, que remetem a não violação, opressão e omissão por meio de atos violentos; 3) direito de participação, que garante a expressão da opinião, escuta, liberdade de expressão e respeito às crianças e adolescentes.

Parte-se do pressuposto de que esses sujeitos são ativos no seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996) e têm o direito à participação nos processos decisórios que permeiam a vida em sociedade, podendo ser estimulados a isso em maior ou menor escala nos seus diferentes ambientes ecológicos. Para compreender melhor o direito à participação, é importante que se busque os apontamentos de diferentes autores sobre o que define este constructo. De acordo com Hart (1992), a participação pode ser compreendida a partir de oito níveis, divididos em duas etapas: não participação (manipulação, decoração, *tokenismo*[simbolismo]) e de participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulto com partilha de decisões, processo iniciado e dirigido pelas crianças). No entanto, Hart (1992) recebeu muitas críticas em função dos níveis hierárquicos do seu modelo de escala, descrevendo basicamente o papel dos adultos.

Ressalta-se a importância dos constructos de Hart (1992) para o desenvolvimento de outros trabalhos sobre participação, contudo, várias propostas alternativas foram surgindo a partir da emergência desse debate. O trabalho de Kirby, Lenyon, Cronin e Sinclair (2003) propõe um modelo composto por quatro níveis em que: 1) as crianças e adolescentes têm seus pontos de vistas levados em consideração; 2) durante o processo de tomada de decisões, esses sujeitos são envolvidos; 3) eles partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão; 4) tomam ainda decisões autônomas.

Outra referência que trata da participação de crianças é Shier (2001). O autor discorre sobre a possibilidade de os adultos serem facilitadores do processo de participação de crianças, sendo isso necessário, principalmente, em um estágio inicial do reconhecimento de que a participação das crianças é um direito fundamental a ser garantido. Shier (2001) também aponta diferentes níveis de participação das crianças, quais sejam: 1) a criança é ouvida, os adultos estão aptos a ouvirem (e não dar voz) a criança em situações cotidianas, a partir da criação de ambientes e práticas, tornando-se mais do que uma opção, um dever, ouvir as crianças envolvidas na pesquisa e/ou intervenção; 2) Os adultos conseguem apoiar a opinião das crianças, oferecendo ativamente oportunidades de expressão de suas ideias e opiniões, dando a visibilidade necessária para esses sujeitos e adotando suas concepções para as novas práticas, rotinas, entre outros; 3) As opiniões e decisões das crianças são levadas em consideração e elas têm noção disso, o que as torna visíveis nesse processo; 4) Diz respeito à adoção da participação de crianças nos processos de tomada de decisões na sociedade, inclusive, podendo chegar a *status* de legislação; 5) As crianças compartilham opiniões e participam das decisões, mas também têm poder e responsabilidade, sendo necessário que novas práticas de compartilhar poder com as crianças sejam encontradas e, por fim, essas práticas possam ser incorporadas no cotidiano das organizações.

Além dessas categorizações descritas acima, Lansdown (2005) apresenta três outras categorias sobre os tipos de processos de participação que envolvem a criança, quais sejam: 1) processos consultivos: os adultos iniciam processos, visando obter informações das crianças a respeito de legislação, serviços e políticas; 2) iniciativas participativas: fortalecer os processos democráticos proporcionando oportunidades às crianças de compreenderem e participarem das decisões que lhes são afetas; 3) promoção da autodefesa: promoção do empoderamento de crianças para que elas próprias identifiquem e alcancem seus próprios objetivos e iniciativas.

Em pesquisa recente, Kangas (2016) destaca que, por várias e distintas razões, a participação de crianças é importante, principalmente, porque pode melhorar suas habilidades

e autoestima, o que leva a melhor compreensão de suas competências e processo de aprendizagem. Além disso, a autora ressalta que um ambiente participativo propicia o atendimento de opiniões que favorecem o processo de gestão democrática de instituições e a garantia de direitos das crianças. O estudo corrobora a ideia de que o contexto de desenvolvimento, bem como o processo de facilitação da participação de crianças, por parte dos adultos, pode influenciar diretamente a capacidade das crianças formularem e expressarem suas opiniões.

Em suma, a participação das crianças e adolescentes não deve ser vista apenas como uma formalidade a ser cumprida em termos jurídicos, uma vez que garantir o direito à participação da criança pode significar contribuir com a melhoria das suas condições de vida e suas relações com os outros (Oliveira, 2017). Nesse sentido, é preciso compreender o olhar das crianças sobre o mundo, suas teorizações sobre o mesmo, devendo compreendê-las como sujeitos em desenvolvimento, com um viés de classe, gênero, etnia e outros. A seguir, serão apresentados estudos empíricos sobre esta temática, organizados em diferentes contextos (escola, na gestão democrática da política pública, nas ruas, comunidades periféricas, no âmbito sócio jurídico e outros).

Em Portugal e no Brasil existem algumas iniciativas que se constituíram no sentido de garantir o direito à participação de crianças e adolescentes em diferentes contextos, como é o caso das políticas públicas de atenção às suas demandas e das instituições que as operacionalizam. Nos estudos que relatam e discutem experiências realizadas em Portugal, encontram-se descrições mais precisas da garantia do direito à participação das crianças em contexto escolar, em que as crianças podem decidir sobre os brinquedos que desejam utilizar, materiais escolares, os pares com quem querem compartilhar tarefas e outros (Agostinho, 2016).

Uma iniciativa interessante mostrou que as crianças são as mais prejudicadas em tempos de adensamento da pobreza e miséria, enquanto expressões do capitalismo (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007) e que nesse cenário, elas apresentam certa invisibilidade que pode ser notada pela ausência de políticas públicas específicas, bem como a exclusão das mesmas dos processos decisórios que regulam a vida em sociedade. Os autores destacam, ainda, que as instituições estão organizadas como estruturas desconhecidas e fechadas e que essas características concorrem com outros obstáculos que dificultam a garantia do direito à participação das crianças.

É o caso da experiência apresentada por Lisauskas (2014), que trata da participação das crianças na gestão democrática de unidades de educação infantil. Nesse trabalho,

entende-se que as creches e pré-escolas têm um papel fundamental no que se refere à promoção da participação de crianças e esta, por sua vez, é essencial para a transformação das relações entre adulto-criança. O autor defende a ideia de que é necessária a participação infantil nas decisões que envolvem espaços, rotinas, conteúdos, atividades e organização das instituições de educação.

Abordando as possibilidades de participação democrática das crianças no contexto político brasileiro, autores como Canaveira e Barbosa (2016) têm partido da perspectiva de que esses sujeitos são historicamente invisíveis, inclusive, civilmente. Assim como Lissauskas (2014), esses autores também tratam do contexto institucional da educação infantil e a importância da participação das crianças nesse contexto. Nessa direção, Tomás (2017), ressalta a importância da participação das crianças nas instituições em que estejam inseridas, a fim de garantir que seus direitos e deveres sejam reconhecidos e que a garantia deles seja uma prática cotidiana. Para tanto, a autora defende a creche como lugar para crianças, em contraposição à noção de que esta é um depósito ou um espaço para a sua guarda, valorizando a possibilidade de elas desenvolverem práticas e saberes emancipadores.

Já nas instituições de ensino, as temáticas sobre participação infantil têm sido estudadas, mas com alguma dificuldade em seu aprofundamento e abordagem. Assim, com o objetivo de investigar o protagonismo juvenil em uma escola de ensino médio na região Nordeste do país, Guedes (2007) trata do processo participativo que envolve adolescentes em ações estudantis de cunho coletivo, que possibilitavam a intervenção dos alunos sobre a gestão da escola, redimensionamento de seu funcionamento, elaboração e concretização das atividades escolares formando novos espaços deliberativos, a partir da realidade concreta dos alunos.

No Nordeste brasileiro, foi realizada uma investigação por Santana (2005), em que a autora destaca a condição de atores sociais de crianças e adolescentes viventes nas ruas de Salvador, bem como a necessidade de serem inseridos no processo de produção de conhecimento sobre eles mesmos. Durante a pesquisa, a autora buscou captar o cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vidas, a partir de metodologias que garantissem seu direito à participação, respeitando sua condição peculiar de desenvolvimento.

Outro estudo, que leva em consideração o direito à participação das crianças, foi realizado na região Norte, na Amazônia, em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST) com crianças que fazem parte do movimento junto aos seus familiares (Moraes, 2010). A pesquisa identificou que as crianças percebem a participação no MST como algo lúdico, sendo um momento de aprendizagem e de experiências sobre o convívio com a

comunidade. Um aspecto importante, retratado pelas próprias crianças, é o viver uma infância amazônica, com lazer em praias, igarapés e árvores. No entanto, sem deixar de ter contato com meios de comunicação tecnológicos como a televisão, que também tem lugar em suas rotinas, autor aponta que as crianças indicaram seu direito ao brincar como uma forma de agir sobre o mundo e exercer seu direito à participação.

Na região Sudeste, por meio de uma relação entre garantia dos direitos à participação e saúde, Bhogossian (2009) investigou a noção de participação e saúde entre jovens que foram protagonistas na implementação do projeto ‘Adolescentro’, que visava garantir ações de saúde pública na comunidade da Maré no Rio de Janeiro. A pesquisadora identificou que além das transformações no âmbito das relações interpessoais dos adolescentes, mudanças quanto à expectativa para o futuro, retorno à escolarização, existe também a possibilidade de fortalecer a participação de jovens em serviços de saúde, bem como a avaliação permanente de práticas que facilitam a participação juvenil em contextos de espaços políticos e sociais.

Outra discussão que envolve a garantia do direito à participação da criança e do adolescente, ocorre no âmbito da justiça. Embora a Convenção dos Direitos da Criança garanta de forma genérica um estatuto para a garantia de direitos desses sujeitos, ainda há muito que avançar para que eles sejam, de fato, reconhecidos como atores sociais. Em estudo, Sani (2013) discute que na tramitação de processos judiciais e administrativos, a criança deve ser ouvida, quando o assunto lhe disser respeito, todavia não é o que ocorre na maioria dos casos de violência doméstica, por exemplo, em que a vítima é a própria criança.

Ainda no âmbito da justiça, Vieira Júnior (2017) destaca que a dificuldade em se garantir o direito à participação de crianças e adolescentes nos procedimentos judiciais, ainda que estes digam respeito aos seus interesses, ocorre porque ainda existe uma retórica tutelar, remanescentes da legislação menorista, tutelar e assistencialista. A violação do direito à participação afeta esses sujeitos não apenas como vítima, mas como testemunha e terceiro interessado.

O direito à participação também tem sido abordado de maneira transversal a outras temáticas, como por exemplo, a sustentabilidade. Em estudo realizado no semiárido cearense, na região Nordeste, Petrola e Nascimento (2018), a partir de pesquisa com intervenção sobre a participação social e política de jovens, incluindo adolescentes, a garantia deste direito parece ser uma das vias para redução de problemas ambientais, pensar novos espaços de fala, potencializando novas experiências. Identificou-se na pesquisa que a gestora de educação do município, em que foi realizado o estudo, não reconhece o direito à participação dos jovens no que tange ao seu envolvimento com a gestão e o planejamento da política. As decisões são

unilaterais, sem respeito à visão dialógica que é necessária para garantia da participação social, bem como fortalecem o papel de subalternidade dos adolescentes e dos jovens no contexto da política pública.

Abordar o direito à participação de crianças e adolescentes, refere-se a um processo de garantia de direitos a um segmento historicamente excluído, silenciado e invisibilizado. Nesses termos, o direito à participação de crianças e adolescentes já é uma intervenção histórica (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007). Dessa forma, é interessante pensar os limites colocados ao exercício do direito à participação e a necessidade de compreender a criança e o adolescente como sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento, isto é, produtora de seu próprio desenvolvimento. Isso significa dizer que a criança transforma e é transformada, relacionando-se intrinsecamente com outras categorias como classe, etnia, gênero e grupo de pares (Siqueira, 2013).

Para avançar, é necessário que a criança compreenda seu direito à palavra, que a construa suas próprias experiências, consciente de seus desejos, ideias e expectativas, sendo plenamente capaz de expressá-los e, portanto, de participar ativamente na sociedade (Marchi, 2010). Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que essa concepção contextualizada de infância, construída no século XX, contrapõe-se ao paradigma historicamente construído por áreas como Medicina, Pedagogia e Psicologia, em que a infância e a criança eram enquadradas junto à família ou, simplesmente, invisibilizadas e ocultadas.

Os Desafios Colocados à Garantia do Direito à Participação em Diferentes Contextos

A partir do século XX, estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia, Antropologia, e outras áreas, demonstraram crescente interesse pela infância, valorizando cada vez mais em suas pesquisas a compreensão das relações construídas entre as crianças e seus contextos de desenvolvimento: família (Senna & Dessen, 2012), escola (Silveira, Maruschi, & Bazon, 2012), grupos de pares (Alves & Dell'Aglio, 2015), instituições de acolhimento (Cavalcante, 2008), entre outros. É nesse cenário que o paradigma da Proteção Integral ganha espaço e maior visibilidade entre pesquisadores, na medida em que crianças e adolescentes passam a ser vistos como sujeitos de direitos, com características próprias, ativos, produto e produtores de seu desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012). De acordo com a abordagem bioecológica, crianças e adolescentes, como pessoas em condição peculiar de

desenvolvimento, interação de maneira dinâmica com outros indivíduos em diferentes microssistemas, mas principalmente a família e as diferentes instituições nas quais convivem.

Entre os diferentes microssistemas que constituem a bioecologia do desenvolvimento humano, os grupos familiares estão inseridos nos diversos contextos interconectados que contemplam desde o ambiente imediato em que vivem até o macrossistema, no qual se encontra a estrutura política e cultural da sociedade onde seus membros estão inseridos (Martins & Szymanski, 2004; Gal, 2017). Por essas razões, a família, muitas vezes, não consegue desenvolver as atribuições de provimento, cuidado e proteção: expõe a criança ou o adolescente em situação de risco, viola ou ameaça seus direitos fundamentais, por meio da violência intrafamiliar, negligência parental, rigidez nas práticas educativas, dentre outras. Essas formas de violação podem ser consideradas como fatores de risco até certo ponto comuns no contexto familiar (Siqueira & Dell'Aglío, 2007).

Nos casos em que a família, com ou sem participação do Estado, não consegue desempenhar a função esperada de cuidado e proteção da criança e do adolescente e quando outros dispositivos sociais e educacionais não apresentam resultados no sentido de assisti-los em suas necessidades básicas e especiais, são tomadas medidas protetivas preconizadas em lei. Entre outras, está prevista a permanência da criança e do adolescente em uma instituição de acolhimento (abrigo institucional, casas-lares e similares), até que retornem para família de origem, sejam colocados em famílias substitutas ou mesmo que façam a transição para a vida adulta na própria instituição (Cavalcante, Silva, & Magalhães, 2010; Perez, Montserrat, & Sarriera, 2020; Rosa, Santos, Melo, & Souza, 2010). Este contexto de desenvolvimento se apresenta como um campo de tensão, haja vista que concentra a garantia de direitos dos pais, dos filhos e do próprio Estado para intervir em situações de violação de direitos humanos (Cossar, Brandon, & Jordan, 2014). Além disso, é importante considerar aspectos como as saídas desautorizadas, reintegrações familiares (bem ou mal sucedidas) e a rotatividade de profissionais nesses espaços, ao se tratar do direito à participação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento (Barros, 2018).

Estima-se que em abril do ano de 2020, aproximadamente 34,8 mil crianças estavam sendo cuidadas em instituições de acolhimento, de acordo com o Sistema Nacional de Adoção gerido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). De acordo com Cavalcante (2008), existem muitos motivos para que uma criança seja afastada do convívio familiar e demande cuidados substitutos, são os principais: 1) a morte dos cuidadores que possuíam a guarda ou a responsabilidade parental pela criança (órfãos); 2) a perda temporária ou definitiva do contato com a família de origem (refugiados de guerra, desabrigados por catástrofes naturais); 3) o

impedimento ou o afastamento involuntário da mãe, do pai, ou qualquer um deles do convívio familiar (filhos de pais presidiários, doentes crônicos, imigrantes, mendigos, andarilhos); e 4) a colocação por decisão administrativa ou judicial, com o objetivo de assegurar proteção especial em situações nas quais há grave risco à sua integridade física, psicológica e sexual.

Dados do Levantamento Nacional dos Serviços de Acolhimento, realizado por Assis e Farias (2013), apontam que no Brasil o principal motivo para a criança estar na instituição, ainda que de maneira provisória e excepcional, é a negligência (33,2%), seguida de abandono (18,5%) e dependência química de pais ou responsáveis (17,7%). Embora essas sejam as três maiores frequências, as autoras destacam, ainda, a presença de motivos como violência doméstica física e sexual, carência de recursos dos responsáveis e a situação de rua. Ou seja, múltiplos motivos, de caráter complexo e com atenção às condições socioeconômicas das crianças em situação de pobreza no país.

Autores como Assis e Farias (2013) ilustram quantitativamente e qualitativamente a realidade de crianças e adolescentes que estão construindo suas infâncias em espaços institucionais de cuidado coletivo. Não obstante, a relevância de estudos com essa população se evidencia ao passo que existe certo consenso entre autores de que, dependendo das condições do ambiente, dos vínculos estabelecidos com cuidadores e grupos de pares e do tempo de acolhimento institucional, a medida que deveria ser protetiva pode apresentar fatores de risco ao desenvolvimento, como sequelas físicas, cognitivas, sociais e emocionais (Cavalcante & Magalhães, 2017; Costa & Cavalcante, 2018; Perez, Montserrat,&Sarriera, 2020).

Por outro lado, os marcos legais brasileiros, concernentes à assistência social e sua alta complexidade, lugar dos serviços de acolhimento na política social pública, indicam que independente do motivo do acolhimento, do tempo de permanência e outras condicionalidades, o respeito ao direito à participação e de valorização e respeito à voz/opinião das crianças deve ser consolidado (Brasil, 2009; Cruz, Magalhães,& Corrêa, 2016) e alguns avanços no âmbito nacional e internacional já são observados nesse sentido.

Estudos realizados por Cruz (2019), Santana &Avanzo (2014), Lazaretti, Finker, Dell’Aglío e Koller (2010), já destacam a necessidade de garantir o direito à participação da criança nas investigações, considerando metodologias adequadas, que aumentem a possibilidade de garantir o envolvimento da criança e ainda apontam para a relevância de pesquisas com abordagem participativa para a construção e avaliação do processo de acolhimento institucional, que mesmo sendo provisório, ainda recebe um número expressivo

de crianças. Entende-se, então, que a realização das pesquisas com crianças deve levar em conta os contextos de desenvolvimento das mesmas, que geralmente é indicado como a família, mas que em condições adversas, a instituição de acolhimento se apresenta como contexto mais abrangente em termos de interação face-a-face com outras pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner, 1996).

O documento denominado ‘Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento’ (Brasil, 2009) prevê a participação das crianças e adolescentes como possibilidade do desenvolvimento da autonomia das mesmas. Além disso, sugere a participação de crianças/adolescentes em grupo multifamiliar, o que permite: 1) troca de experiências, reflexão e discussão com as famílias; 2) participação das crianças e adolescentes na organização do ambiente (regras e rotinas), atividades domésticas e outras; 3) formulação das políticas, conferências de assistência social e outras; 4) participação na vida comunitária local; 5) participação no processo de desligamento da instituição e 6) programação de atividades recreativas, culturais e sociais. Pode-se inferir, a partir disso, que o direito à participação da criança e do adolescente, também compreende a rotina institucional, aqui entendida como uma das possibilidades de se analisar aspectos complexos e relacionais de pessoas e grupos sociais (Heumann, 2017). A seguir, serão apresentados alguns estudos encontrados sobre a garantia do direito à participação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento.

Em estudo sobre rotinas de vida de crianças e adolescentes em lares de acolhimento no Distrito de Castelo Branco em Portugal, Machado e Serrano (2012) realizaram pesquisa com crianças e adolescentes em idade entre 10 e 18 anos para conhecer quais as atividades que realizavam em seu tempo livre e o nível de satisfação com elas. Foi verificado que tanto as crianças, quanto os adolescentes passavam mais tempo assistindo TV e conversando com os colegas, mas também desenvolviam atividades como ler livros, brincar, ouvir música e outros. Aproximadamente, 53,4% dos participantes da pesquisa disseram estar satisfeitos com a rotina, mas 46,6% disseram estar insatisfeitos. Os autores destacam que as atividades são propostas pelos Lares da Infância e Juventude e que quase metade das crianças e adolescentes encontra-se insatisfeita, principalmente os jovens, gostaria de frequentar clubes esportivos, poder estar mais tempo na rua, andar de bicicleta ou caminhar. Observa-se dessa forma, que possivelmente o direito à participação nas escolhas pouco tem sido levado em consideração.

Outro estudo, realizado também em Portugal, buscou conhecer a rotina das crianças e adolescentes em um centro de acolhimento temporário na Margem Sul do Tejo (Ferreira,

2013). A autora criou duas tabelas representativas da rotina das crianças, uma para os dias do meio e outra para o fim de semana. Foi identificado que as crianças, além das atividades de vida diárias, têm momentos de atividades livres, sendo estas sugeridas, orientadas e supervisionadas por um adulto. Ferreira (2013) destaca a necessidade de se respeitar e potencializar a autonomia da criança, na medida em que respeitando a sua condição e idade, consiga propor atividades aos educadores, pois isso possibilita o desenvolvimento da capacidade de negociar, escolher, defender, o que favorece a construção da autonomia. Relacionando a autonomia com participação, Ferreira (2013) discute o direito à participação das crianças, a partir da visão da equipe técnica de um centro de acolhimento, demonstrando que esta ocorre por meio do seu envolvimento em atividades domésticas, tais como, limpar a mesa e lavar a louça. Seus achados, apesar de importantes, sugerem que ainda há muito a ser conhecido sobre a participação, ou não, das crianças em processos decisórios que envolvem outras atividades.

No Brasil, as práticas menoristas e assistencialistas, amparadas por lei até final da década de 1980, instituíram uma rotina pré-estabelecida, sendo que as principais características desta rigidez era o controle e a repetição, ou seja, práticas sociais herdadas ainda hoje e que em nada corroboram a garantia do direito à participação (Benelli, 2016; Goffman, 2001). Benelli (2016) destaca que nesses locais a criança era percebida como objeto, devendo aprender o mais rápido a rotina já previamente estabelecida. A proporção cuidador-criança era prejudicada com a entrada de muitas crianças nas instituições, o processo de adoecimento era constante, bem como a falta de um cuidado personalizado. Desse ponto de vista, as crianças já esperavam os horários e as atividades como se nada diferente pudesse ocorrer naqueles ambientes. Praticamente todas as interações e atividades eram controladas por adultos, o que, de acordo com eles, mantinha a harmonia na instituição.

Ainda são encontrados poucos estudos sobre a participação de crianças e adolescentes no cotidiano das instituições de acolhimento no Brasil. Em discussão teórica sobre a rotina de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, Luzivaró e Galheigo (2011) ressaltam a importância de se romper com as práticas asilares e reconstruir novas práticas, a partir de novas bases. As autoras fazem diversas críticas ao modo de funcionamento das instituições, na medida em que o cotidiano da instituição se faz a partir do controle rígido do tempo, as crianças têm atividades como alimentação, banho, dormir e brincar, reguladas exaustivamente pelos adultos, sem abrir espaço para a autonomia e participação da criança, reproduzindo o paradigma da tutela do Estado sobre crianças e adolescentes pobres. Fato intrigante é que, mesmo com marcos legais, como a Declaração sobre os Direitos das

Crianças (ONU, 1959), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), os princípios estabelecidos pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, nº 8742) em 1993, práticas institucionais que deveriam ser extintas, a partir da consolidação da Doutrina da Proteção Integral, via políticas públicas, instituições, plano e programas, ainda permanecem. Para garantir os direitos à participação, provisão e proteção, deve-se prezar por práticas institucionais participativas, que considerem a voz e ação da criança, a partir de um conjunto de rotinas e atividades que possam favorecer o seu desenvolvimento, assegurando ou potencializando características como segurança, autoestima, iniciativa e autonomia (Eichman, 2014).

Com o objetivo de discutir o direito à participação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, Barros (2018) identificou poucas oportunidades de garantia de participação nesse contexto. A autora destaca a trajetória marcada por idas e vindas em diferentes famílias, instituições de acolhimento, escolas e outros espaços. A partir da rotina dos serviços, marcados pelo cuidado coletivo e despersonalizados, esses sujeitos pouco são ouvidos, não são informados sobre aspectos básicos de suas vidas e que lhes dizem respeito. Os próprios adolescentes participantes da pesquisa relataram, muitas vezes, não terem sido informados para quais instituições iriam, por quanto tempo ficariam acolhidos, não têm suas opiniões consideradas para organização da rotina do serviço e nos casos em que estão prestes a completar a maioridade, é gerado um sentimento de insegurança por ter desconhecimento acerca de seu futuro, possível desligamento compulsório e outras medidas que podem ser tomadas.

As autoras Cerqueira e Rizzini (2020) discutem amplamente sobre o direito à participação nos serviços de acolhimento institucional. As pesquisadoras destacam a necessidades de romper com algumas raízes históricas, anteriores à Doutrina da Proteção Integral e que oprimem e violam os direitos das crianças e adolescentes dentro das próprias instituições em que vivem. Sendo que os serviços de acolhimento deveriam ser espaços para que eles pudessem se tornar protagonistas de suas histórias e ressignificarem tudo o que já viveram, contando com o apoio de profissionais especializados para o trabalho. Para tanto, Cerqueira e Rizzini (2020) indicam espaços de escuta e participação nas instituições de acolhimento, que podem se traduzir em oficinas, grupos focais e, especialmente, a escuta das crianças e adolescentes nas decisões cotidianas do serviço, bem como a informação sobre questões que geralmente não são apresentadas a eles, como o orçamento dispendido para as refeições coletivas, participação na preparação dos alimentos, na organização da mesa, dentre outros.

Outrossim, Cerqueira e Rizzini (2020) destacam que o processo não é simples e imediato, uma vez que as crianças e adolescentes, historicamente, são colocados na condição do dever da obediência, pouco podendo expressar sua opinião. Entretanto, para elas, o processo vale à pena, a partir do momento em que se observa a construção de autonomia, autoconfiança e outras características importantes para o desenvolvimento deles.

Como visto, tanto no Brasil, quanto em Portugal, tem merecido destaque as diferentes formas de garantia ou violação do direito à participação de crianças e adolescentes. Verifica-se que os estudos mencionados são, em sua maioria, sobre crianças e não com crianças. Em contrapartida, o estudo que traz a voz das crianças sobre suas rotinas consegue apontar quais atividades elas gostariam que fossem realizadas e o nível de insatisfação com as atividades sugeridas pelos adultos, o que gera mais do que resultados descritivos, na medida em que sugere proposições reais para a garantia do direito à participação da criança (Machado & Serrano, 2012).

Foi possível observar também, pelos estudos aqui relatados, que em Portugal, no distrito de Castelo Branco e na Margem Sul do Tejo, parece existir uma gama maior de atividades que são ofertadas às crianças e adolescentes em acolhimento institucional, a julgar pelos dados apresentados por Machado e Serrano (2012). Enquanto que no Brasil, ainda são raros os estudos que retratam a realidade da rotina nos serviços de acolhimento, ressaltando-se que aqueles mencionados neste trabalho apontam pouca variabilidade nas atividades, bem como uma rotina que envolve muitas horas de sono e descanso, sem, no entanto, ouvir a criança sobre isso.

Em função disso, reitera-se a importância da investigação participativa que envolve o conhecimento dessa realidade, a partir da percepção da própria criança. Nesse tipo de investigação, a criança é um sujeito ativo, cuja voz e ação são essenciais para a descrição, análise e interpretação dos dados gerados pela pesquisa e têm-se áreas do conhecimento que corroboram a ideia de que crianças e adolescentes podem participar e devem participar, como é o caso da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento.

Primeiramente, é possível destacar a Sociologia da Infância como um campo em desenvolvimento que corrobora os estudos da criança e com a criança, mesmo em acolhimento institucional, partindo de uma perspectiva de totalidade, faz-se necessário ter uma compreensão da realidade sócio-histórica, que determina a existência de instituições com o objetivo de proteger crianças e adolescentes, ou dos riscos causados pela inexistência delas e omissão do Estado, em termos de garantias de direitos fundamentais (Goffman, 2001; Rizzini, 1997). Além disso, esta disciplina apresenta aspectos considerados importantes para

a organização da investigação de forma participada e informada eticamente, tais como: 1) A valorização da voz e ação das crianças, 2) O consentimento informado, 3) A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos, 4) A agência das crianças na avaliação do percurso da investigação, 5) A devolução da informação as crianças (Soares, Sarmento e Tomás, 2005).

Em segundo lugar, a Psicologia do Desenvolvimento defende a ideia de que as pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, precisam ter uma compreensão deste fenómeno a partir da maneira que ele é experienciado no ambiente em que ocorre e pelas pessoas que os vivenciam, ou seja, nas famílias, nas escolas, nas creches e nas próprias instituições de acolhimento, dando voz aos protagonistas do processo desenvolvimental. A pesquisa e a intervenção realizadas em ambientes naturais proporcionam uma visão do desenvolvimento-no-contexto, na medida em que são consideradas as interações entre as pessoas e delas com objetos e símbolos presentes no ambiente em que se desenvolvem. Bronfenbrenner e Evans (2000) defendem que a partir da compreensão de aspectos do desenvolvimento em ambiente natural, é possível identificar aspectos que são críticos para potencializar o desenvolvimento humano, tais como a garantia do direito à participação como exponenciador da autonomia, autoestima, segurança, confiança e da estruturação de seus mundos (Agostinho, 2014).

A Investigação Participativa: Contribuições para a Garantia do Direito à Participação nas Pesquisas com Crianças

Quando se trata de investigação participativa, segundo Gabarrón (2008), diversas práticas com nomes distintos são reveladas, tais como: 1) Investigação-ação participativa (Fals Borda, 1979), que presume uma práxis, uma ação-reflexão, tendo como finalidade a garantia da justiça; 2) Observação militante, que compreende a postura do pesquisador para além da análise de um fenómeno, mas para instigar a consciência crítica dos participantes da pesquisa para que eles possam desenvolver sua autonomia e assumir seu papel de protagonista e ator social; 3) Pesquisa participante (Brandão, 1998; Freire, 1981), que busca incentivar o desenvolvimento autônomo, autoconfiante, diretamente ligada aos processos de ação política e pedagógica (Felcher, Ferreira, & Folmer, 2017).

A investigação participativa foca e evidencia as competências das crianças, consegue demonstrar o fato de elas serem produtoras de cultura, permite retratar claramente a realidade em que estão inseridas, altera as condições do meio em que vivem e que estão em

interação (Fernandes & Santana, 2011). A corrente crítica da Sociologia da Infância defende que esta disciplina somente galgará seu objetivo de contribuir para a emancipação social da infância, se unir trabalho investigativo e analítico às formas de intervenção, o que pode ser realizado de maneira direta ou indireta por meio de estudos aplicados (Fernandes & Marchi, 2020).

A investigação participativa se sustenta a partir da perspectiva de que quanto mais as crianças forem ativamente envolvidas na investigação, melhores elucidadas serão as formas como suas vidas são representadas e maiores serão os ganhos em termos pessoais e sociais (Kirby, 1999). Em pesquisas que são realizadas a partir de um paradigma participativo, em termos epistemológicos, entende-se que a realidade é construída socialmente e que, portanto, envolvem participação recíproca entre sujeito de pesquisa e pesquisador. Este último, por sua vez, traz consigo sua formulação ideológica, paradigmática, referencial de transformação do presente. Além disso, as pesquisas com abordagens participativas apresentam, em comum, características como: pesquisa-se com um grupo e não sobre ele, nelas são construídas percepções entre sujeito e pesquisador, que podem mudar ao longo do tempo (Novaes & Drumond, 2013), ou seja, o planejamento é flexível e os achados podem ser concebidos dentro de uma realidade determinada.

Somam-se a isso aspectos com a finalidade de alterar a realidade objetiva na investigação participativa, com a proposição de novas práticas, instrumentos, técnicas, metodologias, ou seja, novos objetos (Novaes & Drumond, 2013). Quando à investigação participativa, esta é concebida a partir a óptica dos estudos com crianças, inclui-se, nas características comuns a essa abordagem, a noção de que a produção do conhecimento é realizada a partir de quadro sócio-histórico dialético, alterando, assim, os papéis tradicionais, relegados aos pesquisadores e participantes, de maneira que se valorize a relação sujeito-sujeito, em uma tentativa de romper ou desconstruir progressivamente com a visão hierarquizada de adulto-investigador e criança-objeto de pesquisa (Fernandes & Marchi, 2020).

A investigação participativa se difere de outros tipos de investigação, como a etnográfica, por exemplo, na medida em que a criança assume papel ativo na observação, na descrição, na interpretação, transformando o processo de pesquisa de tal sorte que a sua relação com os adultos pesquisadores seja baseada em práticas reiteradas de cooperação e negociação (Fernandes & Marchi, 2020). Sobre a investigação etnográfica, as ações das crianças são observadas e interpretadas pelo pesquisador, a participação das mesmas está limitada ao desenho da pesquisa, embora seja necessário destacar que a consideração política

das suas vozes nesse processo já é um grande passo para o enfrentamento do adultrocentrismo (Fernandes & Marchi, 2020).

Diante disso, é importante que as pesquisas proporcionem ferramentas que facilitem a expressão dos sentimentos e opiniões sobre o contexto em que vivem, sua história de vida, suas vontades (Pereira et al, 2016). Uma forma de viabilizar isso é por meio de metodologias participativas, retomando o conceito de metodologia como caminho do pensamento e da prática exercida no processo de decifrar a realidade, fornecendo condições reais à realização da pesquisa. No caso de investigações participativas com crianças, as metodologias funcionam como caminho propulsor do engajamento da criança nas investigações (Pereira et al., 2016) e também como algo desafiador para o paradigma participativo, na medida em que requer imaginação metodológica, criatividade, escolhas metodológicas pertinentes e também um desafio no sentido de redefinição da identidade do pesquisador, uma vez que a pesquisa agora segue descentralizada da sua figura e co-construída com as crianças participantes (Bichara & Becker, 2016; Soares, 2005).

Em revisão de teses e dissertações, Cunha e Fernandes (2012) identificaram alguns dispositivos metodológicos mais comuns em metodologias participativas com crianças, utilizadas em pesquisas e intervenções, quais sejam: desenhos, vídeo, fotografia, registros escritos das crianças, pequenos grupos de discussão e outros recursos visuais. A observação participante e os estudos etnográficos são bastantes presentes nas investigações com e sobre crianças, embora não se possa afirmar que quando utilizados consistem em investigação participativa (Agostinho, 2010; Agostinho, 2016; Fernandes & Marchi, 2020).

Na área da Psicologia, a investigação participativa também tem ganhado espaço, já que os estudiosos cada vez mais reconhecem essas abordagens como possibilidade de romper com o paradigma passivo que fora histórica e socialmente atribuído às crianças nas pesquisas. Bichara e Becker (2016) destacam que a Psicologia do Desenvolvimento sempre se valeu de informantes adultos para estudar fenômenos que estão intrinsecamente ligados à categoria infância, tais como o brincar. Ademais, as autoras destacam outro método também bastante utilizado pela Psicologia em seus experimentos, que é a sala de espelho, em que as crianças eram chamadas a interagir em ambientes estranhos, com pessoas estranhas. Essas informações ilustram a chamada ‘laboratorização’ dos mundos da criança e ocultação das vozes e interpretações infantis (Becker, 2016).

Todavia, algumas alternativas foram sendo construídas na segunda metade do século XX, como por exemplo, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que traz algumas questões centrais sobre pesquisas com crianças: 1) a criança como sujeito ativo no

seu desenvolvimento; 2) a importância tanto do sistema biopsicológico, quanto do socioenômico-político, ou seja, do ‘mundo externo’; 3) crítica ao fato dos adultos falarem mais do que as crianças durante os processos investigativos, ou seja, ocultarem as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa; 4) crítica ao estudo somente do contexto, como por exemplo, instituições infantis e pouca atenção às características biopsicológicas das crianças; 5) a necessidade de metodologias específicas para a infância e a criança (Bronfenbrenner, 2011).

As críticas reiteradas ao que o autor chamou de “ciência do comportamento desconhecido da criança em situações desconhecidas com adultos desconhecidos por períodos de tempo mais breves possíveis” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 16), porém, não garantiram a construção de um método sistematizado de pesquisa, a partir de suas proposições conceituais (Cecconelo&Koller, 2003). Dessa forma, um grupo de pesquisadores do Sul do Brasil sistematizou uma metodologia intitulada Inserção Ecológica, que garante aspectos investigativos como: a compreensão dos fenômenos investigados pelos participantes, estabelecimento de relações significativas entre pesquisadores e as pessoas que interagem nos ambientes que são contexto das pesquisas e as intervenções que são desdobramentos do próprio processo investigativo (Silveira, Garcia, Pietro,& Yunes, 2009).

Esses elementos coadunam com a mudança paradigmática em que se pretende garantir a participação de crianças nos processos investigativos, considerando-as sujeitos ativos em seu próprio desenvolvimento, entendendo que esse ainda é um campo aberto e em constante construção, a Psicologia e a Sociologia, por meio da Teoria Bioecológica e da Sociologia da Infância, e as articulações possíveis entre elas, podem trazer grandes contribuições aos estudos com crianças, que utilizam metodologias participativas.

Diante disso, a investigação participativa parece pertinente para se pensar a construção de espaços de cidadania, garantindo o direito à participação de crianças e adolescentes nos diferentes contextos em que estes sujeitos estejam se desenvolvendo e para dar visibilidade às suas interpretações acerca das suas vivências em ambientes diversos, como é o caso das instituições que acolhem crianças e adolescentes. Soma-se a isso, a necessidade de pensar os limites e as possibilidades da investigação participativa e da intervenção centrada na participação de crianças e adolescentes em contexto institucional como uma demanda que está inscrita na formulação das políticas públicas de proteção à infância no Brasil, que preconizam o direito à liberdade de expressão e participação.

Entende-se então que a realização das pesquisas com crianças deve levar em conta os contextos de desenvolvimento das mesmas, com destaque para a família. Contudo, em

condições de risco, o acolhimento institucional pode atuar como medida de proteção social e a instituição responsável por sua garantia, constitui contexto tão abrangente quanto à família em termos de interação face-a-face com outras pessoas, objetos e símbolos (Cruz, 2019; Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner, 2001; Gal, 2017).

De acordo com Pascual (2006), as diferentes técnicas de investigação e a sua aplicabilidade devem ser contempladas a partir da porção de realidade que se quer compreender, no caso deste estudo, a porção de realidade compreende o contexto do acolhimento institucional e as interpretações que as crianças que o vivenciam têm sobre ele e suas vivências. No entanto, esta não é tarefa fácil, uma vez que o autor aponta pelo menos três dificuldades que envolvem investigações participativas com crianças: 1) dificuldades que se traduzem pelo nível de desenvolvimento da criança, ou seja, sua capacidade cognitiva, discursiva, entre outras; 2) a postura do investigador-adulto perante as crianças, que mesmo com o esforço teórico-metodológico, ainda assim, é assimétrico e 3) a consideração de que crianças são protegidas, preservadas e, portanto, não são acessadas sem barreiras interpostas pelos adultos, especialmente, no caso de crianças que vivem em instituições.

Além desses apontamentos, outros autores também destacam algumas dificuldades na realização de pesquisas com crianças, quais sejam: 1) criação de uma dinâmica inclusiva, que dê espaço e tempo para a criança se apropriar do processo de investigação e reinventá-lo da maneira que lhe couber (Fernandes & Marchi, 2020); 2) superação da noção de inabilidade da criança (Bichara & Becker, 2016); e 3) adoção de um discurso polifônico, em que as vozes das crianças são alinhadas às interpretações do investigador, bem como equilíbrio mútuo de autonomia, cooperação e hierarquia (Becker, 2016).

A partir do uso de metodologias participativas, é possível perceber que as diferentes disciplinas têm renovado suas concepções acerca do que é realizar pesquisa com crianças e sobre infância em nossa sociedade (Pascual, 2006; Fernandes & Marchi, 2020). A Sociologia da Infância e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2001) passam a reivindicar um papel mais ativo das crianças nas pesquisas realizadas com e sobre elas, adiante serão apresentados estudos internacionais e nacionais que utilizaram ferramentas metodológicas participativas em investigações com crianças e adolescentes.

O Emergir das Vozes das Crianças por meio de Metodologias Participativas

A necessidade de buscar técnicas de pesquisa que abarcassem o paradigma participativo emergiu na década de 80 do século XX. Nela, os pesquisadores se interessam em ouvir a criança, seus pontos de vista e experiências e as crianças passam de ‘objetos de

preocupação' para 'sujeitos ativos' (Christensen & James, 2000). Nos primeiros anos do século XXI começou-se a aprofundar a discussão sobre metodologias participativas com crianças em áreas como Sociologia, Educação, Geografia e outras.

De acordo com Gallager e Gallager (2008), as metodologias participativas, ou métodos participativos, são um conjunto de técnicas que possuem a preocupação comum de envolver ativamente os sujeitos da pesquisa na construção dos dados, levando em consideração uma abordagem colaborativa e não hierárquica. Nesse cenário, o pesquisador não irá produzir conhecimento de ponta, mas terá a responsabilidade de ser um facilitador para que as pessoas produzam conhecimento acerca de si mesmas.

Os autores Kay e Tisdall (2011) afirmam que metodologias participativas devem propiciar conhecimento acerca de uma realidade anteriormente negligenciada, em contraposição às tradicionais metodologias de pesquisa, que desconsideram a criança como sujeito de direitos, ressaltando que as metodologias efetivamente participativas devem ser eticamente sensíveis e inclusivas, no caso de crianças pequenas ou com alguma deficiência.

Trabalhando com a perspectiva da chamada *Participatory Action Research (PAR)*, em tradução literal, Pesquisa-ação participativa, Shamrova e Cummings (2017) a definem como perspectiva transformacional de redistribuição do poder entre pesquisadores e participantes. As autoras evidenciam que não se trata de um conglomerado de métodos e técnicas, mas sim uma orientação epistemológica que valoriza as experiências subjetivas em processos de co-construção do conhecimento sobre a infância.

Esses conceitos estão em congruência com o paradigma da participação da criança, que valoriza a sua voz e as suas ações em defesa dos seus direitos, com interesses legítimos (Sarmiento, 2008), deslocando a discussão de parâmetros adultocêntricos e focalizando a primazia do olhar infantil sobre os direitos à provisão, proteção e participação nos contextos dos quais faz parte, ou seja, considerá-los como atores sociais (Moreira & Macedo, 2009).

As metodologias participativas são abordadas na literatura a partir de duas formas, a primeira diz respeito às vantagens epistemológicas sobre métodos tradicionais e a segunda argumenta que essas metodologias são eticamente mais aceitáveis (Gallager, 2008). Em termos epistemológicos, Kesby (2000) afirma que metodologias participativas para uso em pesquisa qualitativas podem acessar e valorizar conhecimentos que foram negligenciados anteriormente e, dessa forma, suscitar conhecimentos mais complexos sobre os fenômenos sociais, possibilitando gerar resultados mais autênticos sobre a realidade da criança, bem como podendo garantir sua participação na prestação de serviços e planejamento social.

Em termos éticos, Thomas e O’Kane (1998) argumentam que uma abordagem participativa, incluindo as ferramentas de pesquisas mais criativas, podem gerar aproximação maior entre o pesquisador e a criança, possibilitando confiabilidade e validade nos dados que serão gerados na pesquisa. Esse agenciamento das crianças só é possível quando o processo de pesquisa e o método estão em sintonia com a maneira das crianças verem e se relacionarem com o mundo, isso significa uma tentativa de dar controle às crianças sobre o processo e valorizar o que elas têm a dizer.

Ainda sobre questões éticas que envolvem metodologias participativas com crianças, Kesby (2000) afirma que as técnicas participativas podem ser respostas a uma crise ética, uma vez que inclui a utilização de ferramentas que possuem uma relevância prática para os participantes envolvidos na pesquisa. O autor também afirma que o pesquisador é um facilitador da reflexão e ação dos participantes da pesquisa, o que não significa que extirpa todas as relações de poder que envolvem um projeto de pesquisa. De maneira ampla, as pesquisas com metodologias participativas devem levar em consideração alguns pressupostos, tais como: a pesquisa como experiência transformadora, a emancipação social, as relações sociais não hierarquizadas e recíprocas entre participantes e pesquisadores (Fals-Borda, 2001).

Nessa direção, O’Kane(2000) afirma que as pesquisas que envolvem técnicas participativas permitem que crianças e jovens moldem o planejamento que foi pensado, enfoquem em eventos concretos da vida real e envolvam as crianças no ‘manejo das coisas’, em vez de ‘apenas falar’. O autor aponta como técnicas de pesquisa, que pode facilitar a participação da criança, jogos, contação de histórias, diagramas de fluxo, músicas, jogos, desenhos, dentre outros.

Autores como Greene e Hogan (2005) utilizam o termo métodos criativos para se referirem às técnicas e instrumentos utilizados em processos inventivos e imaginativos, como narrativa, drama e desenho na realização de pesquisas com crianças. Ao descrever possibilidades para coleta de dados com métodos criativos e participativos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, Greene e Hogan (2005) apontam o mapa social, jogos por meio de histórias, desenhos, fotografias, artes comunitárias, dramatização, como técnicas eticamente sensíveis para a realização de pesquisas com crianças. Os autores apontam os métodos criativos como facilitadores de reflexão, debate, argumentação, dissenso e consenso, além de estimulante de múltiplas vozes e posições. Em Portugal, Soares (2005) categorizou o que a autora chama de metodologias participativas, a partir das seguintes ferramentas e conceitos abaixo:

1. Ferramentas que apelem à oralidade: estão incluídas entrevistas individuais, pequenos grupos de discussão e debate. Essas entrevistas devem ser realizadas em ambiente aberto para discussão.
2. Ferramentas que apelem à criatividade em termos de registros escritos ou gráficos: inclui diários, ensaios, registros, em que as crianças que já dominam o registro escrito possam transcrever questões cotidianas.
3. Ferramentas que apelem à utilização de recursos multimídia: ensaios, diários e registros de observações que a própria criança fez no seu cotidiano. Inclui vídeos e fotografias.
4. Ferramentas que apelem à expressão dramática: inclui técnicas dramáticas, observação de situações de faz-de-conta, que permitam recriar suas representações sobre o mundo.

Os autores Beazley e Ennew (2006) reconhecem ainda como técnicas participativas o grupo focal em que os participantes discutem um tópico facilitado por um pesquisador, com um recorte específico e tomando notas acerca daquele momento de debate. Além disso, a entrevista também aparece como uma técnica participativa que traz questões sobre a história de vida do participante, em que ele pode completar sentenças ou perguntas abertas, sendo mais utilizadas para aferir questões individuais.

Desse modo, Mason e Hood (2010) argumentam que técnicas participativas em investigações com crianças podem ser usadas, inclusive, com crianças menores de quatro anos, pois é possível convidá-las a atuar, cantar, brincar e usar a linguagem oral. As autoras defendem a ideia de que a adoção de diferenças técnicas permite às crianças compartilharem seus conhecimentos, pontos de vistas e opiniões. Para isso, no entanto, é importante que também sejam adotadas metodologias não-verbais, viabilizando ao pesquisador acessar as informações compartilhadas pelas crianças por meio de um processo de reflexão conjunta a partir de diferentes formas de expressão.

Ainda buscando abordagens inovadoras, Jorgenson e Sullivan (2010) descreveram uma experiência com entrevistas a partir do *photovoice*, em que a pesquisadora entregou câmeras descartáveis às crianças para fotografarem a si próprios e suas famílias em momentos da rotina. Posteriormente, as fotos foram utilizadas como guias de uma entrevista semiestruturada que tratava da rotina das crianças com suas famílias.

Em outro exemplo desse tipo de técnica, Kay e Tisdall (2011) mostraram que desenhos podem ser utilizados em pesquisas com crianças, descrevendo um procedimento no qual o pesquisador pergunta sobre um tópico ou evento particular, incentiva a participação desse

sujeito por meio da produção de desenhos e depois, conjuntamente, ambos discutem aspectos da atividade. Outra técnica participativa mencionada pelos autores consiste em livros denominados “*Allabout me*”, traduzindo ‘Tudo sobre mim’, em que as crianças incluem em sentenças abertas informações sobre sua trajetória de vida, formando ao final do preenchimento um documento sobre sua história.

Utilizando o termo ‘crianças como pesquisadoras’, Kumpulainen, Lipponen e Mikkola (2013) também utilizaram autorretratos das crianças, tirados em eventos positivos de suas vidas. Os autores gravaram as fotos em formato de vídeo e fizeram um processo de análise conjunta com as crianças, no qual as mesmas refletiam sobre os eventos expostos na gravação. Os pesquisadores entendem que metodologias como essa podem ter impacto positivo na promoção do senso de agenciamento das crianças, bem como no seu bem-estar emocional, funcionando possivelmente como fator de proteção para o seu desenvolvimento.

Em uma revisão de literatura sobre metodologias participativas, Shamrova e Cummings (2017) perceberam que dentre os 45 artigos científicos de PAR, 35% utilizaram métodos criativos elaborados especialmente para acessar a criança e 31% dos pesquisadores utilizaram métodos mais tradicionais de pesquisa. O restante dos trabalhos analisados recorreu a métodos mistos, ou seja, que utilizam metodologias participativas, junto a metodologias mais tradicionais de pesquisa com instrumentos como a entrevista e o grupo focal.

Pelo exposto, percebe-se que a investigação participativa com crianças vai muito além da adaptação de ferramentas metodológicas participativas (Fernandes, 2005) ou da utilização das chamadas técnicas participativas (Mason & Hood, 2010), constituindo-se, contudo, em pontos-chave para a realização desse tipo pesquisa. Todavia, há de se destacar que o uso de metodologias participativas leva tempo e pode ser bastante complexo, uma vez que elas incentivam o diálogo, a análise conjunta e os processos de aprendizagem recíprocos com redução da hierarquização e relações de poder que historicamente são estabelecidos entre adultos e crianças, especialmente na condição de pesquisadores e participantes da pesquisa.

Isso significa dizer que é necessário um processo de planejamento e reflexão acerca do procedimento de pesquisa para que as metodologias não se reduzam em técnicas sem a devida reflexão de sua importância. As investigações participativas devem levar em consideração, portanto, o nível de envolvimento dos participantes, a qualidade das técnicas que estão sendo utilizadas e o contexto em que está sendo aplicado (Christensen & James, 2005).

De acordo com Shramrova e Cummings (2014), o envolvimento de crianças menores de 10 anos de idade ocorreu em apenas 10% dos trabalhos investigados, o que sugere que metodologias que envolvem a participação da criança atentam para seu nível de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico. Ou seja, a idade da criança e seu nível de desenvolvimento devem ser uma prioridade na realização de pesquisas participativas.

Além disso, Bradbury-Jones, Isham e Taylor (2018) destacam que embora as investigações participativas tenham ganhado cada vez mais espaço na ciência dominante, ainda é preciso avançar na realização de pesquisas que envolvam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com deficiências, vítimas de maus tratos, que se definem como *gays*, *lésbicas*, *transgênero*, entre outras situações que podem acentuar a complexidade metodológica dos estudos.

Uma possibilidade para superação de dificuldades de inserção do pesquisador nos contextos de pesquisa é a utilização de metodologias participativas que não precisam da presença física do investigador durante a construção dos dados (Jorgenson & Sullivan, 2010). Tais procedimentos, denominados como metodologias para espaço-tempo incluem a utilização de diários, mapas domésticos, entrevistas e outros tipos de instrumentos para registro, manuseados pelos próprios participantes. Autores como Ergler, Kearns, Witten e Porter (2016) argumentam que as metodologias baseadas no espaço-tempo reforçam a ideia de que os pesquisadores precisam adequar as metodologias ao contexto e que assim é possível reconhecer as competências das crianças para manipularem em seus mundos socioespaciais.

Em geral, esses estudos internacionais concordam que o uso de ‘metodologias participativas’, dos ‘métodos criativos’ ou ‘técnicas participativas’ pode facilitar o processo de emergência das vozes e a representação das crianças no processo de pesquisa, colaborando com a narrativa das práticas cotidianas das mesmas e que poderiam ser obscurecidas, caso outras metodologias fossem utilizadas, contribuindo para uma visão mais complexa e multifacetada do mundo infantil.

Considerações Finais

Pesquisadores na literatura nacional e internacional têm apontado que em investigações realizadas com crianças e adolescentes, sujeitos concretos da infância, devem ser utilizadas metodologias que encontrem estratégias de aproximação, que levem em conta o envolvimento, a mobilização, a ação individual e coletiva das crianças. Para os pesquisadores com atuação na área da Sociologia da Infância, é importante considerar o ponto de vista das

crianças nas pesquisas, o que poderá exigir, em certa medida, o abandono do olhar centrado exclusivamente no ponto de vista do adulto. Dar atenção e ouvir a criança significa, sobremaneira, compreendê-la como sujeito histórico e social, criadora e pertencente a uma cultura e com voz ativa na sociedade (Sarmiento, 2008).

Partindo do pressuposto que crianças são componentes ativos no seu próprio desenvolvimento, entende-se que a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento também criam e recriam estratégias de pesquisa e intervenção com esses sujeitos. Especialmente a Psicologia do Desenvolvimento, a partir de uma perspectiva ecológica, reafirma a importância da participação da criança no processo de tomada de decisão em diferentes contextos, do ambiente mais imediato (microsistema) até a participação em formulação de políticas públicas, que são elementos de um contexto mais amplo (macrosistema). Para alguns autores, esse processo de participação está ligado a uma série de fatores, tais como: características pessoais, percepção dos cuidadores e outros adultos significativos (professores, educadores sociais, monitores), bem como o contexto sociopolítico local, regional, nacional e internacional.

Diante desse quadro, desde a década de 1980 do século XX, existe um esforço coletivo para se adotar metodologias que incentivem a participação das crianças tanto nas pesquisas, quanto na própria sociedade e nos processos de decisão que as envolvem. Para tanto, metodologias com diferentes técnicas, com a finalidade de fornecerem práticas acessíveis, têm sido desenvolvidos em estudos por todo o mundo. Identificou-se que metodologias como entrevistas, grupos focais, diários, jogos, contação de histórias, músicas, utilização de fotografias e mapas são considerados instrumentos fundamentais para a realização de pesquisas com crianças, uma vez que permitem maior engajamento nas atividades e, por vezes, nem necessitam da presença física do pesquisador para sua utilização pela criança.

No entanto, cabe ressaltar que a investigação participativa é realizada a partir de um paradigma participativo, em termos epistemológicos, isso significa dizer que valoriza as experiências subjetivas em processos de co-construção do conhecimento sobre as infâncias, o que torna esse tipo de estudo mais complexo, porém, mais inclusivo, possibilitando a participação de crianças vulneráveis, em risco social, institucionalizadas, com alguma deficiência ou outras particularidades que por muitos anos foram silenciadas por meio das metodologias tradicionais de pesquisa.

Essa complexidade é uma característica inerente à investigação participativa e, portanto, muitas dificuldades foram relatadas pelos pesquisadores e elas estão assentadas na

questão do equilíbrio de forças entre adultos e crianças, na criação de espaços efetivamente participativos para a calibração dessas relações, especialmente, em se tratando de sujeitos em vulnerabilidade e risco social, na inclusão de crianças pequenas, com deficiência ou que vivem em instituições também se mostraram como grandes desafios.

Diante desse cenário, ressalta-se a necessidade de estudos que busquem preencher as lacunas observadas na literatura nacional e internacional e, sobretudo, que tenham o compromisso ético e político com o processo de engajamento de crianças e adolescentes em pesquisas e na própria sociedade, a partir da participação. Acredita-se que, dessa forma, é possível construir agentes capazes de introduzir mudanças na sociedade e garantir que suas vozes sejam ouvidas e levadas em consideração, principalmente, na construção de políticas públicas voltadas para seu bem-estar.

Referências

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. 2010.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Agostinho, K. A. (2016). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-85. Recuperado em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>.
- Alves, C. F., & Dell'Aglío, D. D. (2015). Apoio Social e Comportamentos de Risco na Adolescência. *Psico*, 46(2), 165-175. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.2.18250>
- Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (Orgs.). (2013). *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Barros, A. G. B. (2018). O viver em acolhimento institucional e o direito à participação de adolescentes: análise a partir de suas perspectivas. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22758>.
- Beazley, H., & J. Ennew. (2006). *Participatory methods and approaches: tackling the two*
- Becker, B. (2016). A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01), 10-24. Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/33221285>.
- Benelli, S. J. (2016). *O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: UNESP Digital. <https://doi.org/10.7476/9788568334751>

- Bichara, I. D., & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(1), 3-8.
- Boghossian, C. O., & Minayo, M. C.S. (2009). Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 411-423. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300006>
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social science & medicine* (1982), 215, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Brandão, C. R. (1998). Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (2009). *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília: Conanda.
- Brasil, Estatuto da criança e do adolescente-ECA (1990). *Diário Oficial da União. Lei nº. 8.069, de 16 de julho de 1990*. Brasília, DF.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Canavieira, F., & Barbosa, M. (2017). Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. *Zero-a-Seis*, 19(36), 361-378. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p361>.
- Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Cavalcante, L. I. C., Silva, S. S. C., & Magalhães, C. M. C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 10(4), 1147-1172. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>

- Cerqueira, C., & Rizzini, I. (2020). *Espaços de escuta e participação no contexto do acolhimento institucional*. Rio de Janeiro: CIESPI.
- Christensen, P., & James A. (eds.). (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Cossar, M. Brandon, & P. Jordan (2014) 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103-112. Recuperado em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213418300802>.
- Costa, A. C. R. da, Cavalcante, L. I. C., & Cavalcante, L. I. C. (2018). Fatores de risco no desenvolvimento e nas relações de amizade de adolescentes em acolhimento institucional. *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 3(5), 376-391. Recuperado em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/16016>.
- Cruz, D. A, Magalhães, C. M. C., & Corrêa, L. (2016) The Residential Care through the Children's Perspective: Physical and Social Aspects of the Context. *Creative Education*, 7 (7), 899-909. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77094>
- Cruz, D. A. (2019). *Adolescentes em Acolhimento Institucional: Imagens Sociais e o Direito à Convivência Familiar e Comunitária*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. V. Dornelles, & N. Fernandes (Orgs.), *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialógicas luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Dissertação não publicada). Instituto Politécnico de Portalegre.
- Ergler, C., Kearns, R., Witten, K., & Porter, G. (2016). Digital methodologies and practices in children's geographies. *Children's geographies*, 14(2), 129-140. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1129394>
- Fals B. O. (1979). *História doble de la costa*. Bogotá: Valencia Editores.
- Felcher, C. D. O., Ferreira, A. L. A., & Folmer (2017). Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. *Experiências em ensino de ciências*, 12(7), 1-18. Recuperado em https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf.
- Fernandes, N., & Santana, J. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites, *Comunicação oral apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais de Ciências Sociais, Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso Afro-Brasileiras: olhares transnacionais*

ediversidades em diálogo. Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>.

- Fernandes, N., & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>
- Ferreira, T. L. V. (2013). *Cidades criativas: projectar em áreas abandonadas ou deprimidas para uma revitalização social, cultural e económica: o caso da Cova do Vapor a Cacilhas*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Gabarrón, L. (2008). Infancia e Investigación Participativa :Teoría y Experiencias Subjetivas. *Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad Y Civilidad*. 1(1).
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. What are “participatory” methods, and why do we need them. *Childhood, London: Sage*, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Goffman, E. (2011). *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes.
- Green, S., & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experiences: Approaches and Methods*. London. Sage Publications.
- Guedes, G. B. (2007). *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento* (Tese não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef
- Heumann, S. (2017) *Rotina de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento: uma abordagem bioecológica*. (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). Recuperado em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100189>.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. (Tese de Doutorado). *Department of Teacher Education Faculty of Behavioral Science University of Helsinki, Helsinki*.

- Kay, E., Tisdall, J., Davis, M; Prout, A., & Hill, M. (Org.) (2006). *Children, young people and social inclusion*. Participation for what. Bristol: Polity Press
- Kesby, M. (2000). Participatory diagramming: deploying qualitative methods through an action research epistemology. *Royal Geographical Society*, 32, 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2000.tb00158.x>
- Kirby, P., 1999, *Involving Young Researchers*. Joseph Rowntree Foundation.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation*. London: Department for Education and Skills.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. A., & Mikkola, A. I. (2013). Building on the Positive in Children's Lives: A Co-participatory Study on the Social Construction of Children's Sense of Agency. *Early Child Development and Care*. 184 (2), 211-229. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar em las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. Recuperado em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>.
- Lazzaretti, A. P. S., Finkler, L., Dell'aglio, D. D., & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 178-193. Recuperado em <http://www.scielo.org.co/scielo>.
- Lisauskas, F. F. (2014). A participação das crianças na gestão democrática de unidades da educação infantil: a perspectiva da Sociologia da Infância. *Grupec*, 1-41. Recuperado em <http://www.grupec.fe.ufg.br/up/693/o/TR02.PDF>.
- Luvizaro, N. A., & Galheigo, S. M. (2011). Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em abrigo. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 22(2), 191-199. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i2p191-199>
- Machado, T., & Serrano, J. (2012). Rotinas de vida de crianças e jovens acolhidos em lares de infância e juventude. *Estudos em desenvolvimento motor da criança V*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Marchi, R. de C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa De Educação*, 23(1), 183-202. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1). Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

- Mason, J., & Hood, S. (2010). Exploring Issues of Children and Actors in Social Research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490-495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.011>.
- Moraes, E. M. (2010). *A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação*. 169 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Moreira, M. C. N., & Macedo, A. D. (2009). O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 645-652. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200033>
- Novaes, M. B. C.; Drummond, J. (2013) Aspectos Epistemológicos da Pesquisa-Ação: Uma abordagem interpretativista-crítica. *Anais do XXXVII Encontro da ANPAD*. Recuperado em http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/68/2013_EnANPAD_EOR768.pdf.
- O'kane, C. (2000). The development of participatory techniques: facilitating childrens views about decisions which affect them. In Christensen, P. and James, A. (Eds). *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press.
- Oliveira, F. de. (2017). A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial (Childhood, children and early childhood education: reflections on the ethnic-racial issue). *Crítica Educativa*, 2(2), 136-149. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.102>
- Pascual, I. R. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (12), 1139-5737.
- Pereira, V. R., Coimbra, V. C. C., Cardoso, C. S., Oliveira, N. A., Vieira, A. C. G., Nobre, M. O., & Nino, M. E. L. (2016). Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37, <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>
- Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2020). Fatores protetivos e de risco na transição entre o acolhimento institucional e a vida adulto. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(1), 142-167. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- Petrola, D. A. F., & Nascimento, V. S. (2018). Participação e sustentabilidade: Reflexões sobre uma pesquisa-intervenção com jovens no semiárido cearense. *INTERthesis*, 15(1), . <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2018v15n1p36>
- Rosa, E. M., Santos, A. P., Melo, C. R. S., & Souza, M. R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(3), 233-241. Recuperado em <https://www.scielo.br/scielo>.
- Sani, A. I. (2013). Reflexões sobre infância e os direitos da participação da criança no contexto da justiça. *E-Cadernos-CES*, 20, 75-89. doi: 10.4000/eces.1668

- Santana, J. P. (2005). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santana, J. P., &Avanzo, J. R. (2014). Infância e direitos: o uso de metodologias participativas em contexto de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, 14(2), 306-318. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Santana, J. P., Doninelli, T. M., Frosi, R. V., &Koller, S. H.. (2005). Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 134-142. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100018>
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. de. Gouvêa (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis. Vozes.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206. Recuperado em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>.
- Senna, S. R. C. M., &Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Shamrova, D. P., &Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412. doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.022
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C., &Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 348-357. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Silveira, S., Garcia, N., Pietro, A., &Yunes, M. (2009). Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. *Psicologia da Educação*, 29, 57-74. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Siqueira, A. C., &Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 134-146. Recuperado em <https://www.scielo.br/scielo>.
- Siqueira, R. (2014). Por Uma Sociologia da Infância Crítica no Campo dos Estudos da Infância e da Criança. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 16(2), 177-200. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v16i2.3085>

- Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance – évolution des positions théoriques à travers le prisme de la socialisation. In G. Bergonnier-Dupuy (Org.), *L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille*. Paris: Ed. Erès.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, N. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*. 12(13), 49-64. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Thomas, N., & O'kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20. Recuperado em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/279>.
- Vieira Junior, E. G. (2017). Breves considerações acerca da participação de crianças e adolescentes em procedimentos judiciais. *Revista da ESMEC*, 24(30). doi/10.1495/revistadaesmesec.v24i30.p81

Estudo 03 -A Utilização de Técnicas Participativas que Acessam a Oralidade de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional

Dada a complexidade das realidades que envolvem a infância e a criança no mundo atual e o interesse dos pesquisadores por essas temáticas, os padrões conceituais e metodológicos adotados, até então, pelas investigações, têm sido alterados, dando abertura a abordagens ambientais, holísticas e interdisciplinares (Profice & Pinheiro, 2009). Parte-se do entendimento de que a infância é uma construção histórica e que, nesse sentido, não existe uma criança universal e natural, posto que ela se desenvolve em ambientes concretos, sendo produto e produtora da história, da cultura, da política, da economia e das relações familiares que a envolve.

Essa perspectiva parte de uma compreensão epistemológica que vê a realidade, e os fenômenos que a constituem, como multidimensional, complexa e multideterminada. O desenvolvimento humano é um desses fenômenos constituintes da realidade e traz consigo essas mesmas propriedades, o que tem inspirado estudos com diferentes olhares (inter e multidisciplinares) sobre a infância. Outro ponto a ser destacado, diz respeito às tendências de investigação sem conhecer o significado que as próprias crianças atribuem a essa realidade, a partir dos contextos em que vivem, assim, criar novas estratégias de aproximação com as mesmas (Profice & Pinheiro, 2009).

Nesse sentido, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, Bronfenbrenner (2011) defende que as pesquisas devem considerar a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente do qual faz parte. As crianças influenciam e são influenciadas, ao mesmo tempo, por pessoas, objetos e símbolos que estão ao seu redor. Em outras palavras, elas têm um papel ativo no próprio desenvolvimento e o pesquisador deve considerar características, convicções, nível de atividade, temperamento, gênero, raça e outros atributos em estudos sobre e com elas (Martins & Szymanski, 2004).

Em termos metodológicos, segundo Bronfenbrenner (1996), isso significa dar preferência à realização de pesquisas em ambientes naturais, como por exemplo, a casa ou a instituição em que vivem as crianças. Isso facilita a expressão da percepção e a interpretação que os sujeitos da pesquisa têm sobre o estudo que está sendo realizado. Outro ponto que merece destaque é o fato de que o pesquisador não deve analisar apenas a imediatez do ambiente natural, mas compreender que este contexto imediato (microsistema) faz parte de um todo complexo (macrossistema), sendo síntese das determinações de tempo e espaço e das alterações que essas variáveis ensejam.

Esses pressupostos vão ao encontro dos postulados da Sociologia da Infância, os quais afirmam que as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto, e a infância é vista como parte da sociedade (Muller, 2006). Além disso, é necessário validar as vozes das crianças, que devem ser estudadas a partir dos seus direitos, sendo muito mais do que depósito de ensinamentos dos adultos (James & Prout, 1997). As crianças não devem, apenas, depender das ideias dos adultos, mas devem ser estimuladas a expressarem as suas próprias formulações, sendo-lhes garantido o direito a ter sua própria interpretação das experiências vividas, isto é, o direito à participação. Ou seja, o direito a compartilhar decisões sobre sua vida e a comunidade, da qual fazem parte (Hart, 1992).

Na mesma direção, Oliveira (2017) pontua que esse direito à participação não pode se resumir a sua simbologia, sendo importante validar a capacidade das crianças de decidirem, analisarem, interpretar, questionarem e, sobretudo, proporem projetos, decisões e resoluções que lhes sejam próximos e significativos. Para tanto, há de se entender as crianças a partir de recortes de raça/etnia, gênero, classe social, bem como levar em consideração a diversidade dos contextos em que elas vivem e os impactos que a participação como direito pode trazer para a melhoria da sua qualidade de vida.

O Direito à Participação de Crianças e Adolescentes em Diferentes Contextos de Desenvolvimento

Em uma sociedade que busca a democracia e a ampliação da cidadania, faz-se necessário discutir sobre como deve ser garantido o lugar da participação de crianças nas pesquisas, intervenções, políticas, programas e projetos direcionados a elas, historicamente constituídos e pensados por uma visão adultocêntrica. Nesse sentido, embora termos como ‘protagonismo infantil’ e ‘participação’ sejam frequentemente utilizados como sinônimos, é importante salientar as diferentes acepções adotadas pelos autores na tentativa de conceituá-los (Hart, 1992; Pires & Branco, 2007).

De acordo com Pires e Branco (2007), o protagonismo remete à figura de um protagonista singular, dando pouca atenção à noção de coletividade e sua importância neste processo. Por outro lado, o termo participação, em termos sociológicos, refere-se a uma visão que se apoia mais no coletivo, o que reforça uma abordagem democrática das questões suscitadas. Dessa forma, o termo participação tem sido mais utilizado por seu uso recorrente na língua portuguesa e que, por ser mais amplo, melhor esclarece o sentido de protagonizar.

A participação, segundo Silva (2011), refere-se à definição de valor, estratégia que gera sentimentos, cultura de solidariedade, inclusão e responsabilidade, o que pode resultar em trocas e uma nova cultura. De acordo com a autora, o protagonismo diz respeito ao fato de que a criança é ativa em seu próprio desenvolvimento, dotada de capacidade para prover aprendizagem e mudança. São, pois, termos distintos, que devem ser utilizados de acordo com os objetivos do estudo proposto.

Resguardada a importância dessas definições para as investigações atuais, alguns pesquisadores fazem críticas ao processo histórico de categorização da participação de crianças e adolescentes, uma vez que as relações se estabelecem de maneira ecológica, existindo uma gama de arranjos de tarefas, decisões, níveis de abstração e do próprio estágio de desenvolvimento das crianças/adolescentes que tornam esse processo de participação mais complexo (Pires & Branco, 2007). Autores como Pires e Branco (2007), Rizzini e Tisdall (2012) e Oliveira (2017) defendem a concepção de que se deve conceber uma forma de flexibilização e sem ideias de níveis, a partir de uma visão contextualizada, uma vez que a participação pode variar dependendo do cenário. Nesta pesquisa, reconhece-se, em particular, a importância de se ter adultos como facilitadores do processo de participação das crianças em geral.

Mais recentemente, Oliveira (2017) propôs algumas prerrogativas sobre a consolidação do processo de participação das crianças, a saber: 1) a criança deve compreender do que trata o projeto ao qual está inserida e qual o seu papel nele; 2) as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões devem ser transparentes; 3) todas as crianças devem ser tratadas de maneira igualitária, resguardadas questões como idade, situações, etnias, habilidades e outros fatores; 4) a participação das crianças deve ser voluntária e elas poderão deixar o projeto quando desejarem; 5) são respeitadas as perspectivas e experiências infantis.

De acordo com Oliveira (2017), a consideração desses pressupostos pode contribuir para construção mais positiva da autoestima e alterar o senso comum, que se baseia em uma ideia de impotência da criança, na medida em que reconhece as responsabilidades individuais e coletivas que a criança é capaz de assumir e fomentar o conhecimento acerca de seus direitos, o que pode potencializar o processo de conscientização a respeito dos mesmos, visando à transformação social. Com a possibilidade de romper com este paradigma, diferentes áreas do conhecimento, mas, principalmente, a Sociologia da Infância, têm pautado investigações que garantam a participação da criança, ou seja, investigações participativas,

levando em consideração a capacidade de interpretação e de transformação das mesmas, contribuindo para que elas assumam seu lugar na sociedade.

No entanto, muitos são os desafios postos para a realização de investigações participativas com crianças e adolescentes, devido às diversificadas metodologias que podem ser utilizadas (Jorgeson&Sullivan, 2010; Hoban, 2017), a redefinição do papel do investigador, o compromisso ideológico e político deste com os sujeitos envolvidos, mas, principalmente, a disposição para intervir como pesquisador a partir da realidade na forma como é percebida pelos próprios participantes, dentre outros (Soares, 2005; Mason & Hood, 2010; Middel, Post, Lopez,&Grietens, 2020). Além disso, considerar o direito à participação das crianças no desenvolvimento das pesquisas tem o potencial de melhorar suas experiências de participação na sociedade e valorizá-las como cidadãos com direitos significativos (Mayne, Howitt,&Rennie, 2018).

A partir dessas questões, é possível pensar a relação entre o direito à participação e as ferramentas que no contexto da pesquisa podem favorecer o envolvimento da pesquisa. Mason e Hood (2010) afirmam que é importante que os pesquisadores utilizem técnicas criativas que permitam que crianças e adolescentes possam compartilhar seus conhecimentos e, portanto, expor seus pontos de vistas, pensamentos e maneiras de ver o mundo, que podem ser articulados de diferentes formas. A seguir, apontam-se alguns estudos na literatura internacional e nacional que envolveram diferentes contextos e investigações participativas.

Em revisão de literatura sobre pesquisa-ação participativa, suas metodologias e participação das crianças, Shamrova&Cumplings (2017), ao analisar 45 artigos, identificaram que somente três deles eram quantitativos, sete utilizaram métodos mistos e 35 utilizaram abordagem qualitativa, especialmente, entrevistas e grupo focal. De acordo com os autores, o envolvimento de crianças menores de 10 anos de idade ocorreu em apenas 10% dos trabalhos analisados, o que sugere que metodologias que levem em conta a participação da criança devem atentar para seu nível de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico, e isso deve ser prioridade na realização de pesquisas participativas de abordagem qualitativa, evitando, assim, a discriminação ou pouca participação de crianças menores.

Pesquisadores investigaram a participação de crianças em Organizações Não-Governamentais (ONG) de comunidades na Escócia e na Índia, relacionando o direito à participação com a competência percebida dos sujeitos participantes (Le Borgne&Tisdall, 2017). A pesquisa realizada foi exploratória e utilizou instrumentos como observações, informações, grupos de discussão e uma entrevista semiestruturada. Como procedimento de análise de dados, foi utilizada análise temática de conteúdo, sendo visualizados temas e

padrões de significados dentro dos dados coletados. O estudo aponta que a participação da criança não depende, somente, de suas características individuais, mas também relacionais, uma vez que as ONG's que serviram de ambiente para a pesquisa estimulavam a participação das crianças nos processos de transformação das suas comunidades, bem como a percepção dos adultos sobre competências das crianças impactava seu nível de agenciamento nas ações empreendidas no local.

Em pesquisa realizada no Camboja com crianças em situação de trabalho infantil, Hoban (2017) defende a ideia de que métodos criativos e participativos, como grupos focais, em pesquisas com crianças podem fornecer um ambiente saudável e seguro para que possam expressar suas opiniões, uma vez que as entrevistas individuais podem gerar indivíduos silenciados. A autora destaca que a preparação do ambiente de pesquisa com música e lanche são estratégias para garantir o conforto da criança durante a investigação. Ademais, metodologias participativas permitem o envolvimento de crianças que possuem baixa escolarização, garantindo o compartilhamento de suas experiências de vida.

Em revisão de literatura sobre a utilização de inovações tecnológicas para garantir o direito à participação de crianças em pesquisas, os pesquisadores Wall, Jenney e Walsh (2018), no Canadá, apontaram que tecnologias, como aplicativos, que utilizam a *internet* e *tablets*, quando utilizadas como ferramentas em pesquisas, podem capturar as vozes e experiências de crianças sobre diferentes assuntos, fortalecendo a ideia de que esses sujeitos contribuam para pesquisas como participantes e co-pesquisadores, inclusive, na avaliação de programas de intervenção que os envolvam.

Em outra pesquisa realizada para aferir a participação de crianças em uma escola na Turquia, Kiliç&Ozturk (2018) utilizaram diferentes instrumentos de coleta de dados, dentre eles: a) observação não estruturada, por meio de registro de câmeras que consistia em filmar diferentes momentos de vivências dos alunos em eventos realizados na escola; b) entrevista realizada com os alunos para identificar a qualidade da participação deles na organização dos eventos realizados pela escola, bem como garantir o olhar da criança sobre a temática em questão. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo e demonstraram que o nível de participação das crianças no contexto escolar difere conforme a sala de aula e crenças do professor com relação a este direito, revelando, inclusive, ausência de engajamento das crianças nos processos de tomada de decisão no ambiente escolar.

No Brasil, foram identificados estudos com metodologias participativas na primeira década do século XX, articuladas às produções internacionais, que levam em consideração investigações participativas com crianças e adolescentes. Em pesquisa realizada por Santana

(2006), no nordeste brasileiro, a autora destaca a condição de atores sociais de crianças e adolescentes viventes nas ruas de Salvador, bem como a necessidade de serem inseridos no processo de produção de conhecimento sobre eles mesmos. Durante a pesquisa, a autora buscou captar o cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vidas, a partir de metodologias que garantissem seu direito à participação, respeitando sua condição peculiar de desenvolvimento. Para tanto, no processo metodológico, destacaram-se cinema, música, dança, entrevistas individuais, discussões em grupos e consultas aos relatórios produzidos pelos técnicos das instituições.

A questão da discriminação ou exclusão de algumas crianças menores de oito anos, com deficiência, em vulnerabilidade social ou que vivem em instituições, já tem sido colocada em evidência em alguns estudos (Bradbury-Jones, Isham, & Taylor, 2018; Jorgenson & Sullivan, 2010; Shamrova & Cummings, 2017). Os autores destacam que as investigações participativas devem envolver diferentes grupos e ofertar instrumentos e técnicas que acessem as crianças de maneira prática, ou seja, que possam envolvê-las e garantir que elas compartilhem suas experiências de vida nos diferentes contextos de desenvolvimento a que pertencem. Na sequência, serão abordadas questões sobre a participação de crianças e adolescentes que vivem temporariamente em instituições de acolhimento, afastados de sua família de origem.

O Direito à Participação de Crianças/Adolescentes em Acolhimento Institucional

Em se tratando de estudo com crianças e sobre infâncias vividas em instituições, destaca-se, neste trabalho, a concepção de que a categoria infância é diversa e complexa, construída historicamente, não podendo ser, portanto, universalizada (Prout, 2010). Pelo motivo de apresentar diferentes características como classe, raça, gênero, etnia, religião e outros atravessamentos comuns de serem observados nos estudos sobre segmentos, acrescentam-se aos estudos com crianças as situações daquelas que por razões diversas estão sendo criadas em ambiente institucional. No Brasil, este tipo de cuidado alternativo é chamado de medida protetiva chamada acolhimento institucional (Brasil, 1990).

No caso de investigações sobre a participação de crianças e adolescentes em instituições, o desafio é redobrado, na medida em que as prerrogativas que devem nortear a organização e a realização do trabalho não podem contradizer, de forma alguma, o próprio objeto do estudo. Abaixo, alguns estudos realizados em instituições de acolhimento que

utilizaram diferentes abordagens e metodologias para realização das pesquisas com e sobre crianças, apresentados em ordem cronológica.

Um trabalho que aponta a importância do reconhecimento do direito à participação por parte dos profissionais que trabalham nos serviços de proteção à criança, é uma revisão de literatura realizada por Van Bijleveld, Dedding e Bunders-Aelen(2014). Os autores indicaram que o nível de participação da criança em seu processo de acolhimento também está relacionado à percepção do profissional que a atende, especialmente do assistente social. Durante a revisão de literatura, foi percebido que a relação entre este profissional e a criança atendida é um dos facilitadores mais importantes para a participação da criança. Por outro lado, notou-se que ainda existe entre os trabalhadores do sistema de proteção a visão da criança como um ser vulnerável, que precisa constantemente da supervisão e intervenção de um adulto e que, portanto, não tem compreensão acerca das implicações da participação.

Foi realizado um estudo sobre a participação de crianças que estavam vivendo sobre proteção social em acolhimento familiar na Inglaterra (Cossar, Brandon& Jordan, 2014) e buscou-se identificar em que medida as crianças conseguiam expressar suas opiniões, se sentiam que eram ouvidos, se participavam da elaboração de relatórios, reuniões, avaliações e no processo de tomada de decisões quanto a sua situação de um modo geral. Para tanto, foi utilizada uma entrevista semiestruturada e uma caixa que apresentava cartões com os temas abordados na pesquisa, isso fornecia às crianças a possibilidade de escolher por quais temas gostariam de começar. As entrevistas foram gravadas e transcritas, a análise de dados foi realizada a partir de categorias que emergiram dos próprios dados coletados e os autores relacionavam as categorias àquelas já encontradas na literatura científica. Foi utilizado um sistema de juízes em que três pesquisadores utilizaram o mesmo material para refinar as categorias. Participaram da pesquisa sujeitos de 06 a 17 anos e notou-se que vários deles tinham pouca ciência do andamento do seu processo, lutavam para dar sentido à intervenção profissional da qual eles e suas famílias eram alvos. Foi identificado também que a relação de confiança estabelecida com os profissionais da proteção social era fundamental para garantir a participação da criança no seu processo de acolhimento.

Em pesquisa realizada no Brasil sobre a participação de adolescentes no contexto de acolhimento institucional, Barros (2018) utilizou metodologia qualitativa composta por instrumentos e técnicas com observação e entrevista semiestruturada e notou que o direito à participação dos adolescentes no contexto do acolhimento institucional é violado em alguns casos, como por exemplo: desconhecimento sobre o seu processo de acolhimento, diversas transferências ao longo do processo de institucionalização, desconhecimento acerca do que

tem sido pensado para seu futuro, no caso daqueles que estão prestes a serem desligados, sem preparação para essa nova fase de suas vidas.

Em discussão sobre a participação de crianças vítimas de maus tratos e que estão em sistema de proteção, Kosher e Ben-Arieh(2020) indicam que é possível lhes oferecer a devida proteção, garantindo seu direito à participação no que concerne seu conhecimento e tomada de decisão acerca do seu processo de acolhimento, atribuindo importância à opinião da criança sobre seu futuro. Outro ponto destacado no trabalho é os obstáculos que se mostram presentes no contexto de proteção social, como por exemplo, o desdobramento do profissional sobre as demandas da família e invisibilidade das necessidades da criança, a ausência de recursos humanos e de tempo dos profissionais, nestes casos, também implica na garantia de direitos de crianças em acolhimento.

Embora em menor número, também foram encontrados registros de pesquisas quantitativas sobre o direito à participação de crianças.Éo caso do trabalhodeMiddel, Post, López e Grietens (2021),que buscou conhecer a participação de crianças em sistemas de proteção na Holanda. Apesquisaidentificou a participação das crianças em diferentes instituições do sistema. Como ferramenta foi utilizada uma escala que mede o grau em que os profissionais do sistema de proteção viabilizam o direito à participação da criança durante o processo de acolhimento. Foi verificado que o nível de participação da criança estava relacionado à faixa etária e que quanto mais velha eraa criança, maior o seu engajamento nos processos de tomada de decisão.

Diante desse cenário, o reconhecimento da percepção das crianças sobre a sua própria realidade é a aproximação com a ruptura de um paradigma adultocêntrico, que subordina a produção de conhecimento científico, bem como o planejamento e a gestão de políticas públicas de proteção social, como a assistência social que inclui os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil. Nesse sentido, compreender o processo de vivência e participação desses sujeitos, torna-se um compromisso ético-político de pesquisadores e profissionais das diferentes áreas do conhecimento.Paratanto, é importante que as pesquisas envolvam diferentes metodologias que garantam o diálogo, co-construção do conhecimento e reflexão por parte do pesquisador (Mason & Hood, 2010).

Nessa direção, O'kane (2005) indicou que na realização de pesquisas com crianças e adolescentes, sempre seja levado em consideração o nível de envolvimento dos participantes, o contexto em que estão sendo aplicadas e, especialmente, a qualidade das técnicas que estão sendo utilizadas. Essas técnicas podem ser relacionadas à atuação, canto, brincadeiras e a tradicional linguagem oral (Mason & Hood, 2010). Em estudo recente, Shamrova e

Cummings (2017) tratam da utilização de metodologias de pesquisas que usam métodos criativos, combinados com técnicas tradicionais, como as entrevistas, que são importantes para a apreensão dos pontos de vistas de crianças e adolescentes, facilitando discussões e compartilhamento de experiências sobre seu contexto sociocultural. Dessa forma, considera-se a oralidade uma das vias mais importante para expressão das crianças e agenciamento da tomada de decisões sobre o seu futuro, de maneira particular e coletiva.

A Oralidade como Facilitadora do Direito à Participação da Criança e do Adolescente

Nas pesquisas realizadas com crianças, mas não apenas sobre crianças, o falar e o escutar (Rhoden, 2012) tornam-se questões metodológicas muito importantes na busca por instrumentos e técnicas adequados à coleta de dados para a pesquisa. A criança pode se expressar de diferentes formas, o que inclui comportamentos não-verbais e, também, a oralidade.

Entende-se por oralidade, a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana (Santos & Farago, 2015). Esse processo inclui a memorização de palavras, ações, reflexões sobre os próprios atos, interpretação do mundo, exposição de ideias, além de expressar sentimentos e desejos, isto é, apresenta um potencial desenvolvimental animador, em se tratando de crianças e adolescentes (Chaer & Guimarães, 2012). Todavia, este processo está atrelado às possibilidades que são geradas a partir do diálogo com o adulto.

É consenso entre diversos autores (Rhoden, 2012; Santos & Farago, 2015; Chaer & Guimarães, 2012) que o desenvolvimento da oralidade, bem como a ampliação da comunicação, provoca maior engajamento de crianças e adolescentes nas práticas sociais. Chaer e Guimarães (2012) utilizam o termo linguagem oral para se referir às capacidades comunicativas dos sujeitos e problematizam: até que ponto estamos, enquanto sociedade, estimulando a expressão oral das crianças e adolescentes? Os mesmos autores ressaltam que é necessário promover experiências diversificadas, envolvendo o uso possível da linguagem oral, como por exemplo, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Na área da educação, no que tange especialmente à educação infantil, existe um documento chamado Referência Curricular Nacional (Brasil, 1998), que trata do desenvolvimento da linguagem oral para diversos fins: pedir, solicitar ações ou objetos, perguntar, responder, falar sobre o mundo a sua volta, sua rotina, cotidiano, dentre outros. Este documento inclui também a garantia da participação das crianças em interações que permitam buscar materiais, pedir informações, elaborar avisos, iniciar uma conversa, com

assunto que seja do seu interesse, ou seja, garantir o direito de participação direta das crianças em situações do cotidiano.

Segundo Seixas (2012), a linguagem oral tem maior potencial desenvolvimental, quando o ambiente linguístico é rico em interação comunicativa, sendo necessário que os adultos busquem ter atitudes que facilitem a aquisição e desenvolvimento da oralidade. A autora exprime a ideia de que esta relação entre adulto-criança deve ser positiva e baseada na experiência com materiais, pessoas e situações, e que o desenvolvimento da oralidade permite a expressão da criança com fluidez e coerência em diferentes situações.

De acordo com Chaer e Guimarães (2012), existem muitas formas de incentivar a oralidade das crianças e adolescentes, assim como, garantir seu direito à participação, quais sejam: conversas, discussões, poesias, dramatizações, fantoches, leituras, reconto de histórias, exposições orais e outras atividades significativas. Diante disso, é preciso ter compreensão que a linguagem não deve ser considerada uma barreira, no que se refere ao direito de participação da criança.

No âmbito da Pedagogia, o desenvolvimento da linguagem oral é concebido a partir de dois pressupostos: a interação comunicativa entre crianças-adultos e crianças-crianças e o desenvolvimento de atividades lúdicas (Sousa, 2012). Para tanto, é importante que espaços de diálogo sejam abertos entre crianças e seus educadores, bem como ocorra a valorização dessas contribuições infantis, por meio do diálogo, pois isso funciona como agente motivador para a participação e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento infantil. Como maneira lúdica para potencializar a linguagem oral, a autora sugere livros e imagens que servem como estímulos visuais para as crianças.

Outros autores como Shamrova e Cummings (2017) argumentam que a utilização de entrevistas, desenhos, mapas, e outros instrumentos, em metodologias participativas é uma possibilidade de acessar as experiências de crianças menores de dez anos, que são minorias em pesquisas e, ao mesmo tempo, garantir seu direito à participação, enquanto parte da ampliação da cidadania dos sujeitos, haja vista que ela é preconizada pela legislação a todas as crianças independente de sua idade.

A oralidade ou linguagem oral é percebida como facilitador do envolvimento de crianças em atividades socialmente mais complexas (Saccomani, 2018), tais como, conversas, descrições, escuta de histórias, narrativas individuais e grupais do seu grupo social, viabilizando uma relação mais consciente com a sua cultura, objetos, costumes, ou seja, contribui para uma visão social mais ampla. Saccomani (2018) ainda defende a linguagem

oral como unidade para trabalhar com jogos, brincadeiras, desenhos e outros métodos criativos. Dessa forma, a criança desenvolve outras habilidades, como a capacidade de abstração.

Considerando o processo de reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, inclusive à participação e à garantia desta por meio da oralidade, Belintane (2016) afirma que a oralidade, bem como a escrita e a memória, tem relação estreita com a cidadania, uma vez que pode proporcionar capacidade de fantasiar, ou seja, a comunicação oral ou a linguagem oral pode funcionar como instrumento ou ferramenta metodológica para garantir uma cidadania ativa.

Para tanto, este estudo descreve o processo de utilização de metodologias participativas, cujas técnicas permitem o acesso à oralidade de crianças e adolescentes que estão vivendo em instituições de acolhimento.

Método

Delineamento

Consiste em um estudo exploratório, com abordagem qualitativa dos dados. Foi estruturado a partir de uma investigação participativa, que contava em seu bojo com dinâmicas para apresentação e engajamento das crianças na pesquisa, pequenos grupos de discussão para tratar de temas como identidade e garantia de direitos da criança e do adolescente e, por fim, uma ferramenta de apelo à oralidade (entrevista).

Contexto de Pesquisa

Durante a realização da pesquisa, teve início a pandemia de COVID-19, uma síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), identificada em dezembro de 2019 e que já fez aproximadamente 217 milhões de casos e mais de 4,5 milhões de vítimas fatais em todo o mundo. No Brasil, as medidas de enfrentamento ao COVID-19 consistem, basicamente, em reforçar a importância das medidas de prevenção da transmissão do vírus, fomento à pesquisa, desenvolvimento e inovação e assistência à saúde em nível de atenção básica, média e alta complexidade, incluindo criação de novos leitos de UTI. Deve-se destacar, todavia, o processo de vacinação em todo país, fechamento de escolas e funcionamento de ensino remoto apenas, ou prioritariamente, para instituições particulares, aumento do desemprego, dos preços de cestas básicas, combustível, desvio de verbas públicas por organizações sociais que eram responsáveis pelo gerenciamento dos hospitais, bem como, um

negacionismo acerca da realidade vivenciada por grupos ultraconservadores e neoliberais do país.

Em termos de proteção das crianças e adolescentes que vivem em serviços de acolhimento, foi lançada a portaria Nº 59 de 22 de abril de 2020, que aprovou orientações e recomendações gerais aos trabalhadores e gestores desses espaços. Dentre as medidas adotadas, podem ser destacadas: 1) cuidados individualizados e com menor exposição à rotatividade de profissionais; 2) especial atenção a crianças e adolescentes com baixa imunidade, adolescentes gestantes e puérperas, crianças até cinco anos de idade, crianças indígenas e outras; 3) trabalho articulado e colaborativo entre Sistema Único de Saúde e Sistema Único de Assistência Social e Sistema de Justiça; 4) fortalecimento da proteção de crianças em ambiente familiar, inclusive, garantindo reinserção familiar daquelas que já se encontram nos serviços; 5) concessão de guarda provisória a pretendes já habilitados para adoção; 6) acolhimento em serviços de famílias acolhedoras; 7) cuidados, em caráter excepcional, na residência dos profissionais do serviço de acolhimento; dentre outras recomendações que visam garantir a não infecção pelo novo coronavírus.

Isso posto, destaca-se ainda algumas recomendações que se tornaram necessárias ao adequado funcionamento dos serviços de acolhimento no contexto pandêmico, incluindo medidas que visam promover a qualidade de vida e o manejo do estresse, como atividades que favoreçam bem-estar, além de propiciar rotina mais estruturada e manutenção de contatos com familiares e pessoas significativas, ainda que por meio remoto (Brasil, 2020).

Nesses termos, é possível compreender o quão desafiador foi a proposta de suscitar a discussão sobre o direito à participação de crianças e adolescentes no contexto do acolhimento institucional, em razão da gravidade dos problemas sanitários e de saúde por eles enfrentados. A participação ativa das crianças durante o período de isolamento social referenciada no documento, apontou que elas seriam corresponsáveis pela implementação das medidas de segurança, auxiliando na reorganização dos espaços, na criação de material visual para prevenção do novo coronavírus e de outras formas criativas para enfrentamento da pandemia na instituição.

Antes da pandemia, esta pesquisa assumira o compromisso com o objetivo de demonstrar teórica e empiricamente premissas que sustentam a investigação participativa, envolvendo de forma direta crianças e adolescentes. Entretanto, a propagação do coronavírus no país e a adoção de medidas de distanciamento social no primeiro semestre de 2020 não permitiram a retomada da pesquisa na instituição. Inclusive, a outra etapa da pesquisa, que consiste na construção do ‘Livro da Minha Vida’, foi acompanhada

remotamente. O contato com as crianças, após o procedimento de coleta de dados ocorreu por meio de chamadas e videoconferências, bem como pelo contato direto com técnicos da instituição. Em função da provisoriedade do acolhimento e do retorno das crianças às famílias de origem, por conta da pandemia, em muitos casos este foi o último contato da pesquisadora com as crianças.

Participantes

Ao todo, participaram 12 crianças e adolescentes, que estavam em situação de acolhimento à época da realização da pesquisa na instituição, com idade entre sete e 15 anos, sendo seis do sexo masculino e seis do sexo feminino. A inserção na pesquisa por cada um deles teve caráter voluntário e a amostra foi selecionada por conveniência. Vale ressaltar que o nível de engajamento nas atividades realizadas durante a pesquisa variou em função da provisoriedade do serviço e do tempo em que a pesquisa ficou suspensa em função da pandemia do COVID-19. Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Assim, as crianças e adolescentes foram identificadas por nomes de flores.

Tabela 1.

Caracterização dos participantes da pesquisa

Variáveis	Crianças (n= 08)		Adolescentes (n=04)	
	F	%	F	%
Sexo				
Feminino	05	62,5	01	25
Masculino	03	37,5	03	75
Faixa etária				
De 04 a 07 anos	02	25		
De 8 a 11 anos	06	75		
De 12 a 14 anos			03	75
De 15 a 17 anos			01	25
Escolaridade				
Não estuda	01	12,5		
Ensino Fundamental I	07	87,5	01	25
Ensino Fundamental II			03	75
Motivo do acolhimento				
Negligência Familiar	04	50	02	50
Conflito Familiar	01	12,5	02	50
Violência Sexual	02	25		
Abandono	01	12,5		
Irmãos acolhidos				
Sim	06	75	04	100
Não	02	25		
Tempo de acolhimento				

≤ 3 meses	01	12,5		
De 04 a 06 meses	01	12,5		
De 07 meses a 1 ano	01	12,5	01	25
De 01 a 02 anos	04	50	03	75
> 02 anos	01	12,5		

Ambiente de pesquisa

Envolveu-se neste estudo um serviço de acolhimento para crianças e adolescentes de seis a 18 anos, ambos os sexos, localizado na cidade de Belém - Pará. A apresentação da pesquisa para as crianças ocorreu no espaço de recreação que existia na instituição, que consiste em um compartimento grande de alvenaria semiaberto, que funcionava como área de serviço, mas também para atividades de recreação, dispõe de mesas e cadeiras dispostas para atividades externas e de estudos. As entrevistas foram realizadas na sala de estar do espaço de acolhimento, que dispunha de um sofá, estante com televisão e grande espaço no centro, que oferecia às crianças possibilidades de brincadeiras. Algumas entrevistas também foram realizadas na sala de jantar que, possuía uma grande mesa com bancos de madeira e permitia visão direta para a sala de estar e para a copa da instituição. As dinâmicas e pequenos grupos de discussão, foram realizados na sala de estar, onde as crianças e equipe de pesquisa organizaram com tapetes de borracha para sentarem em círculo no chão e dispuseram o restante do material para usar quando necessário.

Instrumentos e Materiais

Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado para registrar o processo de habituação ao ambiente da instituição, bem como o processo de coleta de dados propriamente dito. Respeitou-se os pressupostos que valorizam o engajamento do pesquisador em atividades, seu processo de interação e relações recíprocas com as crianças e os adolescentes. Este processo incluiu relato das atividades realizadas e atenção dada a objetos, símbolos e pessoas que geraram interesse nos participantes, a descrição de diálogos estabelecidos entre eles, as características do espaço físico e outros acontecimentos que foram ser considerados relevantes naquele contexto.

De acordo com Afonso, Silva, Pontes e Koller (2015), essa escolha metodológica demarca a preocupação do pesquisador com a relação que será estabelecida com os

envolvidos na investigação. Também serão registrados aspectos da organização da investigação com crianças de forma participada e informada eticamente.

Formulário de Caracterização da Criança e do Adolescente

O formulário de caracterização visou apontar as principais características sócio demográficas e biopsicossociais das crianças e adolescentes e seus familiares. Foi utilizado em estudos anteriores, realizado por Cavalcante (2008) e Weber e Kossobudzki (1996), que investigaram a condição psicossocial de crianças que viviam em instituições de acolhimento. Mais recentemente foi revisado 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 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o número de processo 406608/2012-1. O formulário é constituído por 93 perguntas e está dividido em seções por tema: identificação pessoal (nove itens), dados escolares (dez itens), dados familiares (sete itens), dados profissionais (sete itens), situação familiar (sete itens), processo de institucionalização (29 itens) e saúde (25 itens).

Entrevista Semiestruturada

Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi identificar como ocorre o processo de vivência e participação em instituição de acolhimento, a partir da percepção das próprias crianças e adolescentes. O roteiro foi baseado no instrumento utilizado por Santana (2003) em estudo anterior, com algumas modificações e termos atualizados, conforme legislação vigente, como exemplo, o termo abrigo foi substituído por serviço de acolhimento. Vale destacar que foi utilizada apenas a parte 2 da entrevista original de Santana (2003), uma vez que os dados de identificação da criança e do adolescente foram anotados em diários de campo, a partir do processo de inserção ecológica realizado pela pesquisadora.

Assim, o roteiro contém 14 itens, incluindo perguntas abertas que foram feitas diretamente à criança e ao adolescente, abordando os itens: rotina da criança na instituição (como é o dia na instituição, onde come, dorme e se diverte); locais e pessoas que representam alguma segurança e confiança em momentos difíceis, como doenças e momentos de medo; percepção da criança ou adolescente sobre o objetivo da instituição de acolhimento; conhecimento e percepção acerca das regras, horários de funcionamento e norma do serviço

de acolhimento; escolhas e decisões realizadas por eles na instituição; participação nas tarefas domésticas; o que gosta e não gosta na instituição; o que mudaria se fosse possível qual seria a instituição ideal, de acordo com a sua percepção.

As alterações realizadas, conforme indicações de Santana (2003) foram: diminuição do número de itens, dada a extensão da entrevista e o cansaço dos participantes após a sua aplicação. A entrevista adaptada focalizou a realidade do serviço de acolhimento, excluindo outras instituições da rede de atendimento, como o instrumento original, uma vez que a investigação de aspectos particulares de cada uma dessas instituições envolveria o período da coleta de dados e superaria o limite e a capacidade de concentração dos participantes. A entrevista elaborada por Santana (2003) tinha um período de duração em torno de 20 minutos, a intenção é que com esta versão, o processo ocorresse em metade do tempo, ou seja, 10 minutos, com a finalidade de evitar a dispersão dos participantes.

Diário de campo

Procedimentos e Considerações Éticas

Inicialmente, foi realizado o contato com a Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) para autorização da pesquisa no serviço de acolhimento. Após aprovação pela presidente da FUNPAPA, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde (ICS), da UFPA, sendo aprovado sob o número de protocolo 3.659.694. Em seguida, foi realizado contato com a instituição que fez parte do estudo, sendo apresentado o projeto de pesquisa à equipe profissional, bem como os instrumentos que foram utilizados. A coordenação do serviço de acolhimento forneceu seu consentimento, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, foi iniciada a habituação da pesquisadora na instituição.

Vale ressaltar que a equipe foi composta e recomposta em função das necessidades emergentes do contexto acima elucidado. Nos primeiros meses, além da pesquisadora/doutoranda, participaram da pesquisa duas assistentes sociais, também mestrandas do Programa em Teoria e Pesquisa do Comportamento, uma bolsista de extensão e uma assistente social voluntária e ex-bolsista de extensão do Programa Infância e Adolescência. A escolha não foi aleatória, já que os membros da equipe responsável pela pesquisa possuem em sua trajetória experiência extensionista com crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, além de produção acadêmica e científica na área.

Para garantir o agenciamento e o engajamento das crianças e dos adolescentes em todo o processo investigativo, eles foram convidados a participar da pesquisa como assistentes do processo investigativo. Isso ocorreu durante visita da doutoranda à instituição, especialmente para informar sobre a pesquisa, seus objetivos, explicar os instrumentos utilizados e dinâmica das atividades. Vale ressaltar que foi construído um Termo de Assentimento (TA) para crianças e adolescentes de diferentes idades, com linguagem acessível e possibilidade de consentimento, por meio de assinatura ou marcação do polegar para aquelas que não sabiam ler e escrever.

Procedimento de Coleta de Dados

Após os procedimentos éticos e legais, iniciou-se a aplicação do formulário de caracterização da criança pela equipe, com consulta aos prontuários e extração de dados úteis à pesquisa. Os prontuários compreendem documentos pessoais e institucionais relacionados a cada um dos participantes da pesquisa, tais como: relatórios sociais, pareceres, laudos, certidões, planos individuais de atendimento, entre outros. Nesta etapa da coleta, obtiveram-se dados objetivos e técnicos sobre a situação de vulnerabilidade e risco da criança e de sua família, com isto foi possível fazer algumas inferências relacionadas ao que as crianças descreveram e como interpretaram sua realidade.

De posse dos dados que envolveram o processo de acolhimento institucional das crianças e adolescentes e após um período de engajamento em atividades realizadas na e pela instituição, quando a pesquisadora e sua equipe perceberam alguma reciprocidade nas relações estabelecidas com os acolhidos, eles foram convidados a participar da pesquisa e darem o seu consentimento, garantindo a agência das crianças e adolescentes no momento e local que gostariam de estar para participarem da entrevista. Vale ressaltar que a coleta de dados se configurou não apenas como uma entrevista unidirecional, mas sim como uma interlocução entre a pesquisadora e o participante, embora tenha sido administrada individualmente em pesquisa anterior, conforme descrito por Silva et al. (2008), em investigação com comunidades ribeirinhas.

Durante todo o processo de inserção e investigação, foram registrados em diário de campo a experiência de co-construção dos dados, engajamento das crianças nas atividades, bem como as alterações no planejamento da pesquisa, conforme necessidade verificada, a

partir da inserção ecológica. Os registros foram realizados após os momentos de estadia na instituição, recorrendo à memória para realizar as notas descritivas.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados a partir das seguintes categorias: atividades de engajamento e apresentação da metodologia que integra técnicas que apelam à oralidade, como a discussão em pequenos grupos e entrevistas participativas. Também são apresentados os contrapontos entre as duas técnicas utilizadas, bem como os desafios interpostos na utilização de cada uma delas.

Atividades de Engajamento

Alguns autores que investem em pesquisas investigativas já apontam para a necessidade de utilização de dispositivos metodológicos participativos, ou seja, instrumentos e técnicas que apelam para a imaginação e a criatividade, o que resulta em escolhas metodológicas pertinentes a uma pesquisa que tira o foco da figura do pesquisador e é co-construída com as crianças participantes (Bichara & Becker, 2016; Soares, 2005). Nesse sentido, optou-se por garantir a realização de dinâmicas em pequenos grupos, uma prática já recorrente em outros estudos com crianças e que estimula o diálogo e a participação das pessoas no grupo (Luiz, Dal Prá, & Azevedo, 2015; Souza et al. 2011; Agostinho, 2016).

Inicialmente, a pesquisadora apresentou-se às crianças e adolescentes e falou a respeito da pesquisa, os objetivos de estar realizando na condição de doutoranda da Universidade Federal do Pará (UFPA). Perguntou às crianças e adolescentes se eles já tinham ouvido falar na UFPA, alguns disseram que sim, que era “uma escola”. A pesquisadora, então, perguntou: *Vocês sabem o que é pesquisa?* Eles responderam afirmativamente.

Orquídea (sexo feminino, 10 anos): *Conhecer algo!*

Rosa (sexo feminino, 15 anos): *Descobrir, investigar!*

Adiante, a doutoranda pediu para cada um deles confeccionasse um crachá com os seus nomes e desenhasse algo que lhes agradasse fazer ou que lhes era importante. Contudo, é essencial ressaltar que nessa atividade nem todas as crianças tiveram a disposição de

participação e outras não quiseram usar os crachás. Observou-se que as crianças menores se engajaram mais neste momento, enquanto que os adolescentes preferiram ficar observando o desenrolar da atividade ou confeccionando o crachá. Em se tratando de investigações participativas com crianças e adolescentes nesse tipo de instituição, o desafio é redobrado, uma vez que não se trata apenas de validar a voz da criança/adolescente e abrir espaços de fala, mas de provocar o engajamento necessário para que ela se sinta confortável para tanto.



Figura 1. Momento da Apresentação.

Aos que decidiram realizar a atividade, a pesquisadora convidou para expressarem o que tinham desenhado. Dessa forma, foi possível apreender algumas percepções.

Lisiano (sexo masculino, 12 anos): *Eu desenhei um barco, porque eu gosto de barcos.*

Florêncio (sexo masculino, 09 anos): *Eu não desenhei nada, porque não gosto de nada.*

Lisiano (sexo masculino, 12 anos): *Eu desenhei um menino brincando de pipa, porque eu gosto disso.*

Orquídea (sexo feminino, 10 anos): *Eu desenhei açaí, porque eu gosto muito.*

A respeito do comentário de Orquídea, a doutoranda perguntou se eles gostavam de tomar açaí e se a instituição oferecia essa fruta. Todos os/as acolhidos/as responderam que gostavam muito da fruta, mas que o serviço de acolhimento não disponibilizava. O açaí é um fruto muito consumido na região amazônica. Especialmente no estado do Pará, o açaí é refeição principal de muitas famílias, quando triturado para extração da polpa e acompanhado de alguma proteína. Na região, o açaí é um produto que apresenta forte relação

das famílias e do meio em que vivem, pois no contexto ribeirinho, o fruto é extraído do próprio lugar que habitam, compondo a alimentação com peixes e camarões advindos dos rios e igarapés que cercam a capital Belém e servem de moradia para as comunidades ribeirinhas. Embora as crianças e adolescentes participantes sejam majoritariamente urbanas, o hábito de consumo do açaí faz parte da cultura regional no campo e na cidade. Todavia, vale destacar que o serviço de acolhimento em questão é gerido pelo município e que a oferta de gêneros alimentícios depende de processo licitatório e de outros fatores de ordem administrativa. Portanto, nem sempre o consumo do açaí é garantido na rotina institucional das crianças.

Diante da confecção dos crachás, algumas crianças e adolescentes colaram nas roupas, outros ficaram segurando nas mãos, outros deixaram próximo às pernas. Notou-se que o objetivo de garantir integração com a equipe da pesquisa funcionou em alguma medida, pois nesta altura as crianças e adolescentes já estavam conversando e fazendo perguntas sobre diferentes assuntos para as pesquisadoras.

Metodologias que Apela à Oralidade: Discussão em Pequenos Grupos e Entrevistas Participativas

Dinâmica: Que bicho sou eu?

Dando continuidade nas atividades, considerando que a oralidade é uma das vias mais importante para expressão das crianças/adolescentes e agenciamento da tomada de decisões sobre o seu futuro, de maneira particular e coletiva, e visualizando a diminuição da assimetria entre pesquisadores e participantes, bem como a participação de crianças menores, utilizou-se uma dinâmica chamada “Que bicho sou eu?”. Esta dinâmica é construída a partir de pequenos grupos de discussão, que é uma ferramenta que apela à oralidade. A dinâmica tem como objetivo a valorização da identidade da criança, por meio da descrição das características do animal que se escolheu, tais como: qualidades e habilidades do animal, personalidade, temperamento, virtudes, , dentre outros. Enquanto todos estavam sentados em círculo, foram dispostos os fantoches no tapete e foi solicitado que as crianças pudessem escolher os animais que mais se identificassem. Foi iniciada a atividade “Que bicho sou eu?”, que teve por objetivo elaborar uma carteira de identidade de forma lúdica, representando sua identidade por meio da escolha de um bichinho representado em forma de fantoches (Lamarão & Amaral, 2007).

Disponibilizou-se às crianças e adolescentes um conjunto diversificado de fantoches, os quais representavam os animais, como: macaco, leão, cachorro, girafa e outros. Também

foi explicado que assim como cada bichinho tem uma forma e um jeito de ser, ou seja, características próprias, os seres humanos também e que isso se chama diversidade e que a mesma deve ser respeitada. Nesse momento, era esperado que eles escolhessem animais com os quais se identificassem, a partir das características que são amplamente divulgadas, como por exemplo, o leão ser o líder, o cachorro como um ser inteligente, dócil, dentre outros. A seguir, segue o relato da experiência como ocorreu na instituição de acolhimento.



Figura 2. Que bicho sou eu?

Cada criança/adolescente escolheu o bichinho com as características que consideravam semelhantes as suas. Logo, a doutoranda perguntou: *Qual animal vocês escolheram?*

Orquídea: *Eu escolhi a ovelha, porque acho ela bonitinha e eu também sou.*

Dália (sexo feminino, 10 anos): *Eu escolhi a girafa, porque me lembrei de um menino, o Juquinha, ele morreu dentro da nossa banheira.*

Nesse momento, todas as crianças/adolescentes riram, já sabendo do que se tratava. Então uma das assistentes sociais, que compunha a equipe, pediu para que Dália contasse a história do Juquinha. Então, a menina contou que “os educadores ficam contando histórias pra gente, porque lá no nosso quarto tem uma banheira e quando a gente fica com medo eles ficam encarnando na gente, que alguém morreu dentro da nossa banheira”.

No estado do Pará e na região Norte, o verbo ‘encarnar’ significa brincar, zoar, tirar sarro de outra pessoa. Isso demonstra a proximidade entre os educadores e as crianças e também expressa o conto de “visagens e assombrações”, uma prática muito comum do imaginário cultural paraense, preservada de forma oral e transgeracional.

Em seguida, Jacinto partilhou: “Eu escolhi dois bichinhos, porque lá em casa a gente tinha dois animais”. Jacinto escolheu fantoches de cachorro e um passarinho. É importante destacar como a atividade e a expressão da oralidade e de momentos do cotidiano da instituição trouxeram também referências do contexto familiar. Vale salientar, o quanto a atividade provocou uma reflexão entre a dinâmica “Que bichou sou eu”, os fantoches ali dipostos e a rotina antes e durante o acolhimento institucional.

Sobre essa dinâmica cabe salientar que sete crianças tiveram disposição em participar. Contudo, mesmo os que decidiram realizar a atividade não estavam dando justificativas para as escolhas dos animais, apenas escolheram seus fantoches e ficavam brincando, mostrando aos outros colegas, fazendo trocas dos objetos, mas entusiasmados com o material em questão. Nesse sentido, o objetivo principal da atividade que era partilhar os aspectos identitários a partir das características dos animais, não foi alcançado. Mas ainda assim, atividade foi considerada importante para a realização do restante do percurso investigativo, uma vez que promoveu interações sociais das crianças com pesquisadores, outras crianças, objetos e símbolos. Promovendo, sobretudo, um espaço de diálogo aberto para que os participantes pudessem falar e até mesmo brincar livremente com o material que estava ali disposto.

Realizado este primeiro momento de aproximação da equipe com as crianças e adolescentes, verificou-se que alguns estavam envolvidos em atividades com seus pares, embora ainda utilizando os fantoches, foi anunciado que seria servido o lanche. Esta não é uma recompensa pela participação na pesquisa, mas foi pensado como um momento de partilha e integração em que se poderiam estabelecer vínculo entre todos os participantes da pesquisa. Dessa forma, a equipe junto aos trabalhadores do apoio da instituição e educadores sociais dividiram o lanche entre as crianças/adolescentes, que ficaram muito satisfeitas ao perceberem que era um bolo. Ao final do lanche, a equipe e as crianças/adolescentes arrumaram o espaço, guardaram os materiais e se despediram.

Realização da Entrevista com Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional

Quanto à realização da entrevista, entende-se que deveria se configurar como uma interlocução entre a pesquisadora e os participantes e não apenas como uma entrevista unidirecional, no entanto, essa relação variou bastante, conforme características individuais das crianças. Por exemplo, uma das adolescentes propôs a realizar a entrevista com seu grupo de pares. Seguindo as mesmas premissas de garantir a agência das crianças na pesquisa, entregou-se o roteiro a ela, que o analisou e começou a convidar os seus colegas para

participarem deste momento. Pode-se dizer que fora exitoso, uma vez que todas as quatro crianças que estava presentes na instituição, naquele momento, aceitaram responder a entrevista. Entende-se que coma integração da adolescente na atividade, garantiu-se, em alguma medida, que a voz da adolescente e dos mais envolvidos tivesse seu devido valor e que o rigor metodológico deste trabalho consiste em garantir a participação dos mesmos. Quando a entrevista era realizada pela pesquisadora, iniciava em tom de dramatização, como se fosse uma entrevista para um jornal televisivo. Seguindo o diálogo: “- Olá, estamos aqui como senhor Jacinto, ele será nosso entrevistado do jornal de hoje, ele vai falar pra gente (sic) sobre a vida aqui no serviço de acolhimento. Nós temos algumas perguntas a fazer, você aceita participar deste momento?” (Doutoranda).

Bom dia, eu aceito sim!(**Jacinto, sexo masculino, 09 anos**).

As crianças que participavam da entrevista demonstravam interesse em ouvir sua voz após a gravação da mesma, algo já apontado por Santana (2005) anteriormente. As entrevistas tiveram duração média de 10 minutos, mas ainda assim alguns acolhidos demonstraram tédio durante a gravação, o que fez a pesquisadora questionar se de fato este instrumento estava favorecendo uma relação dialógica, bilateral e com equilíbrio de poder entre entrevistador e criança/adolescente. A partir de anotações feitas em diário de campo, observou-se que essa reação de dispersão ou desinteresse foi mais comum em crianças menores de 10 anos. É preciso observar, portanto, se técnicas que apelem à oralidade são interessantes para criança nessa faixa etária.

A adolescente Azaléa (sexo feminino, 12 anos), embora tenha participado com entusiasmo das atividades de iniciação da pesquisa e aceitado espontaneamente participar da entrevista, foi orientada sobre o conteúdo do roteiro, mas deu respostas curtas e objetivas. Especialmente na fala da adolescente, foi observado um baixo tom de voz e ao dar algumas respostas, como por exemplo, quando perguntada para que servia a instituição de acolhimento na percepção dela, respondeu que: “para ensinar as coisas, depois quando a gente for embora, a gente vai ter respeito”. Notou-se certo nível de culpabilização da própria adolescente, no que se refere ao motivo do seu acolhimento. Em seguida, sem necessariamente seguir o roteiro da entrevista, a entrevistadora perguntou se ela sentia medo de algo, obtendo como resposta uma negativa. Azaléa referiu que nas ocasiões em que achasse que estava sentindo medo, bastava deitar na cama e pensar que medo não existe.

A adolescente relatou insatisfação com as regras da instituição, especialmente com o horário do descanso que é compulsório, mencionou as limitações do espaço físico da instituição, como alagamentos após as chuvas que são constantes na região, buracos no espaço que é destinado para recreação dos acolhidos e o risco de cair e se machucar ao brincar nessas condições. Também destacou a dificuldade de relacionamento com outras crianças do espaço de acolhimento, pois se sentia provocada em determinadas situações. Referiu após esses relatos, o interesse de ser acolhida em outra instituição, que tem um perfil de acolher adolescentes na capital do estado, local em que ela já esteve acolhida e relatou ter mais pessoas com quem conversar e atividades para fazer. Destaca-se que Azaléa está na instituição onde foi realizada a pesquisa, pois é membro de grupo de irmãos.

Durante a entrevista, conduzida de forma breve e objetiva, a adolescente disse que gostaria de ir para a outra instituição, que encontraria paz e amor, pois no atual serviço de acolhimento: “têm educadores que dá amor só quase para uma criança” e que se pudesse mudar as regras da instituição, mudaria “o descanso”.

Embora essa entrevista, de maneira mais específica, tenha chamado atenção pelo aparente desinteresse da adolescente, esta trouxe informações muito relevantes para vivência da mesma na instituição e que foram corroboradas por outras crianças acolhidas no espaço, de maneira mais detalhada em alguns casos. Por exemplo: Jacinto, 12 anos, teve entrevista conduzida pela adolescente Rosa, 14 anos. Foi observado que as respostas foram dadas de maneira aparentemente mais espontânea, como se fosse uma conversa do dia-a-dia entre os dois. Quando a entrevistadora perguntou sobre a rotina do colega na instituição, ele expressou alegria, disse que era “muito bacana” e que ele se divertia muito. Diferente do que fora explanado por Angélica, o menino disse que gostava muito de brincar “lá atrás”, que é o espaço destinado para recreação, mas que também gostava muito da pracinha que “tem um bocado de coisa que a gente pode brincar de futebol lá na terra, pode levar a bola”. A adolescente que realizava a entrevista pareceu desconhecer o local e perguntou ao Jacinto onde ficava essa pracinha e ele respondeu que era “direto daqui para lá”, o que indica ser um local no entorno do espaço de acolhimento. Quando perguntando sobre os momentos que estava doente, a criança respondeu que era levado para a UPA (Unidade de Pronto Atendimento), demonstrando certo conhecimento acerca dos equipamentos de atendimento da comunidade.

Em termos de convergência com outros relatos das crianças e adolescentes, Jacinto destacou que não sente medo, afirmou que a instituição de acolhimento é para “acolher as crianças e educar, quando ela voltar para casa já tá com educação” (sic). O descanso apareceu

mais de uma vez como uma regra que causa insatisfação nas crianças, neste caso, foi relatada a necessidade de ter que dormir, mesmo sem vontade, durante o horário reservado para o descanso na rotina institucional.

Novamente, observa-se outra criança que percebe a instituição como reparadora de seu comportamento e, em ambas as situações, demonstra conhecimento acerca da provisoriedade do acolhimento, pois destaca que após a mudança de postura (ter mais respeito e educação) irão retornar para casa. O interessante é que não mencionam qualquer situação de risco ou violação de direitos a que tenham sido expostos pela família. A entrevista, embora estabelecida dentro de um processo de diálogo, não deu abertura para vazão de alguns sentimentos, situações que ocorrem antes do acolhimento e que estão diretamente relacionadas à permanência das crianças no espaço. Destaca-se que, durante a consulta documental realizada nos prontuários, verificou-se que os dois entrevistados, estavam acolhidos por motivo de negligência familiar.

A adolescente Rosa também entrevistou outra criança acolhida, Lisianto (12 anos, acolhido por motivo de conflito familiar, cursava o 3º ano do ensino fundamental I e estava sendo acompanhado para diagnóstico sobre dificuldades cognitivas que apresentava). Especialmente na realização dessa entrevista, foi identificada uma situação interessante, que pode ocorrer quando a entrevista é realizada entre pares: o entrevistado não demonstra interesse de falar sobre suas experiências, pois menciona durante a coleta que a colega sabe aquela resposta, pois vive com ele na instituição. Quando perguntado sobre qual lugar gostava mais de se divertir, referiu que gostava de brincar de futebol “lá atrás” e outras coisas que a colega já sabia, demonstrando certo nível de irritação por estar sendo perguntado por algo que deveria ser óbvio para Rosa. A partir desse momento, notou-se que o adolescente ficou na defensiva, teve dificuldade de compreender algumas perguntas, como por exemplo, “você consegue expressar suas ideias e opiniões aqui?” e “Quais as regras e horário de funcionamento daqui?”, pergunta essa que foi de maneira natural, alteradas do roteiro, mas sem perder o sentido, observando-se que Rosa tentou deixar a pergunta mais acessível ao colega.

Todavia, pela dificuldade de compreensão, Lisianto ficou irritado, começou a responder apenas “não” para as próximas perguntas como: “essas regras foram feitas junto com você?”, “você propõe atividades e brincadeiras?”, “você decide onde brincar?”. Os “nãos” sucessivos geraram tensão durante a entrevista e muitas outras respostas negativas surgiram durante o restante do roteiro seguido por Rosa. Embora em clima de certo conflito, a entrevistadora agradeceu a participação de Lisianto e ele saiu de perto parecendo aliviado.

Uma educadora que estava próxima, durante a realização da coleta, explicou que ele tinha algumas dificuldades de aprendizagem e que estava sendo acompanhado, sem diagnóstico fechado.

De maneira geral, observa-se que o mesmo roteiro de entrevista pode ter diferentes impactos nas crianças durante a sua realização, isso se deve em grande parte às características pessoais de cada criança, ou seja, à forma com elas experienciam subjetivamente a vida cotidiana nas instituições, possuindo uma forma própria de lidar com as suas experiências de vida (Bronfenbrenner, 1996).

Condução da Pesquisa e Limitações

Observou-se durante a condução da pesquisa, a necessidade de readequar quantas vezes fossem necessárias o planejamento que havia sido feito a respeito da coleta de dados, que, ao final, configurou-se como processo de co-construção de dados. Como ponto positivo do processo de engajamento das crianças e adolescentes na pesquisa, destaca-se a utilização de duas técnicas participativas diferentes que acessam a oralidade, a saber, a dinâmica em pequenos grupos e as entrevistas. Nota-se com essa experiência que a utilização de recursos diferentes, como a discussão em pequenos grupos e a entrevista, podem ser utilizados de maneira independente ou não, visando o fornecimento de informações, a partir da própria voz da criança para construir os dados da investigação participativa. A tabela aponta pontos comuns e divergentes entre as técnicas participativas com apelo à oralidade.

Tabela 2.

Comparativo entre as Técnicas Participativas de Grupo de Discussão e a Entrevista.

Pequenos Grupos de Discussão	Entrevista
- Metodologia com apelo à oralidade	- Metodologia com apelo à oralidade
Dinâmica estruturada	Semiestruturada
Permitiu a percepção do cotidiano das crianças, a partir de suas vozes	Permitiu a percepção do cotidiano das crianças, a partir de suas vozes, com certo aprofundamento sobre sua trajetória de vida
- Pesquisador foi facilitador da dinâmica, garantindo espaço aberto para desenrolar de conversas e outras expressões verbais e não-verbais	- Pesquisador foi facilitador da entrevista, foi garantida às crianças a possibilidade de alterar o formato, roteiro e tempo de duração
- Foi realizado com crianças menores e que não são alfabetizadas	- Crianças não alfabetizadas, não alteraram o formato e roteiro das entrevistas, uma vez que não dominam a leitura. Não compreenderam alguns termos do roteiro.
- As discussões foram realizadas com grupo de crianças que possuíam alguma confiança ou afinidade	- Foi realizada a partir de abordagens individuais
- Foram utilizados estímulo visuais	- Não foram utilizados estímulos visuais

No caso da discussão em pequenos grupos, por meio da dinâmica “Que bicho sou eu?”, a pesquisadora e a equipe assumiram papel de facilitadoras, enquanto a conversa se desenrolava entre as crianças participantes, gerando descontração e, ao mesmo tempo, por meio de oralidade, contando sobre suas vivências na instituição de acolhimento. Vale ressaltar que durante a utilização desta metodologia, foi feito uso de material de estímulo, os fantoches, que são elementos indutores de troca de informação que colaboraram para deixar o momento de co-construção de dados mais lúdico, mais aberto e mais participativo (Soares, Sarmiento,& Tomás, 2005).

A utilização de metodologias participativas que considerem estímulos visuais é importante para garantir às crianças diferentes possibilidades de caracterizarem a realidade e, dessa forma, produzirem conhecimento. Notou-se que com a discussão em pequenos grupos e a utilização de fantoches, as crianças puderam ilustrar situações que vivenciaram, seja lembrando animais de estimação da sua família de origem ou aludindo a situações que ocorriam na própria instituição. Cabe destacar que com a discussão em pequenos grupos, não foi possível aprofundar o conhecimento acerca da trajetória de vida das crianças, nem captar questões relativas à sua participação e protagonismo no serviço de acolhimento, uma vez que a atividade não era direcionada para este fim. Contudo, visualiza-se potencial nesta metodologia para que as crianças possam demarcar pontos de vistas, explorar a riqueza de conteúdos que elas trazem, quando é aberto esse espaço de diálogo, bem como explorar suas competências em retratar aspectos da sua realidade.

No que tange às entrevistas, destaca-se a realização do procedimento por uma das adolescentes acolhidas, o que ocorreu de maneira espontânea, a partir de um pedido da mesma. Especialmente no caso da adolescente Rosa, observou-se certo entusiasmo em participar de algo considerado importante, como a pesquisa de uma universidade. Esse sentimento pode contribuir positivamente para o desenvolvimento da pessoa, uma vez que as atividades de co-construção de dados da pesquisa com metodologias participativas podem proporcionar aquisição de competências e habilidades, como a expressão de desejos e preocupações (Pereira et al., 2016).

A entrevista, geralmente, é concebida como ferramenta metodológica tradicional, no entanto, a sua utilização em investigações participativas assume dimensões que garantem à criança a alteração do seu formato, a sua duração, a ordem das perguntas (Soares, Sarmiento,& Tomás, 2005). No caso da pesquisa realizada na instituição de acolhimento, é interessante ressaltar que a entrevista semiestruturada colaborou no sentido de conhecer a percepção das crianças e adolescentes sobre o acolhimento institucional e que esse

conhecimento acerca do seu contexto de vivência também pode variar, conforme as características pessoais, histórico com a família de origem, histórico de acolhimento institucional em outras instituições. Os pontos de vistas, aqui exemplificados, por meios dos relatos das crianças e adolescentes, ressaltam certo nível de conhecimento acerca de seus direitos, tais como a provisoriedade do acolhimento, a precisão de um espaço seguro para brincar, a garantia de atendimento médico, quando houver necessidade e com relatos de insatisfação com as condições físicas do espaço de acolhimento, bem como a insatisfação e a ausência de participação na elaboração das regras estabelecidas, especialmente com a regra que prevê horário do descanso.

Diante do exposto, a entrevista possibilitou a construção de um conhecimento reflexivamente pensado pelas crianças e adolescentes. Acessando a oralidade, eles expressaram suas práticas sociais, interações, consciência sobre sua posição na comunidade, os serviços a que têm acesso em determinadas situações, retratando de maneira específica e bem direcionada sobre a vivência deles na instituição. O acesso a essas informações por meio da oralidade é visto como obstáculo por alguns autores (Soares, Sarmento,& Tomás, 2005; Santana & Fernandes, 2011), todavia, foi possível um processo de construção de dados bastante rico, pois a entrevista teve caráter dialógico e foi antecedida por todo o processo de engajamento das crianças na pesquisa, com atividades que não necessariamente visavam coleta de dados, como a construção do crachá.

Ressalta-se que a pesquisa que lança mão da metodologia participativa, como forma de construir conhecimento considera a criança como sujeito ativo no processo, com voz e poder de decisão acerca da investigação. No entanto, como limitação durante o processo de condução da pesquisa, notou-se que, quando os sujeitos participantes são viventes em instituições provisórias, o processo de interpretação dos dados co-construídos é prejudicado pela provisoriedade do acolhimento institucional. No caso da entrevista, que após o procedimento de coleta precisa de transcrição e armazenamento dos dados em planilhas, leva tempo até que se tenha material para uma possível análise conjunta com as crianças e adolescentes. Este fato ainda foi agravado pela pandemia de COVID-19 que por meio de medidas que recomendam o distanciamento social, impediu acesso de pessoas que não trabalhavam nas instituições, para garantir a diminuição do risco de contaminação pelo vírus. Dessa forma, tem-se, aqui, uma tentativa de perceber as representações das crianças e adolescentes sobre suas vidas nos espaços de acolhimento e quais aspectos condicionavam positiva ou negativamente seu direito à participação neste contexto de desenvolvimento.

Considerações Finais

A utilização de metodologias participativas na investigação com crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional demonstra potencial para a produção de conhecimento científico, a partir das representações e percepções que esses sujeitos possuem acerca das suas vivências antes e durante a medida protetiva. Observou-se a importância da atividade de engajamento para uma adaptação tranquila e satisfatória, com relação à presença de uma equipe de pesquisadores na instituição, propiciando um processo em que o que é externo, torna-se interno, caracterizando a interação como potencializadora do desenvolvimento, configurando as inter-relações criança-criança e pesquisadores-crianças, como influenciadoras na revelação de sentimentos, positivos, negativos, ambivalentes e diferentes percepções a partir da oralidade.

É importante destacar que foram utilizadas duas técnicas participativas que acessam a oralidade da criança, os grupos de discussão e a entrevista, sendo que ambas analisadas juntas ou separadamente, mostraram-se ferramentas importantes para acessar os conhecimentos das crianças e adolescentes, seus pontos de vistas, pensamentos e maneiras de ver o mundo, que podem ser articulados e acessados de diferentes formas.

Embora a efetividade da participação das crianças e adolescentes nas investigações requeira uma série de fundamentos teóricos, metodológicos e éticos, que precisam ser reiteradamente afirmados nas pesquisas, refere-se que as pesquisas que se utilizam metodologias participativas têm ao longo da história recente contribuído para a garantia do direito à participação e para a perspectiva de crianças e adolescentes como atores sociais. Durante a investigação participativa realizada, notou-se que estabelecer reciprocidade e diminuir a assimetria de poder entre pesquisador e criança/adolescente é uma situação que não devem ser subestimada, devido à complexidade de garantir que as vozes das crianças/adolescentes sejam validadas, mesmo que eles não relatem o que se espera ouvir.

Sobre os pequenos grupos de discussão, é uma ferramenta metodológica que garante a apreensão das vivências das crianças e adolescentes, mas que também espaço para expressões de sentimentos, lembranças e situações do cotidiano que não eram esperados pelo pesquisador, como foi o fato da contação de visagens e assombrações, mas que, de todo modo, garante a partir da oralidade pontos de vistas sobre a cultura, da qual fazem parte. Merece nota, a importância de estímulos visuais, bem como as interações, podem ser potencializadores da oralidade e também de outras funções cognitivas que podem ser potencializadas nesse processo.

Sobre a entrevista, geralmente considerada instrumento tradicional de pesquisa, fora ressignificada como metodologia participativa, a partir da relação dialógica que estabelecia durante a sua realização, bem como pela riqueza que fora produzida, quando foi realizada pela adolescente participante da pesquisa. As percepções acerca da vivência em instituição de acolhimento, a partir da oralidade, revelaram diferentes representações acerca do espaço, ora “muito legal”, ora muito controlador e com condições físicas e relacionais insatisfatórias, denotando de sentido a experiência de estar acolhido, demonstrando competências diversas em retratar o ambiente em que vivem.

Com efeito, refere-se que a investigação participativa que valoriza a oralidade como estratégia para garantir a participação das crianças nas pesquisas é dotada de responsabilidade ético-política, na medida em que se constitui como um meio para a desconstrução do paradigma adultocêntrico, historicamente presente na produção do conhecimento científico. Ademais, entende-se que o uso dessas metodologias implica na valorização das vozes das crianças e adolescentes sobre suas realidades, pontos de vistas e sobre seu próprio desenvolvimento, viabilizando a expressão de seus anseios, necessidades e sentimentos ao estarem afastados do convívio familiar e sob a proteção do estado.

Referências

- Agostinho, K. A. (2016). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-85. Recuperado em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>.
- Barros, A. G. B. (2018). O viver em acolhimento institucional e o direito à participação de adolescentes: análise a partir de suas perspectivas. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22758>.
- Belintane, C. (2016). Cidadania e Criança. *Revista Interritórios*, 2(3), Recuperado em <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8697>.
- Bichara, I. D., & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(1). Recuperado em https://www.researchgate.net/publication/332212663_Com_a_palavra_as_crianças_um

[debate sobre inovacoes metodologicas na investigacao do brincar/link/5ca68c524585157bd322e2f5/download.](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038)

- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social science & medicine* (1982), 215, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. G. A. (2012) A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3), 71-88. Recuperado em <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>.
- Cossar, J., Brandon, & M., Jordan, P. (2014). You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103–112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Luiz, G., Dal Prá, R., & Azevedo, R. (2015). Intervenção psicossocial por meio de oficina de dinâmica de grupo em uma instituição: relato de experiência. *Psicologia Revista*, 23(2), 245-260. Recuperado em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/22770>.
- Fernandes, N., & Santana, J. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites, *Comunicação oral apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais de Ciências Sociais, Grupo de Trabalho-GT 38 Crianças e Infâncias Luso-Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo*. Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef.
- Hoban, E. (2017). *Creative Methodologies to Stimulate Children's Participation during Focus Group Discussions in Rural Cambodia*, *Journal of Healthcare Communications*, vol. 2, n. S1: 71, pp. 1-7. <https://doi.org/10.4172/2472-1654.100112>
- James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In A. James, & A. Prout. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.

- Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). Recuperado em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100189>.
- Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An Analysis of Children's Right to Participation at Primary Schools in Turkey: A Case Study. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 265-303. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3528>
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child abuse & neglect*, 110(1), 104-429. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>
- Lamarão, M. L. N., & Amaral, M. C. C. B. (2007). *Caderno pedagógico: metodologias de trabalho com crianças e adolescentes institucionalizados*. Belém: UNICEF.
- Le Borgne, C., & Tisdall, E. K. (2017). Children's participation: questioning competence and competencies. *Social Inclusion*, 5(3). <http://dx.doi.org/10.17645/si.v5i3.986>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1) Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Mason, J., & Hood, S. (2010). Exploring Issues of Children and Actors in Social Research. *Children and Youth Services Review*. 33(4), 490-495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.011>
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. (2018): A hierarchical model of Children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 5. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- Middel, F., Post, W., López López, M., & Grietens, H. (2021). Participation of Children Involved in the Child Protection System – Validation of the Meaningful Participation Assessment Tool (MPAT). *Child indicators research*, 14(2), 713-735. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09772-2>
- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, 27(95), 553-573. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>
- O'kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afetam. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 143-169). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Oliveira, F. de. (2017). A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial (Childhood, children and early childhood education: reflections on the ethnic-racial issue). *Crítica Educativa*, 2(2), 136–149. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.102>
- Pereira, V. R., Coimbra, V. C. C., Cardoso, C. S., Oliveira, N. A., Vieira, A. C. G., Nobre, M. O., & Nino, M. E. L. (2016). Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37, <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38), 311-320. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>
- Profice, C. C., & Pinheiro, J. Q. (2002). Explorar com crianças: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 61(3), 11-22. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), p. 729-750. Recuperado em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>.
- Rhoden, S. (2012) A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. *Revista Seminário Nacional de Arte e Educação*, (23), 1-8. Recuperado em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/112>
- Rizzini, I., & Tisdall, K. (2012) Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. *O Social em Questão*, 27, 15-20. Recuperado em <http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/>.
- Saccomani, M. C. S. (2018). *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia cultural*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Santana, J. P. (2003). *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fernandes, N., & Santana, J. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites, *Comunicação oral apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais de Ciências Sociais, Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades* em diálogo. Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>.

- Santos, M. G. S., & Farago, A. C. (2015) O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133. Recuperado em <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>.
- Seixas, A. F. S. A. (2012). *O desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar: um estudo no domínio lexical*. Relatório Final de Mestrado. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, p. 114.
- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412. doi:10.1016/j.chilyouth.2017.08.022
- Silva, J. S. da (2011). *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º Ano do ensino fundamental de nove anos* (Tese não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares, N. F. (2005) *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese. (Doutoramento em Estudos da Criança - Sociologia da Infância). Universidade do Minho.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, N. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64, <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Sousa, A. C. (2012) *A Linguagem Oral na Educação Pré-escolar – uma Ferramenta para Crescer Comunicando*, (Relatório de Mestrado não publicado). Instituto Politécnico de Porto Alegre.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, 47, 253–259. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.09.018>
- Wall, A., Jenney, A., & Walsh, M. (2018) Conducting evaluation research with children exposed to violence: How technological innovations in methodologies and data collection may enhance the process, *Child Abuse & Neglect*, 85, 202-208 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.007>

Estudo 04 - A pesquisa como Processo de Co-construção do Conhecimento: A Utilização do ‘Livro da Minha Vida’ como Ferramenta de apelo à Criatividade

O direito à participação de crianças e adolescentes está positivado no sistema global de garantia de direitos humanos e ratificado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). De acordo com o artigo 12 desta CDC, entende-se que crianças e adolescentes possuem direitos de expressar seus juízos, opiniões e receber todas as informações necessárias para formar seus próprios pontos de vista, levando-se em conta seus juízos em função de sua idade e maturidade. Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil no ano de 1990, no entanto, vários ainda são os desafios para garantir o direito à participação de crianças e adolescentes nos âmbitos individual, familiar, judicial ou institucional (Sanches, 2015).

No caso de crianças que vivem sob medida de proteção social, há de ser garantida sua participação no âmbito institucional e esta realidade já vem sendo investigada internacional e nacionalmente (Barros, 2018; Cossar, Brandons,& Jordan, 2013; Kosher& Ben-Arieh, 2020; Middel, Post, Lopez,&Grietens, 2020; Santana, 2008). Esses estudos apontam que as crianças não são devidamente informadas a respeito de seus processos (Middel, Post, Lopez,&Grietens, 2020), tinham dificuldade, portanto, de compreender o sentido das intervenções profissionais na vida delas e de suas famílias (Cossar, Brandon,& Jordan, 2014). Além disso, notou-se que os profissionais, a partir de uma visão adultocêntrica, concebem a ideia de que as crianças são seres frágeis e vulneráveis, ao ponto de não conseguirem emitir seus pontos de vistas de maneira consistente, em suma, elas não estariam preparadas para participar.

Em contraponto a esta visão paternalista da infância, que limita seu direito à participação e desvaloriza suas maneiras de se expressar, a participação infantil tem sido relacionada ao desenvolvimento saudável, ou seja, elevados níveis de bem-estar de crianças e adolescentes. Estudiosos apontam que a participação fornece condições para que gradualmente a criança alcance autonomia e autoproteção (Sanches, 2015), também colabora para o senso de pertença ao contexto em que participa, gerando bem-estar e motivação para aprender, explorar e tomar parte dos processos de decisão (Luis, Andrade,& Santos, 2015), potencializando autoestima e motivação (Lopez, Correia,& Aguiar, 2016).

Diante desse cenário, pesquisas com diferentes tipos de metodologia têm sido utilizadas para garantir a participação ativa das crianças nos processos investigatórios, mas, ao mesmo tempo, garantir também suas vozes acerca dos contextos em que vivem, dentre eles, o acolhimento institucional.

No cenário nacional e internacional já se destaca a necessidade de pesquisas com crianças e adolescentes que vivem em acolhimento institucional, uma vez que é importante conhecer como elas concebem suas vidas nas instituições, a garantia e/ou violação de seus direitos. Além disso, novas pesquisas podem dar o direcionamento para a construção de políticas públicas que compreendam esses espaços como viabilizadores de direitos, dentre eles, o direito à participação (Santana &Avanzo, 2014).

Destaca-se a necessidade de ouvir a criança, bem como dar atenção aos seus pontos de vistas, sentimentos, preocupações, concepções acerca de seus direitos e também das relações, atividades e papéis que lhes são atribuídos em contextos de desenvolvimento. Com isso, as investigações que utilizam metodologias participativas estão sendo cada vez mais valorizadas e utilizadas, especialmente em estudos qualitativos.

Diversas são as metodologias participativas ou métodos criativos utilizados para viabilizar a participação da criança, reconhecidamente eles apelam à oralidade, à imaginação e à criatividade e resultam em escolhas metodológicas pertinentes a uma pesquisa descentralizada da figura pesquisador, sendo co-construída com as crianças participantes (Bichara & Becker, 2016; Soares, 2005). Nesses estudos, geralmente, são utilizados desenhos, mapas, vídeo, fotografia, registros escritos das crianças, pequenos grupos de discussão e outros recursos visuais que envolvem técnicas participativas e permitem que crianças e jovens moldem o planejamento que foi pensado pelo pesquisador. Dessa forma, há a tentativa de garantir às crianças e adolescentes o manejo do material de pesquisa, bem como a aplicação dos instrumentos (Colonna, 2011; Greene & Hogan, 2005; Mason & Hood, 2010; O’Kane, 2000).

Essas investigações com a participação das crianças têm sido realizadas em diferentes contextos: escola (Agostinho, 2016), crianças que vivem em famílias (Kumpulainen, Lipponen,&Mikkola; 2013), crianças que vivem em instituições (Santana &Avanzo, 2014), crianças que vivem nas ruas (Santana, 2007), dentre outras. Os desafios que se sobressaem na realização das investigações participativas dizem respeito principalmente à coleta da opinião das crianças em contextos de desenvolvimento em que habitualmente os adultos é que tomam decisões (Colonna, 2011). Nesse sentido, têm sido buscados técnicas ou métodos criativos que garantam à criança a livre expressão, mas vale ressaltar que nenhuma técnica será naturalmente participativa, o que denota este sentido é a forma como ela será aplicada, o contexto de investigação e relação pesquisador-sujeito da pesquisa, baseando-se no diálogo contínuo com crianças e adolescentes (Colonna, 2011).

Autores da área da Sociologia da Infância reconhecem a infância como um fenômeno e uma categoria social, mas também as crianças como sujeitos concretos da infância, que se desenvolvem de acordo com o tempo em diferentes espaços. Nas palavras de Sarmiento (2008, p. 48), “como toda construção social, também a ideia de infância/criança e a sua ‘norma’ se desenvolveram presas ou definidas pelo contexto em que surgiram”. Entende-se, então, que para estudar o desenvolvimento da criança ou a infância em diferentes contextos, é necessário utilizar metodologias de pesquisa que busquem dar voz à criança, escutá-la de fato, investigando o que elas têm a dizer sobre si mesmas e suas experiências na forma de ver o mundo.

Nessa direção, Bronfenbrenner (1996) defende também a importância de estudar aspectos mais amplos (por exemplo, a infância, a sociedade), dando ênfase ao processo (pessoa/ambiente), mas sem esquecer que as pesquisas precisam de evidências científicas e que, portanto, precisam ser planejadas. O autor ressalta a necessidade de metodologias específicas para a infância e a criança e afirma que era incipiente à época pesquisas sobre modelos de investigação com crianças maiores de três anos, sendo necessários investimentos nesse sentido.

Partindo desse pressuposto, a Psicologia do Desenvolvimento, na tentativa de compreender a criança e a infância, pode dialogar com a vertente crítica da Sociologia da Infância, que considera o sujeito a partir de sua historicidade, de um olhar mais voltado para as experiências da criança e menos para as instituições. É possível tentar assegurar isso com metodologias que tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, que defendem a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real, com agenciamento das crianças e utilização de ferramentas que viabilizem a voz e a ação.

Entende-se que a partir das condições destacadas, pesquisadores e participantes das pesquisas deixam de ser sujeitos passivos no processo de construção do conhecimento científico e passam a ser sujeitos efetivos de todas as etapas dos processos de investigação. Ou seja, pesquisadores e participantes vivenciando a realidade, da qual fazem parte, contando, recontando, reconhecendo e experienciando conhecimentos de si mesmos, dos outros e dos contextos em que vivem.

Muitas metodologias participativas têm utilizado técnicas que acessam a criatividade da criança, bem como recursos visuais para elucidar a experiência dos sujeitos da pesquisa, isso expande a possibilidade de expressão da criança e atende às diferentes preferências, aptidões, antecedentes culturais e outros. Esse processo ativo de comunicação envolve ouvir,

interpretar e construir significados, portanto, o pesquisador precisa ser intuitivo, reflexivo e flexível ao ponto de adaptar métodos/técnicas durante o processo de pesquisa, ou seja, mudando o *status* das relações de poder, que historicamente são estabelecidas entre adultos e crianças e pesquisadores e participantes da pesquisa (Carter&Coyne, 2018).

De acordo com Rollins (2018), esse tipo de investigação tem mudado o que se pensa a respeito da criação de evidências em estudos científicos. As metodologias participativas têm sido muito mais do que complementos de métodos tradicionais, elas podem aprofundar os dados em qualidade e quantidade, sendo necessário o mesmo grau de estudo e dedicação por parte dos pesquisadores, uma vez que a publicação desses achados vai corroborar para garantir a validade científica das investigações que usam metodologias participativas e técnicas com abordagens que apelam à criatividade da criança.

Em consonância com esse pensamento, Leight (2019) afirma que as metodologias de pesquisa com crianças, apoiadas na criatividade, surgem para ‘perturbar o habitual’, garantir mudanças, suscitar empatia, explorar a identidade, promover engajamento e, sobretudo, garantir reflexão e co-construção de história, que dificilmente poderiam ser capturadas com os chamados métodos tradicionais que envolvem questionários, entrevistas estruturadas e outros. As técnicas participativas tendem a permitir um modo de comunicação aberta, auxiliando na autoconsciência, mantendo um senso de diversão e brincadeira, ao mesmo tempo, garantindo registro de uma gama variada de dados para análise da experiência.

Diante disso, a utilização de metodologias participativas, que envolvem técnicas que apelam à criatividade, pode contribuir para o equilíbrio de poder entre pesquisadores e crianças envolvidas na pesquisa, proporcionando à criança uma participação mais ativa no processo de produção do conhecimento. Trata-se, dessa forma, de co-construir entendimentos compartilhados, a partir de interações que foram desenvolvidas em determinado contexto e tempo, viabilizando uma representação mais aproximada do mundo da criança, por meio de sua própria expressão.

Outra questão que pode ser destacada, quando se trata de técnicas participativas que acessam a criatividade, é o fato de alcançarem crianças das diferentes infâncias, acessando seus processos de produção do conhecimento acerca dessa categoria. Ou seja, por meio de técnicas participativas, tem sido possível ouvir um grupo caracterizado pela heterogeneidade, com crianças de diferentes idades e características, condições socioeconômicas e culturais diversas.

Recursos Metodológicos Plurais e Criativos em Pesquisas: Diários, Desenhos e Colagens com Crianças e Adolescentes

Muitos são os desafios para quebrar o paradigma adultocêntrico que envolve historicamente a realização das pesquisas com crianças, mas muitas são, também, as possibilidades de garantir esses recursos plurais e criativos com abordagens de diferentes formas de expressão das crianças. Autores como Agostinho (2010) e (Fernandes & Marchi, 2020) têm apontado diferentes técnicas participativas como desenhos, vídeo, fotografia, registros escritos das crianças, pequenos grupos de discussão e outros recursos visuais nas investigações com e sobre crianças. A Tabela 1 apresenta alguns exemplos de técnicas utilizadas em metodologias participativas.

Tabela 1.

Técnicas Empregadas em uma Metodologia Participativa e seus Objetivos.

Técnica empregada em uma metodologia participativa	Objetivos	Autores
Desenho	- Extrair informações sobre as crianças, as referências visuais do mundo da criança, fornecendo informações que, às vezes, não conseguem expressar verbalmente.	Tay-Lim&Lim, 2013; Coyne& Carter (2018)
Colagem	- Fornecer um meio para gerar pensamentos e ideias infantis, por meio do recorte de materiais naturais ou "encontrados" e colando-os em outra superfície.	Coyne& Carter (2018)
Brinquedos e jogos	- Colaborar para que as crianças se sintam mais confortáveis para expressarem suas opiniões e experiências usando um meio de comunicação que já estão acostumados. Podem funcionar como transmissores de informações que são difíceis de expressar verbalmente.	Coyne& Carter (2018)
Fantoches	- Diminuir o medo das crianças nas entrevistas, colaborar na adaptação das crianças ao ambiente, pode facilitar uma comunicação eficaz entre pesquisador e crianças.	Coyne& Carter (2018)
Contação de histórias	- Funcionar como um meio não ameaçador para facilitar a expressão de sentimentos, por contornar as inibições, medos e defensas de uma criança, sendo uma abordagem mais socialmente inclusiva e democrática.	Coyne& Carter (2018)
Escrita criativa	- Permitir a expressão das crianças, por meio de poesias e metáforas.	Coyne& Carter (2018)
Gravação de vídeos documentários	- Viabilizar a compreensão sobre a infância e a vida relacional das crianças no cotidiano, por meio da produção do filme.	Lomax, Fink, Singh & High, 2011;
Photo-voice	- Fotografar por meio de mídia visual, que permite às crianças um papel ativo na geração e interpretação de imagens, revelando suas compreensões acerca do que percebem no material.	Shaw, 2020;
Artes cênicas	- Acessar a expressão da criança, por meio da música e dança.	Coyne& Carter (2018)
Diários	- Colaborar com o processamento e registro das experiências, auxiliando no desenvolvimento da autoconsciência e reflexão.	Leigh (2019)

Autores como Tay-Lim e Lim (2013) descrevem as metodologias participativas como aquelas que compreendem os métodos amigos da criança e que podem, no processo de co-construção do conhecimento, formular políticas públicas genuinamente para e com crianças, com a finalidade de garantir seus direitos. Essa perspectiva altera a forma de compreensão de alguns métodos, que tradicionalmente já se usava com crianças, como por exemplo, o desenho. Este era analisado pelos adultos, a partir das qualidades composicionais, estética, sendo avaliada a capacidade da criança de representar graficamente a sua realidade, informando habilidades e dificuldades da criança com a produção de desenhos e mesmo para fins diagnósticos de psiquiatras, psicólogos e outros profissionais. Em contrapartida, verifica-se que, mais recentemente, os desenhos têm sido utilizados nas pesquisas e nas diferentes intervenções profissionais para compreender a construção de significado das crianças, a partir de um novo paradigma que integra percepções e significados no processo de desenho e seu potencial comunicativo (Okane, 2000; Tay-Lim&Lim, 2013).

Técnicas que utilizam recursos visuais, como o *photo-voice*, incluem crianças menores que, em geral, são vistas com poucas possibilidades de serem pesquisadores ativos ou com baixa competência para participarem de pesquisas e exporem o que pensam e o que sentem (Tay-Lim&Lim, 2013; Shaw, 2020). No entanto, a co-construção de dados com metodologias participativas que apelam à criatividade, também possuem seus limites, como por exemplo, as tarefas podem se apresentar complexas para o nível de desenvolvimento da criança, o pesquisador pode ter dificuldade para apresentar como ela pode ser executada, a criança pode se distrair facilmente com os recursos visuais que são ofertados na atividade, verifica-se forte influência do grupo de pares, quando realizam as atividades de coleta de dados de maneira conjunta, dentre outras questões.

Como vantagens, as metodologias participativas que utilizam técnicas que apelam à criatividade da criança podem se ater menos a competências orais, que permitem que a criança participe ativamente na co-construção dos dados, de maneira que ela mesma possa manusear os instrumentos e materiais de pesquisa (Tay-Lim&Lim, 2013), abandonando o paradigma positivista que as define como objeto de pesquisa (Benelli, 2016; Fernandes & Marchi, 2020). Além disso, facilitam um processo de autoidentificação, quando são abertos espaços de diálogos com seus pares ou, contrariamente, são identificados pontos divergentes (Shaw, 2020). Por último, entende-se que com o emprego de técnicas participativas, as crianças podem expressar pensamentos, sentimentos e emoções que estavam ocultos mediante a utilização de outros métodos e outras técnicas de pesquisa (Bichara & Becker, 2016; Cunha & Fernandes, 2012; Fernandes & Marchi, 2020).

Embora a gama de técnicas participativas seja ampla, há de avaliar se a aplicação das mesmas ocorre de maneira ética, crítica e consciente, de tal modo que consiga captar as percepções das crianças sobre o que lhes afeta (Shaw, 2020). Nessa perspectiva, diversos pesquisadores têm investido na utilização de estímulos ou recursos visuais para aumentar a riqueza dos dados que poderiam ser obtidos por entrevistas, por exemplo. A preocupação é que as técnicas participativas sejam aplicadas a partir de metodologias participativas, que têm um arcabouço teórico-metodológico e ético-político que coloca o adulto como agente reflexivo nesse processo de construção do conhecimento (Shaw, 2020). Diante disso, entende-se que a investigação participativa, realizada por meio de metodologias participativas, não se define como um conglomerado de técnicas para ouvir as crianças, mas sim como possibilidade de garantir à criança que sua voz, ponto de vistas, necessidades e história de vida sejam reconhecidos.

Registro da História de Vida

Estudiosos da Sociologia da Infância (Delgado & Muller, 2005; Santana, 2007; Soares, Sarmento,& Tomás, 2005) e da Psicologia do Desenvolvimento (Correa, Magalhães, Cruz,& Cavalcante, 2020; Moreira et al., 2013) têm ressaltado a importância dos registros sobre a história de vida e das demandas de crianças e adolescentes do seu ponto de vista próprio, por meio de diferentes instrumentos e técnicas, o que pode ser chamado de autoria discursiva. Quando se trata de crianças e adolescentes que se encontram em instituições de acolhimento, ou seja, afastados do convívio familiar por causa de ameaça ou violação de direitos, o registro da história de vida e do desenvolvimento dos mesmos é uma das ações previstas no Projeto Político-Pedagógico dessas instituições, preconizado pelo CONANDA/CNAS (2008). Porém, mais do que isso, dar voz às crianças e adolescentes em acolhimento institucional significa revelar o ponto de vista deles sobre a sua própria condição, deixá-los sair do anonimato, incluído no termo ‘criança abrigada’, que indica uma identidade coletiva (Moreira et al. 2013).

A produção científica na área da Sociologia da Infância levanta a discussão sobre o paradigma do protagonismo e participação social das crianças com os pressupostos de pleno reconhecimento social da criança, apropriação do direito à construção democrática de suas próprias vidas, simetria entre direitos e deveres e consideração de que existem diferentes culturas da infância (Tomás, 2014). Acredita-se, a partir dessa perspectiva, que a criança possui a sua própria forma de analisar e interpretar o mundo, agir, sentir e pensar e que, por

conta disso, são capazes também de discursar acerca de sua ação e de representá-la de diversas formas (Tomás, 2014). Uma das formas de garantir a autoria discursiva das crianças é promovendo o seu direito à participação na (re)construção de sua história de vida

Mais recentemente, tem-se dado atenção para a história de vida narrada pelo próprio sujeito que vive em instituições de acolhimento, em um processo de rememoração que não significa reviver os acontecimentos e nem os recuperar de forma ordenada, mas sim, utilizar as recordações para significar o presente e abrir novas possibilidades para o seu futuro. Nesses moldes, é interessante que a criança se sinta à vontade para falar sobre a família, a vizinhança, as instituições pelas quais eventualmente tenha passado antes, dentre outros. Esse processo de rememoração, a partir do relato do próprio sujeito, pode fazer com que o seu interlocutor compreenda melhor o sentido atribuído a algumas pessoas, situações e até mesmo objetos.

É importante ressaltar que o termo história de vida é um conceito guarda-chuva que permite a utilização de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, tais como: etnográfico, história oral, autobiografia e outros. A técnica mais comumente utilizada para captar a história de vida é a entrevista, no entanto, considerando a necessidade de equilibrar as relações entre pesquisador e sujeitos participantes, têm sido incorporadas técnicas que apelam à criatividade, como diagramas, fotos, colagens e outros recursos visuais que colaborem para compreender os caminhos e transições que ocorreram durante determinado momento ou toda a vida do sujeito (Soderstrom, 2019).

De acordo com Fernandes (2007), um dos dispositivos metodológicos que propiciam o fortalecimento da participação das crianças e adolescentes em pesquisas, quiçá em intervenções, são as ferramentas que apelam à criatividade em termos de registros escritos ou gráficos, tais como, diários, ensaios, registros, nos quais as crianças por meio da linguagem escrita conseguem transcrever questões cotidianas. Além das ferramentas que apelam à utilização de recursos multimídia: ensaios, diários e registros de observações que a própria criança fez no seu cotidiano. Incluem-se, nesta categoria, vídeos e fotografias.

Assim, uma das formas de registrar a história das crianças e adolescentes, a partir da percepção deles mesmos é a construção de um livro pessoal, já que atende às ferramentas de criatividade e recursos como uso do diário, em que eles possam fazer registro da vida atual e lembranças dos momentos anteriores ao acolhimento, com a família de origem (Lamarão & Amaral, 2007). Esta atividade pode ser estimulada se as instituições e os educadores colocarem à disposição dos acolhidos diários, livros de histórias, álbuns fotográficos, desenhos, entre outros (NECA, 2010). É esperado que as crianças e adolescentes se sintam

instigados a escreverem e, portanto, registrarem, experiências que envolvem os membros que compõem sua família, aspectos da casa em que viviam ou outro local que tenham como referência, assuntos relacionados à escola e grupos de pares e momentos que marcaram suas vidas.

Outra maneira de apreender a história de vida e experiências pessoais dos sujeitos, a partir da sua própria expressão é a utilização de genogramas (Cardim & Moreira, 2013). Esse instrumento objetiva representar graficamente a família consanguínea, de parentesco ou afetiva, trazendo informações sobre várias dimensões do convívio familiar. Ele tem sido considerado uma técnica participativa, pois oferece diferentes materiais que propiciam uma co-construção de dados, que facilita a interação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa e com uma reconstrução simbólica da realidade que vivenciaram, de uma forma que lhes agrade (Cardim & Moreira, 2013).

Em consonância com a ideia de que a história de vida pode ser contada pela própria criança, Rabelo (2017) explica a importância do uso da escrita, do desenho, da colagem para expressarem suas impressões, sentimentos, pensamentos descobertos sobre si e seu cotidiano. Esses registros são feitos em um instrumento chamado ‘Livro da Vida’, sendo uma produção dirigida que colabora com o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo de construção da sua própria história. Vale ressaltar que o ‘Livro da Vida’ é referenciado como parte das práticas pedagógicas de Celestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês que percebia a escola como um ambiente que poderia contribuir para a formação indivíduos críticos, autônomos e com capacidade para mudar a sociedade em que vivem, por meio de técnicas que ampliassem a participação e a liberdade dos mesmos.

Com base no exposto, Rabelo (2017) explica que no processo interventivo com as crianças, a utilização do ‘Livro da Vida’ propicia um momento de escuta, de documentação das experiências que viveram e de construção coletiva, uma vez que no estudo em questão, o livro foi utilizado na escola. A autora destaca que o livro, enquanto registro da história de vida da criança, representa discursos ideológicos, culturais e simbólicos, com memórias individuais e coletivas, articulando presente, passado e futuro.

Ainda sobre a expressão das crianças, a partir da escrita em diários, Leighton (2019) utilizou metodologia participativa agregando técnicas como desenhos, massa de modelar para garantir a expressão das crianças de 04 a 11 anos, sobre suas experiências de vida. Foi identificado que, especialmente, as crianças mais velhas conseguiram explorar temas, sentimentos, pensamentos e fizeram diferentes reflexões a partir da escrita e da arte, sendo

uma ferramenta importante para se construir vínculos com os adultos, permitindo acessar e explorar experiências da infância.

Diante do exposto, buscou-se com este estudo a co-construção de uma metodologia participativa, com a utilização de uma ferramenta que apela à criatividade da criança e do adolescente para captar dados e produzir conhecimento acerca de sua realidade. Objetiva-se, com isso, garantir uma dinâmica inclusiva e a adoção de análise de dados, em que as vozes das crianças estejam alinhadas às interpretações do investigador, em busca de um equilíbrio nas relações de poder que tradicionalmente permeiam este processo.

Método

Participantes

O estudo envolveu 16 crianças e adolescentes, que estavam em situação de acolhimento institucional no momento da coleta de dados em duas instituições. A escolha foi por conveniência, sendo convidadas a participar da pesquisa todas as crianças e adolescentes que estavam acolhidos e que se encontravam na faixa etária de 07 a 18 anos, de ambos os sexos. Foram escolhidos nomes fictícios para cada criança/adolescente, como forma de garantir sigilo de suas identidades.

Contexto de Pesquisa

O contexto da pesquisa abrangeu duas instituições de acolhimento, sendo uma pertencente ao município de Belém-Pará (Serviço de Acolhimento 1) e outra pertencente ao município de Barcarena, na região Tocantins do estado do Pará (Serviço de Acolhimento 2). Ambas são destinadas à proteção social de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. A primeira é o Espaço de Acolhimento Recomeçar, localizada no bairro Pedreira, acolhe crianças do sexo feminino e masculino, na faixa etária de sete a 12 anos. Espaço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes, localizado em Barcarena, que acolhe crianças dos sexos feminino e masculino, na faixa etária de zero a 18 anos. As duas instituições foram escolhidas como contextos de pesquisa, pois já estavam inseridas em projetos de extensão, que promovem a formação continuada de técnicos e educadores deserviços de acolhimento, contando com estes para serem voluntários na pesquisa em questão.

Instrumento

Livro da Minha Vida

O livro permite o registro das lembranças do passado, da vida atual e das expectativas para o futuro, por meio da escrita e do desenho (Lamarão & Amaral, 2007). Tem sido utilizado em experiências de extensão universitária, ou seja, em projetos que visam incentivar a aproximação da universidade com a comunidade, por meio de ações interventivas nos diferentes espaços de acolhimento. O livro foi construído a partir da técnica de sentenças incompletas, o que facilita a compreensão do enunciado das questões e sua conclusão por escrito, além de abrir espaço para a produção de desenhos, colagens de figuras, adesivos e fotos. Na presente pesquisa, o livro passou por reformulações em seu texto: modificou sentenças contidas em sua versão original e acrescentou outras. O objetivo foi dar espaço a questões relacionadas ao paradigma participativo que norteia esse processo investigativo.

Procedimento de Coleta dos Dados

Inicialmente, destaca-se que a construção/coleta de dados do livro da vida faz parte de um processo investigativo mais amplo, que contempla outros estudos desta tese. Sendo assim, a construção do ‘Livro da Minha Vida’ ocorreu após a inserção da pesquisadora na instituição, engajamento em atividades de maneira conjunta entre equipe de pesquisa e crianças e adolescentes acolhidos, bem como realização das entrevistas participativas e mediação de leitura sobre a garantia de direitos desses sujeitos.

Nos encontros que antecederam o preenchimento do livro, a pesquisadora estabeleceu diálogo com as crianças/adolescentes no sentido de reiterar os objetivos da pesquisa, como seria a atividade de preenchimento do livro, quais materiais poderiam utilizar, quanto tempo teria para preencher e, sobretudo, provocar o entendimento de que o livro seria uma produção deles e para eles. Sendo assim, foi solicitada verbalmente a autorização das crianças/adolescentes para que a pesquisadora pudesse fotografar os livros por elas produzidos. A intenção era garantir um processo de construção de dados, a partir de uma abordagem eticamente fundada, garantido que a partir do preenchimento do livro, as crianças pudessem expressar de maneira criativa suas trajetórias de vida, desejos, emoções, opiniões e outros elementos dos seus contextos de desenvolvimento.

Todavia, em março de 2020, foram estabelecidas medidas sanitárias de restrição do convívio social, visando o enfrentamento da pandemia de COVID-19, o que alterou

completamente a rotina da sociedade como um todo, incluindo os serviços de acolhimento do país. Foram lançadas portarias e recomendações gerais, acerca das estratégias para criar uma nova rotina, evitar evasão, garantir atividades de aprendizagem, atividades lúdicas, ações que visassem o fortalecimento de vínculos, mesmo durante a pandemia, dentre outras situações. Isso acarretou na suspensão das atividades de pesquisa e outras ações com agentes externos, que eram realizadas nos espaços de acolhimento. Dessa forma, para dar continuidade à pesquisa, e até mesmo garantir um momento de autorreflexão de maneira lúdica e criativa às crianças e adolescentes no período da pandemia, solicitou-se às técnicas e educadoras que já participavam de projetos e ações promovidos pela Universidade Federal do Pará, que pudessem contribuir com o acompanhamento do preenchimento do livro pelas crianças. Assim, o planejamento da pesquisa foi readequado, foi feito um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, agora destinado às técnicas e educadoras e também foi providenciado um manual com orientações gerais sobre o objetivo do livro e seu preenchimento. Colaboraram com esta etapa de pesquisa duas assistentes sociais, uma terapeuta ocupacional e dois educadores sociais do serviço de acolhimento em Belém e uma psicóloga do espaço de acolhimento de Barcarena.

As condições impostas pela crise sanitária vivenciada pelo país impuseram novas condições para o procedimento de preenchimento do livro. Além de não ser acompanhado pela pesquisadora presencialmente, a preparação do livro e do material utilizado teve que ser revista, observando a segurança das crianças no manuseio do material para evitar risco de infecção pelo COVID-19. Dessa forma, optou-se por imprimir o livro na residência da pesquisadora, evitando o deslocamento do material para gráfica e perda de controle das condições de manuseio durante a confecção do mesmo. Em contrapartida, outras dificuldades se apresentaram tais como, conseguir material em qualidade e quantidade adequados, aquisição de tintas específicas para este fim, bem como acompanhamento da encadernação de cada livro, observando as condições de higiene.

Outrossim, foi alterada a disposição de material para que as crianças preenchessem os livros, uma vez que se dispunha de material de uso coletivo e optou-se pela confecção de *kits* individualizados com lápis, borracha, cola, lápis de cor, adesivos e carimbos, que pudessem facilitar o registro de suas ideias no livro. Foi entregue ainda às crianças/adolescentes um *kit* preventivo de COVID-19, contendo máscara e um recipiente com álcool em gel. Esse material foi colocado em uma caixa devidamente higienizada e encaminhado à coordenação do espaço de acolhimento, sendo entregue individualmente às crianças/adolescentes para utilização

posterior, mediante acompanhamento das profissionais que se dispuseram a colaborar na pesquisa.

Antes da entrega do livro às crianças, foi realizada uma videoconferência com utilização de recursos próprios da pesquisadora e das técnicas de referência para que as crianças e adolescentes pudessem falar se tinham interesse em participar dessa nova etapa da pesquisa. Mediante o assentimento delas à chamada de vídeo, os livros foram entregues individualmente, as crianças e adolescentes preencheram conforme os acordos realizados entre eles e as profissionais.

Vale ressaltar que, mesmo crianças não alfabetizadas, menores de oito anos e com dificuldade de aprendizagens, foram incluídas na construção do livro, uma vez que ele traz possibilidades de expressão à criatividade, não restrito somente ao registro escrito. O preenchimento ocorreu conforme as etapas descritas abaixo:

- a) As crianças receberam o livro em branco, junto com um *kit*, contendo lápis de cor, borracha, lápis, adesivos de diferentes formas e cores e um *kit* de prevenção contra COVID-19.
- b) Foi solicitado à equipe responsável pelo acompanhamento das crianças/adolescentes que fosse respeitada a individualidade e privacidade, de modo que os livros fossem preenchidos em locais de escolha dos participantes e em quantas sessões eles achassem necessárias.
- c) Foram observadas questões peculiares de cada criança e adolescente, por exemplo, quem não sabia escrever, recebia a orientação de focalizar no desenho e colagem, quem tinha dificuldade para preencher, solicita mais de uma sessão para realizar a atividade.
- d) Técnicos e educadores enviavam à equipe de pesquisa as fotos escolhidas pelos participantes para comporem seus álbuns e recebiam na instituição, quando as fotos eram impressas.
- e) Técnicos e educadores receberam diário de campo para registrarem suas impressões acerca do preenchimento do livro, tempo de duração e intercorrências da coleta.
- f) Devolução dos livros para as crianças/adolescentes, com as fotos que escolheram para a capa.

Procedimento de Armazenamento e Análise dos Dados

Considerando que o ‘Livro da Minha Vida’ pretendeu ser, nesta pesquisa, uma produção da criança e do adolescente, portanto, pertencente a ela, foram feitos registros fotográficos de cada página ou escaneamento do livro todo, isto é, nos casos em que havia computador e impressora disponíveis na instituição. Com relação ao conteúdo escrito e que completavam as sentenças abertas, eles foram transcritos para planilhas eletrônicas do *Excel*, garantido melhor manuseio e visualização das respostas. Os dados do diário de campo pertinentes ao diálogo com os educadores que estavam acompanhando o preenchimento do livro, registro das chamadas que eram realizadas para a instituição de acolhimento, também foram transcritos e armazenados em planilhas para posterior análise.

Resultados e Discussão

Atualizando o ‘Livro da Minha Vida’

Foram realizadas algumas alterações no livro, visando melhor atender as normativas atuais no que tange aos serviços de acolhimento, a singularidade da criança/adolescente, sua historicidade, bem como estágio cognitivo das mesmas. Essas modificações foram introduzidas pela doutoranda, que é assistente social, por uma psicóloga, doutora e atuante em um dos serviços de acolhimento, contexto desta pesquisa, e revisado pela orientadora desta tese.

Foi realizada a inclusão do item “Apresentação”, muito embora nas obras literárias o item “Apresentação” seja utilizado para apresentar a obra, nesta pesquisa o elemento foi utilizado para apresentar os dados pessoais da criança/adolescente autor do livro, tais como: nome, idade, naturalidade, data de nascimento, local em que estuda, série e filiação. Houve a substituição das sentenças “Sou filho do Sr. e da Sra.”, entendendo que existem diferentes arranjos familiares que não são contemplados no modelo de família nuclear e que vários estudos apontam, sobretudo, a ausência paterna no registro de nascimento e na criação dos filhos, além do envolvimento dos pais ou qualquer um deles no processo de acolhimento institucional (Corrêa, 2016; Fukuda, Penso, & Santos, 2013), as sentenças foram substituídas por “Sou filho de e de”.

Verificou-se a necessidade de inclusão de uma página em formato paisagem para que a criança pudesse desenhar sua família; o lugar onde fica sua casa e, mais amplamente, a vizinhança; a escola que frequenta; o espaço de acolhimento onde se encontra e, por último, a

imagem do que quiser retratar. Optou-se por incluir mais espaços para desenho, considerando que esta é uma das formas de expressão do mundo infantil, sendo um elemento mediador do conhecimento e do autoconhecimento (Comparini, Wechsler, & Machado, 2017). Além disso, o desenho possibilita a reorganização de informações, processamento de experiências vividas e abre espaço para que as crianças possam informar sobre seus sentimentos, comportamentos e eventos importantes (Gadelha & Menezes, 2004).

Considerou-se importante a substituição de “lembranças da minha infância” por “sobre a infância”, uma vez que a pesquisa considera a categoria em curso, sendo marcada por atores de 0 a 18 anos. Desse modo, houve alteração de todas as sentenças que compunham este núcleo, uma vez que se torna importante e necessário conhecer a interpretações que as crianças possuem de infância, incluíram-se frases como “ser criança é”, “o que eu mais gosto de fazer”, “o que eu não gosto de fazer”. A título de complementação e comparação, também fazem parte deste núcleo sentenças sobre o que é ser adulto.

Em atendimento às normativas mais recentes que versam sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes e seus direitos, foi realizada a substituição de “antes do abrigo” por “antes do espaço de acolhimento”, atentando-se para a legislação em vigor, que reitera a medida de acolhimento institucional como protetiva e exclui o termo ‘abrigamento’. Preferiu-se também utilizar o termo espaço de acolhimento em detrimento do anterior. Ainda neste núcleo, houve a inclusão do item “Espaço de Acolhimento”, que contempla informações sobre o momento de chegada ao espaço de acolhimento, o que mais gostam de fazer ou não no serviço, a pessoa que mais gostam, o que mais sentem falta, o que mudariam no espaço, como se sentem, o que gostam e não gostam no espaço físico. Fazendo referência às possibilidades de participação no espaço de acolhimento, expressão de seus sentimentos, desejos, anseios e satisfações.

Por fim, houve a alteração do item “a vida além do abrigo” para “a vida além do espaço de acolhimento”. Alteração do termo abrigo para espaço de acolhimento, por motivos anteriormente explicados, mas também para a redução da quantidade de sentenças dispostas neste item, enfatizando-se a visão da criança após seu desligamento, o que quer fazer quando sair do espaço, o que é necessário para isso acontecer, qual seu maior sonho e nas últimas linhas, um espaço no livro para escreverem o que tiverem interesse.

O processo de Preenchimento do ‘Livro da Minha Vida’ pelas Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: uma Ferramenta Apelativa à Criatividade

A construção do livro foi marcada por diferentes percepções acerca da trajetória de vida antes, durante e expectativas para o futuro, após o acolhimento institucional. O preenchimento foi realizado por todas as crianças e adolescentes que estavam nos serviços de acolhimento e que colaboraram com a pesquisa entre os meses de agosto e outubro de 2020, cuja faixa etária se estendeu de 07 a 15 anos. A Tabela 2 apresenta informações acerca do preenchimento do ‘Livro da Minha Vida’.

Tabela 2.

Quantidade de Livros Construídos e Entregues às Crianças e Adolescentes

Categorias	Número de Crianças Acolhidas	Número de livros construídos	Número de livros entregues às crianças
Crianças de 07 a 11 anos	08	06	06
Adolescentes de 12 a 18 anos	08	08	08
Total	16	14	14

Do total de livros manuseados pelas crianças e adolescentes, em três deles as sentenças não foram preenchidas por escrito e os participantes utilizaram outros recursos, como desenho, pintura e colagem. Esses casos incluíram duas crianças que não eram alfabetizadas e uma criança que se recusou a preencher o livro e ser acompanhada nessa atividade. As crianças possuíam sete anos, oito anos e onze anos à época do preenchimento do instrumento.

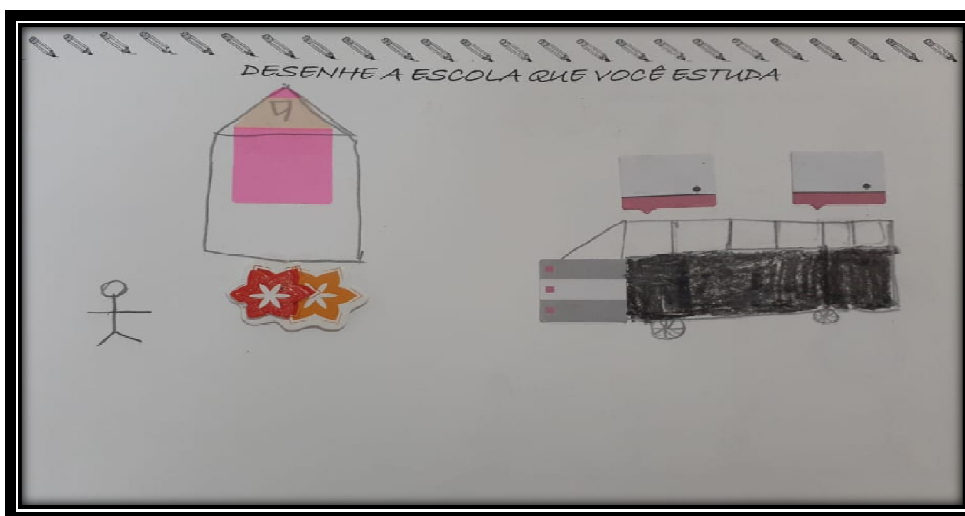


Figura 1. Desenho da escola de Tulipa, 07 anos, sexo masculino, Serviço de Acolhimento 1.

Observa-se que o ‘Livro da Minha Vida’ funciona como instrumento participativo e inclusivo, uma vez que não necessita da imposição de critérios de exclusão que, por vezes, causam certa segregação entre as crianças que ainda não alcançaram a alfabetização de maneira plena, ou seja, crianças menores. Shaw (2020) explica que a investigação participativa e as técnicas utilizadas nesse tipo de pesquisa abrem possibilidades para que crianças menores sejam pesquisadores ativos, expondo o que pensam e o que sentem por meio de ferramentas criativas.

Pelo compromisso ético, fundado na participação da criança, com equilíbrio das relações de poder e intervenção do adulto pesquisador, os participantes da pesquisa não foram perguntados acerca das sentenças do livro, pois o instrumento poderia ser descaracterizado e tratado como ferramenta apelativa à oralidade, tal como uma entrevista. Dessa forma, ficaram registrados somente desenhos, colagens e algumas frases escritas pelo técnico ou educador, quando estava acompanhando o processo, desde que tivesse sido solicitado pela criança/adolescente. A construção dos livros pelas crianças/adolescentes implicou também na criação de títulos para essa produção, a Tabela 3 apresenta os títulos formulados e a quem os livros eram dedicados:

Tabela 3.

Títulos e Dedicatórias do Livro da Minha Vida

	Autor	Título do Livro	Dedicatória
1.	Dália, 10 anos, feminino	A vida não é perfeita	À minha família e todos que amo
2.	Flor, 12 anos, feminino	Sem título	Ao meu pai, porque ele é muito importante
3.	Rosa, 15 anos, feminino	Minha Vida	Vou dedicar esse livro à minha família Recomeçar, essa família grande que me acolheu com todo amor e paciência do mundo. Muito obrigada
4.	Margarida, 15 anos, feminino	Sobre o Espaço	Coordenadora do Espaço de Acolhimento Teresinha Santana
5.	Orquídea, 10 anos, feminino	Sem título	Às minhas irmãs e meu pai
6.	Lírio, 13 anos, masculino	Minha História	Carol, Terapeuta ocupacional do Abrigo Recomeçar
7.	Azalea, 12 anos, feminino	Brilho	Ao Micael
8.	Jasmine, 13 anos, feminino	Dois passos pra frente, um passo pra trás	Todos os conhecidos em forma de agradecimento por tudo o que aconteceu e por todos fazerem um pedacinho da minha vida. Vou lembrar de tudo o que aconteceu, das brigas, dos conselhos e de todos os momentos ruins e bons. Não vou 'mim' esquecer de ficar bebendo água e comendo bem, porque sempre que eu não fizer eu vou me lembrar da Tia Larisse discutindo e mandando eu comer verdura e beber água, mas mesmo assim eu peço muito obrigada à todos, sou muito sortuda por ter conhecido todos vocês beijos
9.	Alfazema, 13 anos, feminino.	Infância	Tia Mariete
10.	Amaranto, 12 anos, masculino.	Negro Drama	Dedico à mamãe
11.	Crisântemo, 09 anos, masculino.	Meus Dias	Dedico à tia Elane, educadora

Do total de crianças e adolescentes que participaram da construção do livro, apenas três não colocaram título e dedicatória, sendo dois participantes que não dominam a escrita formal e uma criança que mencionou “*não sei dar nome para nada*” e que, segundo informações do diário de campo, demonstrou pouco interesse pelo livro, desenhou e apagou alguns desenhos e preferiu não preencher as partes que deveriam ser escritas, embora já fosse alfabetizada.

De um modo geral, percebe-se que as crianças/adolescentes criaram títulos que representaram a sua visão acerca do instrumento utilizado e dos dados que estavam implicados em seu preenchimento, tais como: infância, história de vida e os dias na instituição. É interessante destacar os títulos aprovencionados pelas participantes Dália e Jasmine, em que as duas apontaram as contrariedades das suas trajetórias, fazendo referência

aos percalços relacionados à situação de risco a que estavam expostas. O participante Amaranto colocou como título de seu livro o nome de uma canção do grupo de *Pap Mc Racionais*, em que é descrita a trajetória de um negro, pobre, filho de mãe solo, abandonado pelo pai e que, segundo a música, já tem seu destino marcado pelas determinações que historicamente rebatem na vida de pessoas pobres, negras e que moram em zonas periféricas no Brasil.

Durante a construção do livro, Amaranto realizou a atividade ao som da música mencionada acima, o que inicialmente não estava previsto em termos de organização do espaço para a coleta de dados, mas foi contornado para que a criança pudesse, de fato, estar engajada na atividade e que aquela ação pudesse agregar ao seu processo criativo e na autorreflexão sobre sua própria história de vida. Em se tratando de metodologias participativas, a música pode ser um recurso multimídia e utilizado para acessar a expressão da criança (Coyne & Carter, 2018) e, dessa forma, tornar visíveis as representações que essa criança possui acerca de seu mundo, abrindo margem para um processo criativo muito mais rico, quando combinado com ferramentas que apelam à criatividade, como é o caso do ‘Livro da Minha Vida’ (Soares, 2005).

Outra questão importante é que seis dedicatórias foram destinadas ao serviço, onde estavam sendo acolhidos e/ou técnicos e educadores que trabalhavam nessas instituições. A vinculação das crianças com os profissionais no espaço de acolhimento pode ser entendida como algo positivo nesse contexto de desenvolvimento, uma vez que Ferreira (2013) destaca a necessidade de respeitar e potencializar as relações entre crianças e educadores, fortalecendo a autonomia da criança, respeitando a sua condição e idade, pois isso possibilita o desenvolvimento da capacidade de negociar, escolher, defender, o que favorece a construção da autonomia. Além disso, as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009) prevê a participação das crianças e adolescentes na organização do ambiente (regras e rotinas), atividades domésticas e outras; na formulação das políticas, conferências de assistência social e outras; participação na vida comunitária local; participação no processo de desligamento da instituição; programação de atividades recreativas, culturais e sociais.

Dessa forma, entende-se que os espaços de acolhimento devem ter o compromisso com a garantia dos direitos de proteção e provisão, mas também de participação, haja vista que após a família de origem, pode ser considerado o contexto mais abrangente de desenvolvimento das crianças e adolescentes (Bronfenbrenner, 1996). Destaca-se, ainda, a

dedicatória às famílias de origem das crianças e adolescentes, o que sugere a preservação dos vínculos afetivos delas em direção aos seus familiares.

Ser Criança e a Infância: Percepções das Crianças e Adolescentes sobre esses Constructos

As investigações sobre a criança e a infância têm se baseado no pressuposto de que devem ser consideradas a partir do que fazem, criam e pensam (Sarmiento, 2008). Dessa forma, a participação infantil tem sido relacionada ao desenvolvimento saudável, ou seja, elevados níveis de bem-estar de crianças e adolescentes, em diferentes níveis da vida social, fortalecendo a sua autonomia, proporcionando a expressão dos seus pontos de vista e negociação da estruturação de seus mundos (Agostinho, 2014). Ou seja, durante o processo de co-construção de dados, é importante que pesquisadores e participantes vivenciem a realidade, da qual fazem parte, contando, recontando, reconhecendo e experienciando conhecimentos de si mesmos, dos outros e dos contextos em que vivem. Nesse sentido, no processo de pré-elaboração do ‘Livro da Minha Vida’, foi inserida a sentença “ser criança é”, para que os sujeitos pudessem demonstrar o que pensam acerca desse constructo.

Os descritores mais utilizados para completar essa sentença foram: brincar, passear, divertir-se e estudar, mencionados por quatro participantes com idade entre 10 e 13 anos. Outras três crianças mencionaram que ser criança era *alegria, a melhor coisa do mundo* (Crisântemo, 09 anos), *é ser feliz* (Amaranto, 12 anos) e *é muito legal* (Flor, 12 anos). O que denota uma compreensão positiva acerca do que significa ser criança e também compreensão sobre seus direitos fundamentais, tais como brincar e estudar. Vale destacar que uma participante mencionou uma percepção negativa acerca do que é ser criança, alegando que ser criança *é difícil porque se tornamos chatos* (sic) (Margarida, 15 anos).

Em função da adequação do processo de co-construção do livro, não foi possível fazer uma abordagem para entender melhor, por exemplo, o motivo da percepção negativa de ser criança. Tampouco foi possível aferir se a adolescente se expressou desta maneira por não se considerar mais como criança no sentido estrito do termo, já que estas remetem à condição de sujeitos entre 0 e 12 anos incompletos. Dessa forma, entende-se que o instrumento poderia ter sido auxiliado com o uso da expressão oral, mas as condições de aplicação não eram ideais, uma vez que a equipe que colaborou na coleta de dados não tinha domínio dos diferentes recursos que apelam à expressão da criança.

Embora seja importante a utilização de metodologias não-verbais, para viabilizar ao pesquisador o acesso às informações compartilhadas pelas crianças (Mason & Hood, 2010), sugere-se também a combinação desta metodologia com ferramentas que acessem a oralidade, favorecendo um processo de reflexão conjunta, a expressão de ideias, sentimentos e desejos (Chaer & Guimarães, 2012; Santos & Farago, 2015).

Ainda sobre a noção do que é ser criança, o livro contou com sentenças sobre “coisas que são para crianças” e “coisas que não são para criança”. A partir dos resultados analisados, verificou-se que as crianças se expressaram relacionando ser criança com a utilização de objetos como celular, brinquedo, *tablet* e bonecas. Também expressaram ser criança, a partir de direitos fundamentais, como ter saúde, brincar, alimentar-se, estudar e praticar esporte e outras atividades variadas, como usar a *internet*, conversar, pintar, ter amigos e jogar.

Em concordância com esses dados, verificou-se que o ‘Livro da Minha Vida’ conseguiu captar as percepções dos participantes sobre o que é ser criança. Nota-se que suas expressões emergiram a partir de objetos que são cotidianamente atrelados à infância e à criança, bem como sobre os direitos que historicamente e normativamente são direcionados a este segmento. Considerando que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos progressivamente mais complexos de interações com pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006), o livro em questão acessou a percepção a partir do entendimento da experiência da pessoa nesse processo de reflexão sobre o constructo “criança”.

A Vida com a Família de Origem

No caso de pesquisas realizadas em instituições de acolhimento, com caráter provisório e excepcional, é importante compreender a situação de vulnerabilidade social e do modelo complexo de risco a que essas crianças, adolescentes e suas famílias estão expostos. Nesse sentido, é importante se debruçar sobre as questões que envolvem a família da criança e sua vida antes do acolhimento institucional, utilizando uma agenda teórico-metodológica que valorize as diferentes formas de expressão, suas visões de mundo e de outros contextos de desenvolvimento em que estiveram ou estão inseridas (Brostolin, 2020).

Foi identificado, a partir da construção do 'Livro da Minha Vida', que seis crianças vieram de família nuclear e cinco crianças vieram de família extensa. Dentre os 14 livros preenchidos, três deles não foram preenchidos pelos motivos já expostos acima, mas as crianças puderam desenhar sua família de origem, pois o instrumento favoreceu referências visuais do mundo da criança, possibilitando o registro de informações que ainda não conseguiam expressar por meio da escrita.



Figura 2. Desenho da Família de Florêncio, 08 anos, Espaço de Acolhimento 01.

Na imagem, observa-se que a técnica que acompanhou o preenchimento do livro, escreveu o nome de cada um dos familiares da criança que foram desenhados. Ressalta-se o potencial comunicativo do desenho, sendo considerada importante ferramenta para realização de uma pesquisa descentralizada da figura do pesquisador (OKane, 2000; Tay-Lim&Lim, 2013; Bichara & Becker, 2016).

Analisando as respostas das crianças e adolescentes sobre o ambiente físico e social em que viviam antes do acolhimento institucional, verificou-se os locais que mais gostavam, ou não, de ficar em suas casas e motivos para isso. Sobre o que mais gostavam de fazer, o ato de brincar foi o que apareceu mais vezes nos livros, mencionados sete vezes, seguido de estudar, passear, desenhar e outras atividades que apontam para a garantia de direitos básicos dessas crianças. Esses direitos são chamados de provisão ou direitos sociais da criança, compostos pela oferta de serviços básicos como saúde, assistência social, educação, habitação, lazer, cultura, esporte e outros, ou seja, os mais consensuais, por tratarem das necessidades básicas (Triches, 2007).

Por outro lado, quando analisadas as respostas que completaram a sentença “o que eu NÃO gostava de fazer era”, emergiram das respostas das crianças/adolescentes uma série de violação de direitos humanos que sofreram no contexto familiar. Assim, “o que eu NÃO gostava de fazer era *robar quando a minha mãe mandava* (Serviço 1, Dália, 10 anos), *que a minha mãe me batesse* (Serviço 1, Flor, 12 anos), *ter que ser ‘explorada’ sexualmente e ter que pedir comida na casa dos outros* (Serviço 1, Jasmine, 13 anos), *não ir à escola e ficar sem ler* (Serviço 2, Alfazema, 13 anos).

A partir desses trechos, destaca-se que a violência e a violação de diferentes direitos devem ser compreendidas a partir de uma teia de variáveis que estão interconectadas e que vão influenciar diretamente o desenvolvimento saudável, ou não, da criança e do adolescente. Especialmente, referente à situação de risco, esse processo deve ser compreendido a partir do seu contexto imediato, que era a família, até os vários ambientes em que essas crianças estão afetando e sendo afetadas, inclusive, aqueles mais remotos, como o macrosistema, no qual se encontram a estrutura política e cultural da sociedade, onde seus membros estão inseridos (Bronfenbrenner, 1996. Gal, 2017). Nessa perspectiva, a família se apresenta em diferentes conjunturas como a responsável pelo bem-estar dos seus filhos, muitas vezes sem qualquer intervenção do Estado, sendo responsabilizada unilateralmente como a única responsável pela garantia de direitos de seus filhos (Miotto & Dal Prá, 2015). Associa-se à situação de desproteção, em termos de políticas públicas, práticas parentais que expõem a criança ou o adolescente em situação de risco, violam ou ameaçam seus direitos fundamentais, por meio da violência intrafamiliar, negligência parental, dentre outras.

Pode-se pensar, então, que embora seja necessária a intervenção junto à família, inclusive, para garantir as possibilidades de retorno da criança a um ambiente familiar seguro e saudável, é importante também não cometer o erro histórico de culpabilizá-las por questões que pertencem a um contexto macrosocial. Portanto, são conjunturais ou estruturais e relativos à ordem social vigente. É importante abrir o diálogo, os programas e os projetos sociais para que os grupos familiares sejam partícipes e cointeressados do Sistema de Garantia de Direitos junto com seus filhos (Cruz, 2019).

Diante da apreciação desses resultados, destaca-se a necessidade de garantir espaços democráticos para a participação infantil, uma vez que estes podem potencializar no desenvolvimento, no que concerne à confiança e protege as crianças e adolescentes, na medida em que os deixa menos vulneráveis a violências e abusos, uma vez que eles podem manifestar seu ponto de vista (Reddy & Ratna, 2002). Por essas razões, esse processo de adensamento de participação social deve estar alinhado à sua capacidade ou estágio de

desenvolvimento e ampliado nos diferentes contextos de desenvolvimento: famílias, instituições, comunidade e em contextos mais amplos.

A Vida no Serviço de Acolhimento

O livro da minha vida inclui sentenças sobre a vida nos serviços de acolhimento, desde a chegada ao espaço, até o ambiente físico e social em que se encontram e a sua satisfação com ele, as pessoas que mais gostam e como se sentem durante o acolhimento institucional. Durante a análise, identificou-se que nove crianças chegaram aos espaços, levadas por conselheiros tutelares, duas crianças foram levadas por membros familiares e três crianças não responderam.

Na sentença que solicita completar ‘porque’ veio para o serviço de acolhimento, seis crianças e adolescentes deixaram em branco. Relembrando que dois participantes não possuíam o domínio da escrita formal, um decidiu não preencher o livro e acrescentam-se mais três participantes que preferiram não escrever no livro. A orientação repassada para a equipe que estava acompanhando o preenchimento do livro era de que não incentivassem as crianças a preencherem o que não se sentissem confortáveis, uma vez que isso implicaria no desequilíbrio de poder, tão buscado durante essa investigação.

Apreciando-se os dados que emergiram dos participantes que preencheram a lacuna, tem-se: Eu vim para o espaço de acolhimento na companhia de/ porque: *minha mãe me batia e me deixava sem comer* (Serviço 1, Flor, 12 anos), *peguei um dinheiro que não era meu* (Serviço 1, Rosa, 15 anos), *fui assediada pelo meu tio* (Serviço 1, Margarida, 15 anos), *estava sofrendo ‘mal’ tratos e ‘exploração sexual* (Serviço 1, Jasmine, 13 anos).

É interessante destacar que, ao acessar o ‘Livro da Minha Vida’, as crianças e adolescentes mencionaram, como motivo do acolhimento, situações de violação de direitos que em alguns casos não condiziam com o motivo que constava na Guia de Acolhimento de cada um. Situações como roubos, violência sexual, maus-tratos e outros, também foram encontrados em estudo sobre o perfil sociodemográfico de crianças e adolescentes acolhidos em quatro regiões do estado do Pará (Corrêa, 2016).

No trecho do livro de Flor, uma adolescente de 12 anos, verifica-se a presença da negligência familiar. Por meio de anotações de diário de campo, foi verificado que aproximadamente 50% das crianças foram acolhidas por motivo de negligência familiar, embora este termo não tenha aparecido em nenhum relato de maneira literal. É suposto que

talvez as crianças não estejam familiarizadas com o conceito de negligência, que até no meio acadêmico não apresenta precisão.

Para Abaid e Dell'Aglia (2014), a negligência é considerada um tipo de violência familiar que atinge recorrentemente crianças e adolescentes. Já a Organização Mundial da Saúde (2006) define-a como uma falha por parte dos pais ou responsáveis de prover o bem-estar de seus filhos. Nesses casos, é comum verificar-se abandono por dias, carência ou ausência de alimentação, acidentes domésticos por causa da realização de atividades sem supervisão de um adulto, dependência química dos pais ou responsáveis e outros eventos que funcionam como fatores de risco para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Corrêa, 2016).

Os resultados aqui encontrados são semelhantes aos dados do Levantamento Nacional dos Serviços de Acolhimento realizado por Assis e Farias (2013), em que no Brasil, o principal motivo para a criança estar na instituição é a negligência (33,2%), seguida de abandono (18,5%) e dependência química de pais ou responsáveis (17,7%). Embora essas sejam as três maiores frequências, as autoras destacam, ainda, a presença de motivos como violência doméstica física e sexual, carência de recursos de responsáveis e a situação de rua. Ou seja, múltiplos motivos, de caráter complexo e com estreita relação com as condições socioeconômicas das crianças em situação de pobreza no país.

Sugere-se que o livro abriu possibilidades para que as crianças expressassem a percepção delas acerca do motivo do acolhimento, mencionando situações que anteriormente não tinham sido acessadas em atendimento pela equipe técnica da instituição, conforme relato em diário de campo, escrito pela Terapeuta Ocupacional do Serviço de Acolhimento 01. A pesquisa e a intervenção, realizadas em ambientes naturais proporcionam uma visão do desenvolvimento-no-contexto, na medida em que são consideradas as interações entre as pessoas e delas com objetos e símbolos presentes no ambiente em que se desenvolvem. A compreensão deste aspecto é importante para os profissionais dos serviços de acolhimento, pois a utilização de diferentes ferramentas que auxiliam no processo de expressão da criança, torna possível identificar aspectos que são críticos para potencializar o desenvolvimento humano e qualificar a intervenção junto à família.

É interessante atentar, portanto, para a utilização de metodologias de pesquisa e/ou intervenção com crianças que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, que defendem a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real; com agenciamento das crianças e utilização de ferramentas que viabilizem a voz e ação. Entende-

se que a partir das condições destacadas, os participantes das pesquisas e dos processos interventivos deixam de ser sujeitos passivos no processo de construção do conhecimento científico, da sua própria história de vida e dos encaminhamentos que serão efetivados para garantir seus direitos.

Para mim, Morar Aqui é...

Foram identificados sentimentos contraditórios sobre estar na instituição de acolhimento nas respostas de algumas crianças. Sentenças completadas como: “chato e legal”, “mais ou menos”, “bom e chato”, “é diferente”, “não quis dizer que é um paraíso”, foram escritas por eles na sentença “para mim, morar aqui é”. Na sentença que se refere ao que não gostam nos espaços de acolhimento, dormir e descansar em horários pré-determinados pareceu desagradado mais as crianças, também emergiu como resultado, em duas ocasiões, participar da realização das tarefas domésticas da instituição de acolhimento, como por exemplo, limpar o quarto.

Esses dados são importantes, pois diversos estudos da área da Psicologia do Desenvolvimento voltam seus olhares para a relação entre sujeito e ambiente, o que demarca a aproximação com uma abordagem mais contextualista dessa área e, portanto, mais complexa, multideterminada e crítica (Tudge, 2008; Bronfenbrenner, 1996; Gal, 2017). As interações entre a pessoa e o ambiente envolvem aspectos como reciprocidade, regularidade de interações em períodos longos de tempo, de maneira que ofereçam condições favoráveis ao desenvolvimento motor, cognitivo e perceptual da pessoa (Bronfenbrenner, 1996). Brincar, passear, jogar vídeo-game, ler, desenhar, fazer artesanato são exemplos de processos proximais, ou seja, ser consideradas engrenagens do desenvolvimento (Tudge, 2008).

Com relação ao que as crianças e adolescentes não gostam de fazer nos espaços de acolhimento, entende-se que são regras e atividades que fazem parte da rotina da instituição, mas que se pode defender possibilidade de flexibilização, a partir da participação das crianças, especialmente, no que se refere ao fato de ter um horário compulsório para descanso. Embora também se reconheça que as regras são parte da rotina de crianças e adolescentes que vivem em contexto extrafamiliar e que, historicamente, é um contexto de desenvolvimento marcado pela hierarquia, por rígidas rotinas, cuidado massificado e práticas institucionalizadas. Esse cenário de práticas que cerceiam de todas as formas o direito à participação, vem sendo alterado paulatinamente, a partir de um processo de lutas sociais, estudos realizados nas áreas, que têm como objeto a infância e a criança, bem como por

marcos normativos, como as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009). Esse documento prevê a participação das crianças como possibilidade do desenvolvimento da autonomia das mesmas. Além disso, sugere a participação de crianças em grupo multifamiliar, o que permite a troca de experiências, reflexão e discussão com as famílias, a participação das crianças e adolescentes na organização do ambiente (regras e rotinas), atividades domésticas e outras, o que já acontece nas instituições supracitadas e que pode ser considerada como uma boa prática, que remete à garantia do direito à participação.

Ainda sobre a percepção das crianças e adolescentes sobre o ambiente físico e social em que estão vivendo, o livro possui uma sentença que abre possibilidade para o participante escrever o que mudaria dentro do espaço de acolhimento, se fosse possível. A intenção com a inclusão desta sentença é oferecer oportunidades de expressão de suas ideias e opiniões, dando a visibilidade necessária para esses sujeitos e adotando suas concepções para as novas práticas, rotinas, entre outros, a partir dos registros do instrumento.

Como resultado, surgiram respostas que podem ser divididas em três núcleos de sentido: regras, ambiente físico e pessoas. Trechos como *eu mudaria todas as regras, mudaria a hora do descanso*, encaixam-se no núcleo regras. Sobre o ambiente físico, eles mencionaram que mudariam a casa, a cozinha e o quintal do Serviço de Acolhimento 1. Com relação às pessoas, foi obtida uma menção sobre mudar todas as pessoas da casa e uma menção sobre mudar duas crianças da casa.

Observa-se que, novamente, a atividade de descanso aparece como algo desagradável para as crianças, ressalta-se que é necessário que novas práticas de compartilhar poder com elas sejam encontradas e, por fim, essas práticas possam ser incorporadas no cotidiano das organizações (Shier, 2001), tais como um tempo mais curto de descanso ou a realização de atividades extras e nasquiseles se sintam satisfeitos, dentre outras.

Com relação aos ambientes físicos que as crianças/adolescentes mais gostavam de ficar nos espaços de acolhimento, as áreas externas, como quintal e pátio, foram as mais mencionadas, também surgiram ambientes como a sala dos técnicos, banheiro, sala e nos livros das crianças do Serviço de Acolhimento 2, o local preferido foi a sala de computação. Essas apreensões, acerca do local em que vivem, são importantes para compreender os processos proximais que ocorrem nesses espaços, sendo potencializados pelas interações das crianças e adolescentes com pessoas, objetos e símbolos nesse ambiente imediato. Isso significa levar em consideração tanto os elementos objetivos observados no ambiente, tais como objetos e símbolos (brinquedos, computador, vídeo-game e outras), quanto os elementos subjetivos, acessados a partir do entendimento da experiência da

pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Em função da própria situação socioeconômica em que vivam antes de entrar na instituição, é possível que as crianças/adolescentes não tivessem acesso a alguns recursos (físicos e simbólicos), que estão disponíveis nos serviços. Isso reitera o serviço de acolhimento como ambiente que pode promover o desenvolvimento, dependendo da qualidade dos atendimentos e atividades que são ofertados, incluindo as possibilidades de interação das crianças com objetos, símbolos e pessoas.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de compreender a infância como categoria social (Montadon, 2001; Prout, 2010; Sarmiento, 2008), incluída no processo de produção e reprodução da sociedade e das desigualdades sociais, que propiciam um processo de exclusão de acesso a bens e serviços dentro de seus núcleos familiares. Os recursos materiais permitem aos atores se desenvolverem em sociedade, sendo que as estruturas de oportunidades, dentro ou fora dos espaços de acolhimento, vinculam-se ao bem-estar e podem ser utilizadas como estratégia para alterar suas trajetórias desenvolvimentais, criar expectativas quanto ao seu futuro, a partir de um projeto de vida e, de maneira mais ampla, como forma de mudança de uma realidade social.

Quando eu sair daqui quero ir para...: Expectativas após o Acolhimento Institucional

As expectativas em relação ao futuro têm sido consideradas como fator de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes que estão em acolhimento institucional (Zappe, Moura Jr, Dell’Aglia, & Sarriera, 2013). Considerando que Kosher e Ben-Arieh (2020) indicam que é importante ouvir a opinião da criança sobre seu futuro e, dessa forma, oferecer-lhe a devida proteção, garantindo seu direito à participação, no que concerne seu conhecimento e tomada de decisão acerca do seu processo de acolhimento. Nesse sentido, o livro captou, por meio de diferentes sentenças, o que as crianças e adolescentes expectavam para o futuro, após o acolhimento institucional, conforme alguns trechos referentes à sentença “quando eu sair daqui quero ir para”: *uma família* (Flor, 12 anos, Serviço de Acolhimento 1), *uma família adotiva* (Margarida, 15 anos, Serviço de Acolhimento 1), *minha casa* (Amaranto, 12 anos, Serviço de Acolhimento 2), *a praça comemorar* (Crisântemo, 09 anos, Serviço de Acolhimento 2).

Dentre as onze crianças/adolescentes que preencheram esta sentença, nove manifestaram interesse de retornar para a família de origem ou extensa. Um desejo manifestado que está em congruência com o que preconiza o ECA (Brasil, 1990), no sentido de que todos os esforços sejam empreendidos para que a criança e o adolescente retornem à

família em condições seguras e saudáveis. O desafio dos serviços de acolhimento, para garantir o que é previsto em lei, é fortalecer os vínculos entre as famílias e as crianças e adolescentes, inseri-las nas redes de serviços, buscar a viabilização de direitos, que porventura estiverem sendo cerceados, e sensibilizá-las de sua função protetiva. Para o grupo afastado do convívio familiar, mas que está na expectativa de retorno ao contexto familiar, esse trabalho é fundamental, uma vez que pode acarretar em novos padrões de relações familiares, que envolvam cuidado e proteção, pessoal e social, fatores fundamentais para o enfrentamento das adversidades a que estão expostas famílias em situação de vulnerabilidade social.

Embora as respostas das crianças tenham sido breves e objetivas, no que se refere ao que desejam após a saída das instituições, observa-se que a ferramenta conseguiu captar esse anseio para registrar a história das crianças e adolescentes, a partir da percepção deles e acerca do seu futuro. Este processo colabora no desenvolvimento da autoconsciência e reflexão (Leight, 2019), autonomia e autoconfiança (Felcher, Ferreira, & Folmer, 2017).

O desenvolvimento dessas habilidades reflete diretamente nas formas de participação da criança/adolescente, no que se refere ao processo de acolhimento institucional, uma vez que o esperado é o reconhecimento do direito à participação por parte dos profissionais que trabalham nos serviços de proteção à criança, bem como a ruptura com a visão da criança como ser vulnerável, que não compreende a experiência de acolhimento e afastamento da família que está vivenciando (Van Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2013). Consoante a isto, entende-se que o ‘Livro da Minha Vida’ pode ser utilizado, inclusive, nos atendimentos sociais, psicológicos e ocupacionais, na medida em que foca e evidencia as competências das crianças/adolescentes, permite retratar, por meio de diferentes expressões, a realidade que vivem (Fernandes & Santana, 2011). Ainda sobre as sentenças que revelam percepções acerca do seu futuro, os participantes escreveram sobre seu maior sonho e o que era necessário para realizá-lo, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4.

Descrição dos maiores sonhos das crianças e adolescentes e estratégias para realiza-los

	Autor	Meu maior sonho é...	Para meu maior sonho se realizar é preciso...
1.	Dália, 10 anos, feminino	<i>Pegar a guarda dos meus irmãos</i>	<i>Crescer</i>
2.	Flor, 12 anos, feminino	<i>Ter minhas irmãs ao meu lado</i>	<i>Estudar</i>
3.	Rosa, 15 anos, feminino	<i>Me formar em Direito e conhecer o Rio de Janeiro</i>	<i>Estudar e nunca deixar de acreditar</i>
4.	Margarida, 15 anos, feminino	<i>Me formar para o exército</i>	<i>Estudar para isso</i>
5.	Orquídea, 10 anos, feminino	<i>Morar com a minha irmã</i>	<i>Estudar</i>

6.	Lírio, 13 anos, masculino	Ser bombeiro	Estudar
7.	Azaléa, 12 anos, feminino	Andar de cavalo	Alguém me ajudar
8.	Jasmine, 13 anos, feminino	Comprar uma casa bem grande e pegar os meus sobrinhos para morar comigo	Estudar bastante para ser advogada e depois pegar os meus sobrinhos para morar comigo
9.	Alfazema, 13 anos, feminino	Conhecer o Mc Pedrinho e ter um celular	Minha família ter condições
10.	Amaranto, 12 anos, masculino	Ter estabilidade para ajudar a minha família	Estudar
11.	Crisântemo, 09 anos, masculino	Queria que a tia Elane fosse minha mãe	Não sei

No que concerne aos sonhos dos participantes da pesquisa, observa-se que foram congruentes com metas de socialização, traçadas por adultos, pais e avós, familiares de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, verificadas em outros estudos (Costa, Cavalcante, & Pontes, 2015; Lordelo, Roethle, & Mochizuki, 2012). É interessante observar que o contexto socioeconômico e cultural destaca e valoriza a realização profissional, tendo em vista as novas exigências da sociedade capitalista sobre o potencial produtivo do indivíduo, de maneira que possam alcançar estabilidade financeira, profissão e certo reconhecimento no mercado de trabalho em graduações que possuem estreita relação com o acolhimento institucional, como é o caso do Direito.

De acordo com Perez, Montsserat e Sarriera (2020), ao incentivar a reflexão e participação ativa do jovem na construção de planos e projetos para o seu futuro, melhores resultados serão obtidos nas políticas e programas destinados a eles. Para tanto, é preciso ter um olhar para além das características da pessoa, recursos e demandas inerentes a ela, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas para este segmento, garantindo, assim, a sua inserção em altos graus de escolaridade, inserção no mercado de trabalho, autonomia para a vida adulta, dentre outros aspectos que funcionam como fator de proteção ao desenvolvimento (Perez, Montsserat, & Sarriera, 2020).

Outro dado que chama atenção neste é a disposição dos participantes em serem cuidadores e tomarem para si a responsabilidade de guarda de seus irmãos e sobrinhos. Destaca-se a pouca produção acerca do processo de transição de adolescentes para a vida adulta, seu desligamento dos espaços e a possibilidade de obterem a guarda de seus irmãos, assim que atingirem a idade adulta, não sendo possível mensurar ou descrever os casos em que isso ocorre (Costa, 2011; Mastroianni, Sturion, Batista, Amaro, & Ruim, 2018). Em geral, os estudos e relatórios apresentam os dados de reintegração com a família de

origem ou família extensa, não destacando quais os membros que ficaram com a guarda da criança ou adolescente.

Sobre as relações entre irmãos nos espaços de acolhimento, pode-se dizer que elas merecem destaque na produção acadêmica sobre o tema e também nos processos interventivos com esse público, uma vez que podem funcionar como fator de proteção ao desenvolvimento e potencializa o senso de ajuda, cooperação, além de incentivar comportamentos prossociais e a partilha de intimidade pelos laços familiares que os unem (Costa, 2011). O que denota cada vez mais a necessidade de garantir o não desmembramento desses grupos de irmãos durante o processo de acolhimento institucional, algo já preconizado pela legislação brasileira.

Nesse sentido, o livro da minha vida abriu a possibilidade de captar a complexidade das relações interpessoais mantidas pelas crianças e adolescentes e seus irmãos no contexto de acolhimento institucional, refletindo as expectativas sociais e objetivos que têm traçado para o seu futuro, para além do contexto em que estão inseridos, vislumbrando a não separação destes pares após o processo de desligamento da instituição.

A Agência das Crianças na Avaliação do ‘Livro da Minha Vida’

Um dos pressupostos na realização de investigações participativas com crianças é a do agenciamento das mesmas na avaliação do percurso de pesquisa. Ressaltando que a agência da criança significa a capacidade que a mesma possui de reafirmar seu pensamento, seus sentimentos e se afirmar como indivíduo, por meio de diferentes formas de expressão (Sarmiento & Oliveira, 2020). Nessa perspectiva, garantindo à criança participante da pesquisa de ser ouvida acerca da realização da pesquisa, o que gostou ou não de fazer e o motivo disso, garantindo, assim, sua opinião, foram feitas notas de diário de campo sobre o processo de preenchimento do livro e após a finalização. Vale destacar que nem todas as crianças/adolescentes fizeram comentários sobre a atividade. No mais, algumas falas sugerem a agência dos participantes no processo investigativo.

A adolescente Flor, 12 anos, Serviço de Acolhimento 1, referiu que achou o livro lindo e que adorou a atividade. No entanto, ficou insegura para iniciar o preenchimento e que estava com medo de *errar e borrar o caderno*, pedindo para preencher o instrumento nos intervalos de descanso (Nota de Diário de Campo). A adolescente Rosa, 15 anos, Serviço de Acolhimento 1, realizou o preenchimento do livro apenas da parte escrita, não demonstrou interesse pelas páginas que convidavam ao desenho. A adolescente disse que não gostava de

desenhar, ficando sem interesse de concluir o trabalho, quando faltavam apenas os registros dos desenhos para finalizar (Nota de Diário de Campo).

Por sua vez, a criança Copo de Leite, 11 anos, Serviço de Acolhimento 1, mesmo sendo alfabetizada, não demonstrou interesse pela atividade, disse que não iria preencher as partes escritas e que iria somente desenhar, dispensou os lápis de cera, para utilizar os lápis de madeira, disse que não sabia dar nome para nada. Não quis fazer o desenho da vizinhança da casa onde morava com sua família, preferiu desenhar a vizinhança do espaço de acolhimento (Notas de Diário de Campo). A criança Dália, 10 anos, Serviço de Acolhimento 1, diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), não teve dificuldade para preencher o livro, principalmente no que se refere as partes escritas, o que foi considerado pela técnica que a acompanhou como grande ganho, uma vez que ela se dispersa com facilidade. Verbalizou que não queria colorir a escola e nem o espaço de acolhimento e expôs diversas lembranças da casa, onde morava antes de ser acolhida (Notas de Diário de Campo).

Amaranto, 12 anos, Serviço de Acolhimento 2, quis ouvir a música “Negro Drama”, enquanto preenchia o livro. Preencheu o livro deitado no chão e de barriga para baixo, sugerindo estar confortável durante o processo criativo (Notas de Diário de Campo). Finalmente, Crisântemo, 09 anos, Serviço de Acolhimento 2, na página para desenho livre, a criança quis fazer um “desenho-história” e, enquanto contava a história, a psicóloga que o acompanhava gravou o áudio da contação com o seu consentimento. O título do desenho-história foi “O homem rico e pobre” e trazia elementos da história de vida da própria criança (Notas de Diário de Campo).

Com a intenção de escutá-los e estar atento aos sentidos que atribuíram à atividade, foi possível perceber que a atividade não foi realizada de forma homogênea, o que já era esperado, uma vez que as crianças/adolescentes possuem características próprias e que a pesquisa foi realizada em diferentes ambientes. Mas merece atenção a espontaneidade com que preencheram o livro, demonstrando estar confortáveis para escrever ou não, desenhar ou não, realizar a atividade no intervalo do descanso, que muitas vezes foram referidos como momento que não trazia satisfação para as crianças/adolescentes. Além disso, verifica-se que situações em que preferem se expressar pela forma escrita, apontando o desenho como algo não atrativo e, por outro lado, houve interesse pela narração oral, no caso do desenho-história, algo inesperado, quando pensando o ‘Livro da Minha Vida’. Estas situações demonstram que a investigação participativa com crianças e o processo de agenciamento das mesmas as torna coautoras e que, embora seja necessário subdividir os instrumentos para captar um ou outro

tipo de expressão, na realidade elas se expressam simultaneamente e integralmente de muitas formas, em um processo progressivamente complexo de interconexão com o seu passado, presente e futuro.

Considerações Finais

Este estudo foi construído a partir do desafio de realizar uma investigação participativa, utilizando um instrumento que requer imaginação metodológica e uma redefinição da identidade do pesquisador, como único produtor do conhecimento, passando a ser coautor, ou seja, contrói os dados acerca de determinada realidade e de maneira participativa e colaborativa junto ao pesquisador, na forma como é percebida pelas crianças e adolescentes, sem perder a sua densidade, mas criando uma dinâmica inclusiva.

Tais desafios foram ampliados com a instalação da pandemia de COVID-19, transformando a maneira de fazer pesquisa com crianças, sem a presença física do pesquisador. Essa nova requisição interpôs a compreensão de que era necessário adequar as metodologias ao contexto vigente e, assim, reconhecer as competências das crianças/adolescentes para manipularem os instrumentos, que foram pensados para serem manipulados e co-construídos por elas, atendo-se menos as competências orais, que tradicionalmente são buscadas pelas pesquisas sobre crianças.

Os resultados que emergiram, a partir do preenchimento do ‘Livro da Minha Vida’, expõem a necessidade que as crianças possuem de se expressar de diferentes formas e que elas não estão circunscritas ao oferecimento de possibilidades de desenho, colagem e fotografias. Essas expressões vão surgindo conforme o engajamento da criança e do adolescente no processo investigativo e é importante que sejam atendidas pelo pesquisador que, neste caso, está como facilitador do processo de construção dos dados.

No estudo em questão, adensaram o processo investigativo a utilização de músicas como plano de fundo para realização da atividade, a contação de história, a autorreflexão acerca de suas histórias de vida, a conexão entre passado, presente e expectativas para o futuro e, sobretudo, a participação de todas as crianças, independente da idade, de ser alfabetizado ou não, possuir algum transtorno específico ou do tempo e espaço para realização da atividade.

O ‘Livro da Minha Vida’, assim, se apresenta como ferramenta de pesquisa importante para mediar as relações entre pesquisador e criança/adolescente, acessar a criatividade e expor de maneira objetiva questões sobre a infância, sua vivência na família de origem, no

espaço de acolhimento e o seus sonhos para o futuro. Outro aspecto a ser considerado, remete às análises realizadas acerca do uso do livro, que se apresenta como possível ferramenta de intervenção profissional no contexto de acolhimento institucional, podendo ser utilizada por equipe multiprofissional, trazendo informações que talvez não sejam captadas em um atendimento técnico de rotina nos espaços de acolhimento.

Sabendo da necessidade de potencializar a vinculação das crianças/adolescentes com os profissionais no espaço de acolhimento, utilização do 'Livro da Minha Vida' pode ser entendida como algo positivo neste contexto de desenvolvimento e que atende às Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento, no que tange ao direito à participação, bem como o registro da história de vida, que é uma das ações previstas no Projeto Político-Pedagógico dessas instituições, preconizado pelo CONANDA/CNAS (2009).

Em estudos futuros, espera-se que os registros realizados pelas crianças e adolescentes se tornem os dados a serem analisados efetivamente, o que não foi objeto deste trabalho. Dessa forma, será possível compreender melhor as representações que as crianças/adolescentes possuem acerca da sua família de origem, do acolhimento institucional e de suas expectativas para o futuro. É recomendado também que em momento oportuno, os pesquisadores acompanhem o processo de construção do 'Livro da Minha Vida' junto com as crianças/adolescentes, o que poderia suscitar o registro de comportamentos verbais e não-verbais, que adensaria ainda mais os dados contemplados neste instrumento.

Entende-se como principal contribuição dessa investigação participativa, referente ao preenchimento do 'Livro da Minha Vida', a reflexão sobre a singularidade das características pessoais de cada criança e adolescente na sua relação com seu contexto de desenvolvimento, bem como as implicações das suas experiências de vida para a percepção do espaço de acolhimento, como um local seguro, de garantia de direitos e com possibilidade de vinculação.

Soma-se a isso, a abertura de um espaço de diálogo diferenciado entre crianças, adolescentes e trabalhadores dos serviços de acolhimento (educadores e técnicos), haja vista que fora registrado mais de uma vez que o livro inseriu temáticas e, portanto, recobrou informações que não tinham sido relatadas nos atendimentos. Dessa maneira, entende-se que a utilização de uma ferramenta participativa traz no seu bojo uma abertura para construção de espaços de cidadania, garantindo o direito à participação de crianças e adolescentes, em que elas sejam não apenas produto, mas produtoras de seu próprio desenvolvimento, de sua cultura e de uma outra realidade social, sem a violação de seus direitos.

Referências

- Abaid, J. W., & Dell'algio, D. D. (2014). Exposição a fatores de risco e adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.29331>
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. 2010.
- Agostinho, K. A. (2016). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-85.
Recuperado em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>.
- Barros, A. G. B. (2018). O viver em acolhimento institucional e o direito à participação de adolescentes: análise a partir de suas perspectivas. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22758>.
- Benelli, S. J. (2016). *O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: UNESP Digital. <https://doi.org/10.7476/9788568334751>
- Bichara, I. D., & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(1). Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/332212663>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828), Hoboken, NJ: Wiley
- Brostolin, M. R. (2020). O lugar da criança na pesquisa: questões teórico-metodológicas e éticas. *Comunicações*, 27(2), 177-191. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121>
- Cardim, M. G., & Moreira, M. C. N. (2013). Adolescentes como sujeitos de pesquisa: a utilização do genograma como apoio para a história de vida. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(44), 133-143. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000100011>
- Carter, B., & Coyne, I. (2018). Participatory Research: Does It Genuinely Extend the Sphere of Children's and Young People's Participation?. In I. Coyne, B. Carter (Eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People*.
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. G. A. (2012) A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3), 71-88. Recuperado em <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/>.

- Colonna, E. (2011). O uso de metodologias participativas na investigação com crianças: algumas considerações a partir de uma pesquisa na periferia de Maputo. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 26(01), 259-290. <https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1273>
- Comparini, I. P., Wechsler, S. M., & Machado, W. L. (2017). Indicadores emocionais no desenho da figura humana: investigando evidências de validade. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 256-269. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia>
- Corrêa, L. S. (2013). *Serviços de Acolhimento institucional de crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará.
- Corrêa, L. S., Magalhães, C. M. C., Cruz, D. A., & Cavalcante (2020). Perfil sociodemográfico, familiar e institucional de adolescentes em situação de acolhimento. In D. A. Cruz, *A Psicologia e suas interfaces no campo social*, Editora Científica. <https://doi10.37885/200901518>
- Cossar, M. Brandon, & P. Jordan (2014) 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103-112. Recuperado em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213418300802>
- Costa, A. C. R. da, Cavalcante, L. I. C., & Pontes, F. A. R. (2015). Metas e estratégias de socialização de pais e avós de crianças em acolhimento institucional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 8(1), 94-110.
- Costa, L.N. (2011). Interações entre irmãos em acolhimento institucional: reflexões acerca das condições contextuais (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, p. 124.
- Cruz, D. A. (2019). Adolescentes em Acolhimento Institucional: Imagens Sociais e o Direito à Convivência Comunitária (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 271.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. V. Dornelles, & N. Fernandes (Orgs.), *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Delgado, A. C. C., & Müller F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc*, 26(91), 351-360.
- Felcher, C. D. O., Ferreira, A. L. A., & Folmer (2017). Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. *Experiências em ensino de ciências*, 12(7), 1-18. Recuperado em http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf.

- Fernandes, N., & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>
- Fernandes, N., & Santana, J. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites, *Comunicação oral apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais de Ciências Sociais, Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo*. Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>.
- Fukuda, C. C., Penso, M. A., & Santos, B. R. (2013). Configurações sociofamiliares de crianças com múltiplos acolhimentos institucionais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 70-87. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Gadelha, Y. A., & Menezes, I. N. (2004). Estratégias lúdicas na relação terapêutica com na terapia comportamental. *Universitas: Ciência e Saúde*, 2(1), 1-151. <https://doi.org/10.5102/ucs.v2i1.523>
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Green, S., & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experiences: Approaches and Methods*. London. Sage Publications.
- James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In A. James, & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child abuse & neglect*, 110(1), 104-429. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. A., & Mikkola, A. I. (2013). Building on the Positive in Children's Lives: A Co-participatory Study on the Social Construction of Children's Sense of Agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211-229. <https://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Lamarão, M. L. N., & Amaral, M. C. C. B. (2007). *Caderno pedagógico: metodologias de trabalho com crianças e adolescentes institucionalizados*. Belém: UNICEF.
- Leigh J. (2019). Participatory models in practice. *Qualitative Social Work*, 8(5), 886-893. doi:10.1177/1473325019867781
- Lomax, H., Fink, J., Singh, N., & High, C. (2011). The politics of performance: Methodological challenges of researching children's experiences of childhood through the lens of participatory video. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 14(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563622>

- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Lordelo, E. R., Roethle, M., & Mochizuki, A. B. (2012). Metas de socialização em diferentes contextos. *Paidéia (Ribeirão Preto) [online]*, 22(51), 33-42. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100005>.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Mason, J., & Hood, S. (2010). Exploring Issues of Children and Actors in Social Research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490-495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.011>
- Mastroianni, F. C., Sturion, F. R., Batista, F., Amaro, K. C., & Ruim, T. B. (2018). (Des)acolhimento institucional de crianças e adolescentes: aspectos familiares associados. *Fractal: Revista de Psicologia [online]*, 30(2), 223-233. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5496>
- Middel, F., Post, W., López López, M., & Grietens, H. (2021). Participation of Children Involved in the Child Protection System – Validation of the Meaningful Participation Assessment Tool (MPAT). *Child indicators research*, 14(2), 713-735. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09772-2>
- Mioto, R. C., & Dal Prá, K. R. (2016). Serviços Sociais e Responsabilização da Família: contradições da política social brasileira. *Revista Argumentum*, 8(3), 159-163. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br>.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 33-60. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>
- Moreira, M. I. C., Bedran, P. M., Carellos, S. D. M. S., & Passos, A. P. C. P. (2013). As famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas. *Psicologia em Revista*, 19(1), 59-73. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p59>
- O'kane, C. (2000). The development of participatory techniques: facilitating childrens views about decisions which affect them. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), p. 729-750. Recuperado em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>
- Rabelo, G. M. (2017). Livros da vida: memórias das crianças e em práticas pedagógicas na educação infantil (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

- Reddy, N., & Ratna, R. (2002). *A Journey in Children's Participation. Bangalore: The Concerned for Working Children.*
- Rollins, J. (2018) Being Participatory Through Play. In I. Coyne, & B. Carter (Eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People.*
- Sanches, H. C. C. (2015). Desafios para garantia do direito à participação de crianças e adolescentes no sistema judicial brasileiro. *Revista Jurídica Da FA7*, 12(2), 10-32. <https://doi.org/10.24067/rjfa7;12.2:31>
- Santana, J. P. (2003). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santana, J. P. (2007). Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua. Tese de doutorado. Universidade do Minho.
- Santana, J. P., & Avanzo, J. R. (2014). Infância e direitos: o uso de metodologias participativas em contexto de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, 14(2), 306-318. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Santos, M. G. S., & Farago, A. C. (2015) O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133. Recuperado em <https://www.unifafibe.com.br/>.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmiento, & M. C. S. de Gouvêa (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis. Vozes.
- Sarmiento, T., & Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(15), 1121-1135. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135>
- Shaw, P. A. (2020). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 1(15). <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1755248>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Soares, N. F. (2005) Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes (Tese de Doutorado). Estudos da Criança - Sociologia da Infância), Universidade do Minho.
- Söderström, J. (2019). Lifediagrams: a methodological and analytical tool for accessing life histories. *Qualitative Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1468794118819068>

- Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings and a Co-Construction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, 65-83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação infantil: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32), 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Triches, M. (2007). Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil. *Visão Global*, 10(1), 45-60. Recuperado em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L.V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., Bunders-Aelen, & J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, 47, 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018>
- Zappe, J. G., Moura jr., J. F., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100. Recuperado em <http://www.scielo.org.co/scielo>.

Considerações Finais da Tese

O objetivo geral desta tese foi realizar uma investigação de cunho participativo com crianças e adolescentes em acolhimento institucional, buscando identificar, analisar e legitimar as suas percepções e interpretações acerca de suas trajetórias de vida, por meio de metodologias participativas. Para atender a este objetivo, foram realizados quatro estudos com objetivos específicos, mas complementares, na medida em que trazem uma perspectiva de totalidade da investigação, garantindo a densidade da pesquisa, a partir de discussões particularizadas em torno do objeto pesquisado.

O primeiro estudo foi um ensaio sobre a interdisciplinaridade como possibilidade de articulação entre diversos saberes em torno da temática da criança em desenvolvimento e a infância como categoria social, utilizando-se das disciplinas Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento. Os principais achados consistiram em reconhecer que os fenômenos devem ser abordados a partir de uma perspectiva de totalidade, evitando visões fragmentadas, que dificultam uma leitura de realidade baseada nas determinações sócio-históricas. Com efeito, a interdisciplinaridade se apresentou como possibilidade de articulação entre os diversos saberes produzidos acerca de um objeto, sem implicar em homogeneidade, mas em ideias que se entrecruzam.

Nesse sentido, evidencia-se a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento como disciplinas do conhecimento, que possuem interfaces importantes para compreender a infância, enquanto categoria social e a criança, como sujeito de direitos e o contexto em que ela vive. Enquanto a Sociologia da Infância destaca e defende a participação das crianças em pesquisa e intervenções, a Psicologia do Desenvolvimento a reconhece como produto e produtora de seu próprio desenvolvimento, sendo co-participante dos processos que lhe diz respeito, inclusive, as pesquisas que sejam realizadas com e sobre ela.

No que concerne ao segundo estudo, foi realizado a partir de uma análise de publicações sobre a utilização da metodologia participativa em investigações com crianças e adolescentes em diferentes contextos, mas, especialmente, em acolhimento institucional. Os resultados sugerem que os estudos que utilizam metodologias participativas, a partir de um referencial da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, ressaltam alguns pressupostos importantes, tais como: garantir o equilíbrio de forças entre pesquisador adulto e crianças, o agenciamento das crianças nas pesquisas, reconhecê-las como criadoras e pertencentes a uma cultura, protagonistas no processo de tomada de decisões, o que pode

variar, a depender de suas características pessoais e do contexto sociopolítico local, regional, nacional e internacional.

Com isso, torna-se imprescindível o uso de metodologias participativas, como entrevistas, grupo focais, discussão em pequenos grupos, *photovoice*, contação de histórias, diários e outros. Conforme evidenciam os estudos analisados, as metodologias participativas garantem maior engajamento e agenciamento das crianças nas investigações. Contudo, a complexidade que envolve as investigações participativas e suas metodologias, também é recorrente nos trabalhos, o que destaca alguns desafios comuns nos estudos, dentre eles: a assimetria de força entre pesquisador adulto e criança, criação de espaços de diálogo verdadeiramente participativos, inclusão de crianças pequenas e com alguma deficiência nos estudos.

Em congruência ao que foi exposto acima, o terceiro estudo evidenciou resultados e desafios parecidos. Este estudo buscou utilizar metodologias participativas que acessam a oralidade das crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional. Os achados apontam para as metodologias participativas, como potencializadoras da produção de conhecimento acerca das representações e vivências dos participantes, sob medida protetiva. A partir desta experiência empírica, indica-se a realização de atividades de engajamento das crianças no processo investigativo sem, necessariamente, objetivar coleta de dados, uma vez que isso facilita a habituação dos participantes da pesquisa à presença dos pesquisadores nas instituições. Nesse caso, foi realizada uma atividade para confecção de crachás de cada criança e adolescente.

Foram usadas técnicas participativas que acessam à oralidade, quais sejam: grupo de discussão, que foi ensejado pelo uso de fantoches e entrevistas de caráter dialógico e participativo. Ambos atingiram o objetivo proposto no estudo, que era acessar os pontos de vistas das crianças, bem como sentimentos e formas de ver o mundo externo e o seu próprio contexto de desenvolvimento. Todavia, o alcance dos resultados não implicou na superação de desafios, já previstos no referencial teórico, como: garantir o equilíbrio de forças entre pesquisadores e crianças, superar a noção de inabilidade da criança, bem como compreender resultados que não eram previstos com a metodologia proposta.

Em termos de intervenções e adaptações do percurso metodológico, pode-se dizer que foram subestimadas no planejamento da pesquisa, uma vez que o quadro teórico utilizado já apontava que o agenciamento da criança as torna coautoras sociais do trabalho. Dessa forma, a equipe se deparou com a imersão das crianças na pesquisa, ao ponto de uma delas se tornar a entrevistadora e garantir as respostas de seus pares para o conteúdo abordado. Embora

complexo e inesperado, isso pode ser considerado como ponto positivo do percurso investigativo, pois denota que a metodologia participativa e as técnicas empregadas garantiram efetivo engajamento do público participante.

O último estudo, por sua vez, buscou utilizar técnicas participativas para preenchimento do instrumento chamado ‘Livro da Minha Vida’, que apela à criatividade da criança e do adolescente, captando informações acerca de suas trajetórias de vida, antes e durante o acolhimento institucional e expectativas para o futuro. Na perspectiva da investigação, que garante o uso de metodologia participativa, as técnicas participativas se mostram importantes para instigar a imaginação do investigador, reconhecer as crianças e adolescentes como coparticipes da pesquisa, garante a produção do conhecimento, sem perder a densidade do objeto, pode criar uma dinâmica inclusiva, na medida em que reconhece competências infantis para manipular os instrumentos de pesquisa, fazer uso dos mesmos e ter registradas suas impressões acerca da investigação.

Como resultado latente deste estudo, notou-se que as crianças e adolescentes se expressaram de maneiras múltiplas e, simultaneamente, que essas expressões não estiveram circunscritas às técnicas ditas criativas, oferecidas pelos adultos, tais como: desenho, colagem e pintura. Estiveram envolvidos neste estudo crianças menores de oito anos, com TDAH, não alfabetizadas, de ambos os sexos, o que sugere uma dinâmica inclusiva, embora isto não tenha sido foco de análise do estudo.

Os co-autores deste estudo agenciaram o tempo e espaço para preenchimento do livro, bem como foi utilizada a música, como plano de fundo para o processo criativo, gravação de uma história-desenho por meio de áudio, dentre outras solicitações, que guardam relação com o envolvimento ativo das crianças e adolescentes na pesquisa. Desse modo, o ‘Livro da Minha Vida’ atendeu ao objetivo proposto no estudo, abrindo possibilidade para as diferentes formas de expressão, apelando à criatividade das crianças/adolescentes, registrando aspectos de sua história de vida, antes e durante o acolhimento institucional e apreendendo o que pensavam sobre seu futuro.

O ‘Livro da Minha Vida’, enquanto técnica de uma metodologia participativa mostrou-se útil para intervenções técnicas com crianças e adolescentes que vivem nos espaços de acolhimento, haja vista que implica na captação de informações que talvez não sejam acessadas nos atendimentos rotineiros da instituição.

Outrossim, a devolução do livro ao participante, no final do preenchimento, garante à mesma a valorização das suas lembranças, hábitos e sua participação efetiva no serviço de acolhimento, desconstruindo o processo de invisibilidade e apagamento da infância não

somente nos espaços de cuidado coletivo, mas na sociedade como um todo. Esta ferramenta, portanto, tem potencial para ser utilizada em experiência reparadoras e promotoras do desenvolvimento e do direito à participação.

Em que pese a particularidade de cada estudo, é possível notar que existe uma estreita relação entre eles. Como substrato desta tese, buscou-se uma perspectiva teórica que trouxesse uma leitura crítica da realidade, abordando seus diferentes condicionantes (características pessoais, contextos sociopolítico, biopsicológico, tempo e os processos advindos dessa interação), embora se reconheça que não é possível esgotar as explicações sobre todos os fenômenos tomados com objeto. Somada ao quadro teórico, que foi marcado pela interface entre Sociologia da Infância e Psicologia do Desenvolvimento, a metodologia comportada no interior dessa análise interdisciplinar foi a participativa, sendo resguardados todos os conceitos e paradigmas inerentes a ela. Com a metodologia participativa, foi possível encontrar instrumentos e técnicas que dessem concretude ao processo investigativo e que se mostraram capazes de alinhar, não sem contradições, teoria e prática, descortinando elementos que caracterizam a infância como categoria social e a criança como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento.

Alguns questionamentos emergiram nas reflexões finais sobre a tese, tais como: este trabalho é interdisciplinar? Como caracterizá-lo interdisciplinar? E a resposta não é conclusiva, mas parte do pressuposto que a interdisciplinaridade possui várias abordagens teóricas e que nenhuma delas é estática. Considerando que a realidade está sempre em movimento e que a infância e a criança estão condicionadas a estes determinantes sócio-históricos, a interdisciplinaridade foi compreendida neste trabalho como princípio norteador de uma leitura de realidade, uma ponte entre as fronteiras das disciplinas aqui aproximadas, buscando confluências e integração entre as diferentes formas de se construir conhecimento. Portanto, defende-se que este quadro teórico, dito interdisciplinar, adensou a orientação epistemológica amparada nesta tese, na medida em que procurou uma ruptura com o paradigma adultocêntrico, diminuição das relações de poder entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e valorização da voz das crianças e adolescentes e as suas ações em defesa dos seus direitos, como interesses legítimos. Esta identidade teórica e paradigmática foi estendida em todos os estudos que compõem este trabalho, tornando teoria e metodologia imbricadas e comprometidas com os resultados obtidos e os relacionando com as proposições defendidas pela Sociologia da Infância e pela Psicologia do Desenvolvimento.

No que concerne à metodologia utilizada, refere-se que houve tentativa à exaustão de não separá-la da teoria, fugindo de respostas prontas aos resultados obtidos, sem adotar o

empirismo provocado pelo uso de um conglomerado de métodos e técnicas sem a devida articulação entre conteúdo produzido e existência dos sujeitos. Ao analisar o resultado dos quatro estudos de maneira integrada, considera-se que eles são partes de um todo, mas que cada estudo encerra também uma totalidade, partindo de uma postura dialética de compreensão. Entende-se que por meio da metodologia participativa e dos instrumentos e técnicas empregados neste trabalho, foi possível a apreensão das condições objetivas que permeiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, mas, sobretudo, alcançou-se as situações experienciadas subjetivamente por esses sujeitos.

Em síntese, pode-se dizer que a metodologia participativa, empregada neste trabalho, envolveu ativamente as crianças e adolescentes, convidados a participar deste estudo; legitimou o fato de serem sujeitos e não objetos da pesquisa, participando de maneira participativa na construção dos dados deste trabalho; prezando por uma abordagem colaborativa. Admitia-se no início desta pesquisa que a metodologia participativa colaborava também com a não-hierarquização das relações entre pesquisador e crianças/adolescentes, todavia, este tópico merece nota.

Sabe-se, pelo referencial teórico que norteou esta tese, que a produção do conhecimento científico é historicamente circunscrita nas relações de poder, em função das desigualdades entre adultos e crianças. Mesmo com o esforço teórico-metodológico de engajar as crianças/adolescentes em todo o processo de pesquisa, essas relações ainda são assimétricas e existe certa dificuldade em garantir autonomia e cooperação não-hierárquica nas investigações participativas. Isto foi observado especialmente com os estudos de cunho empírico e foram feitas diversas reflexões, no sentido de verificar as fragilidades da metodologia, tais como: realização de entrevistas em ambientes abertos, sem a garantia do sigilo, que talvez as crianças/adolescentes precisassem; a impossibilidade de pré-escolha dos fantoches que foram levados para a coleta de dados e utilizados como estímulo visual; o direcionamento evidente ao registro da história de vida das crianças e adolescentes, com pouca possibilidade para inserção de dados que não estavam previstos no 'Livro da Minha Vida' e, com a pandemia de COVID-19, todas as implicações concernentes ao fato da equipe de pesquisa não estar presencialmente no ambiente e ter que secundarizar este momento a outros profissionais.

Nesse sentido, não é possível afirmar que nesta tese foi admitida uma metodologia capaz de garantir relações não-hierárquicas entre equipe de pesquisa e crianças e adolescentes participantes. Contudo, deve ser considerado que a investigação participativa proposta foi realizada em condições adversas, no contexto da pandemia de COVID-19, bem

como resultado de limites e contradições encontrados no contexto específico de pesquisa, das dificuldades pessoais e profissionais da doutoranda e dos desafios inerentes à adoção de uma metodologia de pesquisa participativa.

Com efeito, esta tese promove, para além do encontro da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento e da adoção de uma metodologia participativa, o reconhecimento da criança como coautora da produção do conhecimento científico, a utilização de ferramentas com relevância prática e com possibilidades de manuseio por elas mesmas (sem ou com pouca interferência de adultos), alteração do planejamento da pesquisa mediante a necessidade e solicitação dos partícipes e a captação das diferentes expressões, por meio de oralidade, da criatividade e de estímulos visuais.

Em que pese a necessidade de participação das crianças e adolescentes no planejamento da pesquisa e na interpretação dos dados que emergiram do processo investigativo, ressalta-se que não foi possível acolher estes pressupostos de maneira mais concreta nesta tese. Dentre os vários motivos, pode-se apontar a dificuldade de romper com os métodos tradicionais de pesquisa, principalmente no que se refere ao fato de que ela é geralmente planejada pelo pesquisador. Nesse sentido, ao adentrar o contexto de acolhimento e durante o processo de habituação, já se tinha um projeto de pesquisa aprovado para execução, todavia, ele foi se adaptando às solicitações que emergiram no decorrer da co-construção de dados, junto com as crianças. No que tange à interpretação conjunta dos resultados, junto às crianças e adolescentes, foram proporcionados espaços de diálogos para que elas pudessem falar a respeito da pesquisa, no entanto, indica-se que esses momentos possam ser melhor estruturados em estudos futuros. O desafio de realizar pesquisas em contexto de acolhimento esbarra no fato desta medida ser provisória e excepcional e que crianças/adolescentes, que participaram do terceiro estudo, não puderam participar do quarto, por questões de desligamento, convivência familiar e outras situações que envolviam o melhor interesse da criança. Portanto, vale ressaltar que nem sempre as investigações participativas irão alcançar todos os pressupostos que são pautados teoricamente pela Sociologia da Infância, pois os estudos empíricos são realizados sob condições diversas nas instituições, o que não descarta a necessidade de se pensar em estratégias para que, em trabalhos futuros, as crianças possam participar mais ativamente da análise dos resultados.

De todo modo, reitera-se que este trabalho respondeu à proposição de pesquisa inicialmente destacada na introdução deste trabalho, defendendo a tese de que é possível garantir a participação de crianças e adolescentes em investigações realizadas em espaços de acolhimento, resguardados todos os desafios impostos pelo processo investigativo nas

condições sócio-históricas e contextuais já demonstradas. Entende-se que por meio das metodologias participativas, é proporcionado ao pesquisador identificar, analisar e legitimar as percepções e interpretações desses sujeitos, acerca de suas trajetórias de vida, por meio de metodologias participativas. Acrescenta-se, ainda, que esta tese defende, do ponto de vista teórico-metodológico, a criança/adolescente como sujeito ativo nas pesquisas e no seu próprio desenvolvimento, a importância de considerar o contexto sócio-político e biopsicológico em estudos com crianças, a necessidade de romper com o paradigma adultocêntrico para contribuir com a construção das identidades das crianças/adolescentes e com seus projetos de vida.

Portanto, sugere-se que em estudos futuros, o processo de análise dos dados sejam melhor estruturados para promover a participação da criança, utilize-se outros instrumentos e técnicas participativas que envolvam recursos audiovisuais, acessando outras formas de expressão da criança. Indica-se que, na possibilidade de realização de coleta de dados presencialmente, haja uma preparação do ambiente para acolher a criança nesse processo de expressão de seus pensamentos, sentimentos, opiniões e reencontro com sua própria história.

Reflete-se, também, sobre a importância das metodologias participativas para tornar a produção do conhecimento mais inclusiva e debater sobre temas que foram invisibilizados em detrimento da visão da criança universal, tais como: questões que envolvam raça e etnia, gênero, crianças menores, com deficiência e que, sobretudo, as investigações participativas sejam realizadas em outros contextos, para que se tenha registro sobre as experiências, bem como dos desafios interpelados em cada um.

Merece nota a relação entre a equipe de pesquisa e os servidores dos serviços de acolhimento, que também acompanharam a co-construção dos dados, durante a realização da pesquisa. Por meio de um processo colaborativo, em que se compartilharam experiências, conhecimentos, dificuldades, mas nomeadamente, o desejo de se garantir o direito à participação da criança, seja na pesquisa, seja no serviço de acolhimento.

De interesse acadêmico, esta tese tem a intenção de demarcar a aproximação entre duas áreas do conhecimento, Sociologia e Psicologia, demonstrando que é possível um diálogo entre saberes diversos, desde que as perspectivas adotadas se entrecruzem, no sentido de compreender criticamente os fenômenos/objetos analisados. Além disso, a interdisciplinaridade evidencia o compromisso ético-político que a pesquisadora possui, enquanto assistente social e como cidadã, com a construção de outra sociedade, que não seja baseada na exploração do homem pelo homem e que admita a emancipação social da infância e a garantia de direitos fundamentais da criança e do adolescente.

No contexto da difícil coexistência entre neoliberalismo e política pública, é importante ressaltar que este trabalho pretende contribuir para o planejamento, implementação e avaliação de políticas, programas e projetos voltados para o atendimento especializado de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco e afastados do convívio familiar. Com efeito, pretende-se realizar a devolutiva dos achados desta pesquisa às instituições de acolhimento, à comunidade acadêmica e à população em geral, de modo que sejam proporcionadas, individual e coletivamente, novas reflexões acerca da participação das crianças e adolescentes como um direito. Entende-se, assim, que a principal contribuição deste trabalho reside na abertura de um espaço de diálogo, para adoção de um novo paradigma de compreensão dos aspectos inerentes à infância, pautada na justiça, na proteção social e no direito à participação para construção de novos tempos e, para isso, é preciso resistir e sonhar.

Referências Gerais

- Abaid, J. W., & Dell'Algo, D. D. (2014). Exposição a fatores de risco e adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.29331>
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. 2010.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3). 1127-1143. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Agostinho, K. A. (2016). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-85. Recuperado em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>.
- Alvim, M., & Valladares, L. (1988). Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *BIB*, (26), 3-37. Recuperado em <http://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-26/399-infancia-e-sociedade-no-brasil-uma-analise-de-literatura/file>.
- Barros, A. G. B. (2018). O viver em acolhimento institucional e o direito à participação de adolescentes: análise a partir de suas perspectivas. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22758>.
- Belintane, C. (2016). Cidadania e Criança. *Revista Interterritórios*, 2(3), <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8697>
- Benelli, S. J. (2016). *O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: UNESP Digital <https://doi.org/10.7476/9788568334751>
- Bichara, I. D., & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(1). Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/332212663>.
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social science & medicine*, 215(1982), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Brandão, C. R. (1998). Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828), Hoboken, NJ: Wiley.
- Brostolin, M. R. (2020). O lugar da criança na pesquisa: questões teórico-metodológicas e éticas. *Comunicações*, 27(2), 177-191. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121>
- Cardim, M. G., & Moreira, M. C. N. (2013). Adolescentes como sujeitos de pesquisa: a utilização do genograma como apoio para a história de vida. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(44), 133-143. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000100011>
- Carter, B., & Coyne, I. (2018). Participatory Research: Does It Genuinely Extend the Sphere of Children's and Young People's Participation?. In I. Coyne, B. Carter (Eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People*.
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. G. A. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3), 71-88. Recuperado em <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/>.
- Colonna, E. (2011). O uso de metodologias participativas na investigação com crianças: algumas considerações a partir de uma pesquisa na periferia de Maputo. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 26(01), 259-290. <https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1273>
- Comparini, I. P., Wechsler, S. M., & Machado, W. L. (2017). Indicadores emocionais no desenho da figura humana: investigando evidências de validade. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 256-269. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/>
- Corrêa, L. S. (2013). *Serviços de Acolhimento institucional de crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará.
- Corrêa, L. S., Magalhães, C. M. C., Cruz, D. A., & Cavalcante. (2020). Perfil sociodemográfico, familiar e institucional de adolescentes em situação de acolhimento. In D. A. Cruz, *A Psicologia e suas interfaces no campo social*, Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/200901518>
- Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2014). You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Costa, A. C. R. da, Cavalcante, L. I. C., & Pontes, F. A. R. (2015). Metas e estratégias de socialização de pais e avós de crianças em acolhimento institucional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 8(1), 94-110.
- Costa, L.N. (2011). Interações entre irmãos em acolhimento institucional: reflexões acerca das condições contextuais (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, p. 124.

- Cruz, D. A. (2019). Adolescentes em Acolhimento Institucional: Imagens Sociais e o Direito à Convivência Comunitária (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Brasil, p. 271.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. V. Dornelles, & N. Fernandes (Orgs.), *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Delgado, A. C. C., & Müller F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc*, 26(91), 351-360.
- Fals B. O. (1979). *História doble de la costa*. Bogotá: Valencia Editores.
- Felcher, C. D. O., Ferreira, A. L. A., & Folmer (2017). Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. *Experiências em ensino de ciências*, 12(7), 1-18. Recuperado em http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf.
- Fernandes, F. (2014). As trocinhas do bom retiro: contribuição ao Estudo folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *Pro-posições*, 1(43), 229-250.
- Fernandes, N., & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>
- Fernandes, N., & Santana, J. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites. *Comunicação oral apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais de Ciências Sociais, Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo*. Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Fukuda, C. C., Penso, M. A., & Santos, B. R. (2013). Configurações sociofamiliares de crianças com múltiplos acolhimentos institucionais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 70-87. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Gabarrón, L. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencia Subjetivas. *Civitas -Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, 1(1).
- Gadelha, Y. A., & Menezes, I. N. (2004). Estratégias lúdicas na relação terapêutica com na terapia comportamental. *Universitas: Ciência e Saúde*, 2(1), 1-151. <https://doi.org/10.5102/ucs.v2i1.523>
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>

- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. What are “participatory” methods, and why do we need them. *Childhood*, London: Sage, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Green, S., & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experiences: Approaches and Methods*. London. Sage Publications.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef.
- Hoban, E. (2017). Creative Methodologies to Stimulate Children's Participation during Focus Group Discussions in Rural Cambodia, *Journal of Healthcare Communications*, 2(71), 1-7. <https://doi.org/10.4172/2472-1654.100112>
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In A. James, & A. Prout. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). Recuperado em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100189>.
- Kesby, M. (2000). Participatory diagramming: deploying qualitative methods through an action research epistemology. *Royal Geographical Society*, 32, 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2000.tb00158.x>
- Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An Analysis of Children's Right to Participation at Primary Schools in Turkey: A Case Study. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 265-303. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3528>
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child abuse & neglect*, 110(1), 104-429. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. A., & Mikkola, A. I. (2013). Building on the Positive in Children's Lives: A Co-participatory Study on the Social Construction of Children's Sense of Agency. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 211-229. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Lamarão, M. L. N., & Amaral, M. C. C. B. (2007). *Caderno pedagógico: metodologias de trabalho com crianças e adolescentes institucionalizados*. Belém: UNICEF.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar em las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36.

Recuperado em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>

- Le Borgne, C., & Tisdall, E. K. (2017). Children's participation: questioning competence and competencies. *Social Inclusion*, 5(3). <http://dx.doi.org/10.17645/si.v5i3.986>
- Leigh, J. (2019). Participatory models in practice. *Qualitative Social Work*, 8(5), 886-893. doi:10.1177/1473325019867781
- Lomax, H., Fink, J., Singh, N., & High, C. (2011). The politics of performance: Methodological challenges of researching children's experiences of childhood through the lens of participatory video. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 14(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563622>
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Lordelo, E. R., Roethle, M., & Mochizuki, A. B. (2012). Metas de socialização em diferentes contextos. *Paidéia (Ribeirão Preto) [online]*, 22(51), 33-42. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100005>.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Luiz, G., Dal Prá, R., & Azevedo, R. (2015). Intervenção psicossocial por meio de oficina de dinâmica de grupo em uma instituição: relato de experiência. *Psicologia Revista*, 23(2), 245-260. Recuperado em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/22770>
- Marchi, R. C., & Sarmento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1). Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Martins, J. de S. (1993). Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In *Massacre dos Inocentes: a Criança sem Infância No Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Mason, J., & Hood, S. (2010). Exploring Issues of Children and Actors in Social Research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490-495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.011>.
- Mastroianni, F. C., Sturion, F. R., Batista, F., Amaro, K. C., & Ruim, T. B. et al. (2018). (Des)acolhimento institucional de crianças e adolescentes: aspectos familiares associados. *Fractal: Revista de Psicologia [online]*, 30(2), 223-233. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5496>.

- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. (2018): A hierarchical model of Children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- Middel, F., Post, W., López López, M., & Grietens, H. (2021). Participation of Children Involved in the Child Protection System - Validation of the Meaningful Participation Assessment Tool (MPAT). *Child indicators research*, 14(2), 713-735. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09772-2>
- Minayo, M. C. de L. (2001). (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Mioto, R. C., & Dal Prá, K. R. (2016). Serviços Sociais e Responsabilização da Família: contradições da política social brasileira. *Revista Argumentum*, 8(3), 159-163. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br>.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 33-60. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>
- Montaño, C. (1999). Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil: Estado e Terceiro Setor em questão. *Revista Serviço Social & Debate no Espaço Público, Cidadania e Terceiro Setor*, 59, 47-49.
- Moreira, M. I. C., Bedran, P. M., Carellos, S. D. M. S., & Passos, A. P. C. P. (2013). As famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas. *Psicologia em Revista*, 19(1), 59-73. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p59>
- Negrão, A., & Constantino, E. (2011). *Acolhimento institucional em tempos de mudança: uma questão em análise*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- O'kane, C. (2000). The development of participatory techniques: facilitating childrens views about decisions which affect them. In P. Christensen, & A. James, (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press.
- O'kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afetam. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, (pp. 143-169). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira, F. de. (2017). A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial (Childhood, children and early childhood education: reflections on the ethnic-racial issue). *Crítica Educativa*, 2(2), 136-149. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.102>
- Pereira, V. R., Coimbra, V. C. C., Cardoso, C. S., Oliveira, N. A., Vieira, A. C. G., Nobre, M. O., & Nino, M. E. L. (2016). Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37, <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>

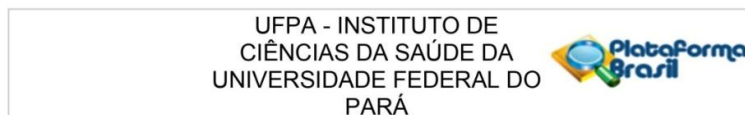
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38),311-320. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>
- Prates, J. C. (2007). A arte como matéria prima e instrumento de trabalho para o Assistente Social. *Textos & Contextos*, 6(2), 221-232. Recuperado em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/2313>
- Prates, J. C. (2020). O uso da arte como elemento pedagógico: as expressões da questão social na arte, em especial na música brasileira. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de de Política Social*, 1(1), 1-14. Recuperado em <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33184>
- Profice, C. C., & Pinheiro, J. Q. (2002). Explorar com crianças: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 61(3), 11-22. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), p. 729-750. Recuperado em <https://www.scielo.br/>.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, 20, 137-162. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-644. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Rabelo, G. M. (2017). *Livros da vida: memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Reddy, N., & Ratna, R. (2002). *A Journey in Children's Participation. Bangalore: The Concerned for Working Children*.
- Rhoden, S.(2012). A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. *Revista Seminário Nacional de Arte e Educação*, (23), 1-8. Recuperado em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/112>.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rizzini, I.,& Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Rizzini, I.,&Tisdall, K. (2012). Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. *O Social em Questão*, 27, 15-20. Recuperado em <http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/>.
- Rollins, J. (2018). Being Participatory Through Play. InI. Coyne, & B. Carter (Eds.).*Being Participatory: Researching with Children and Young People*.

- Saccomani, M. C. S. (2018). A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia cultural. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Sanches, H. C. C. (2015). Desafios para garantia do direito à participação de crianças e adolescentes no sistema judicial brasileiro. *Revista Jurídica Da FA7*, 12(2), 10-32. <https://doi.org/10.24067/rjfa7;12.2:31>
- Santana, J. P. (2003). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santana, J. P. (2007). Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua. Tese de doutorado. Universidade do Minho.
- Santana, J. P., & Avanzo, J. R. (2014). Infância e direitos: o uso de metodologias participativas em contexto de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, 14(2), 306-318. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.
- Santos, M. G. S., & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133. Recuperado em <https://www.unifafibe.com.br/>.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. de Gouvêa (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, T., & Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(15), 1121-1135. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135>
- Seixas, A. F. S. A. (2012). *O desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar: um estudo no domínio lexical*. (Relatório Final de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, p. 114.
- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412. doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.022
- Shaw, P. A. (2020). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 1(15). <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1755248>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.

- Silva, J. S. da (2011). *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º Ano do ensino fundamental de nove anos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. (Tese de Doutorado). Estudos da Criança - Sociologia da Infância). Universidade do Minho.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, N. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Söderström, J. (2019) Life diagrams: a methodological and analytical tool for accessing life histories. *Qualitative Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1468794118819068>
- Sousa, A. C. (2012). A Linguagem Oral na Educação Pré-escolar – uma Ferramenta para Crescer Comunicando. (Relatório de Mestrado não publicado). Instituto Politécnico de Porto Alegre.
- Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings and a Co-Construction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, 65-83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação infantil: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32), 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Triches, M. (2007). Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil. *Visão Global*, 10(1), 45-60. Recuperado em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, 47, 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018>
- Wall, A., Jenney, A., & Walsh, M. (2018). Conducting evaluation research with children exposed to violence: How technological innovations in methodologies and data collection may enhance the process. *Child Abuse & Neglect*, 85, 202-208 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.007>
- Zappe, J. G., Moura jr., J. F., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100. Recuperado em <http://www.scielo.org.co/scielo>.

APÊNDICE 1

Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa



Continuação do Parecer: 3.659.694

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285735.pdf	08/10/2019 08:22:15		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSOPESQUISADOR.docx	08/10/2019 08:21:53	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/10/2019 08:10:46	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOVERSAOFINAL.pdf	05/06/2019 10:48:58	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO2.pdf	05/06/2019 10:40:38	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO3.pdf	05/06/2019 10:39:58	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO1.pdf	05/06/2019 10:39:12	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodainstituicao.pdf	05/06/2019 10:33:17	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostofinal.pdf	05/06/2019 10:29:29	amanda cristina ribeiro da costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 24 de Outubro de 2019

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Baseado nas diretrizes contidas na resolução cns nº466/2012, ms.

PROJETO: A interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida a partir de ferramentas metodológicas participativas.

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, especificamente na área da Psicologia que tem como objetivo: compreender a interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida, a partir da utilização de ferramentas metodológicas participativas. A coleta de dados deve ocorrer no período de agosto de 2019 a março de 2020 em instituição de acolhimento localizada em Belém do Pará.

A pesquisa será realizada pela discente da UFPA, Amanda Cristina Ribeiro da Costa, sob a supervisão e orientação da professora Dr^aLília Iêda Chaves Cavalcante (PPGTPC/UFPA). Para alcançar os objetivos do estudo será realizada uma entrevista semiestruturada que será gravada e será preenchido um instrumento chamado “Livro da vida” que contém sentenças incompletas que devem ser preenchidas pelo/pela participante. Os mesmos são de linguagem acessível e afirma-se que os dados de identificação serão confidenciais e os nomes preservados. Também será utilizado um formulário de caracterização de crianças e adolescentes que visa apontar as principais características sócio demográficas e biopsicológicas dos acolhidos e seus familiares, os dados serão coletados a partir dos prontuários.

Esta pesquisa prevê leves riscos emocionais, uma vez que, as participantes podem se sentir desconfortáveis com o conteúdo das perguntas, desta forma, prevê-se atendimento psicológico com integrante do grupo de pesquisa a que este projeto pertence.

Para participar da pesquisa é necessário que a candidata a participante esteja de acordo com este termo, o assine e tenha suas dúvidas respondidas sobre todos os aspectos pertinentes a pesquisa que lhe interessem. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo pesquisador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme informa a Resolução nº466/2012).

Eu, _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo. Declaro que também fui informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim;
- Da garantia que não serei identificada quanto à divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa;
- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido. Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora Amanda Cristina Ribeiro da Costa - contato telefônico: (91) 981003543 – amandacostaufpa@gmail.com – End: Avenida Ariri, quadra 10, nº 08, Coqueiro-Belém.
- Também que, se houverem dúvidas quanto às questões éticas poderei entrar em contato com a orientadora Dr^a. Lília Cavalcante, através do e-mail: liliaccavalcante@gmail.com.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (02 laudas), ficando outra via com o pesquisador.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Belém, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE 3

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida a partir de ferramentas metodológicas participativas”.O/a coordenador(a) da instituição permitiu que você participasse.

Queremos saber qual sua compreensão sobre as experiências que você teve na vida, para isso vamos fazer algumas perguntas e lhe entregar um livro para você preencha. As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de **7 anos a 18 anos de idade**, assim como você. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no abrigo onde será aplicada a entrevista e entregue o livrinho. Para isso, será usado um lápis, e uma folha de papel, lápis de cor e você fará algumas atividades e exercícios solicitados. O uso desse material é considerado seguro, mas é preciso ter cuidado para não cair, nem se machucar com o lápis. Caso aconteça algo errado, você, a coordenadora ou os cuidadores podem ligar para 981003543. Este é o telefone da profissional responsável pela realização da pesquisa, Amanda Cristina Ribeiro da Costa.

Com esta pesquisa, pretendemos, futuramente, contribuir para o conhecimento e estimulação de novas pesquisas sobre crianças e adolescentes que estão nos serviços de acolhimento. Quando concluirmos a pesquisa, as informações serão publicadas em revistas e livros ou apresentadas em eventos que reúnem pesquisadores que querem saber como as crianças e adolescentes compreendem suas experiências ao longo da vida. Nós vamos criar nomes diferentes para você e para as outras crianças/adolescentes que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar. Nós escrevemos os telefones para contato na parte de cima deste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida a partir de ferramentas metodológicas participativas”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer durante a pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belém, ____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educador)

Prezado Educador (a)/Técnico (a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida a partir de ferramentas metodológicas participativas”, desenvolvida por Amanda Cristina Ribeiro da Costa, discente de Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Professora Dr^a. Lília Iêda Chaves Cavalcante.

Objetivo central

Compreender a interpretação de crianças e adolescentes sobre suas experiências de vida, a partir da utilização de dispositivos metodológicos que propiciam o fortalecimento da participação das crianças e adolescentes.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

O convite a sua participação se deve à sua atuação como educador ou membro da equipe técnica de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes e por ter participado dos encontros formativos do projeto EKOA: formando técnicos e educadores para construção de projetos de vida com crianças e adolescentes.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em acompanhar o preenchimento do instrumento Livro da Minha Vida, pelas crianças e adolescentes do espaço, organizar e distribuir o material de uso coletivo, bem como, registrar em diário de campo o procedimento de coleta de dados, dificuldades das crianças, eventuais erros, satisfação ou não com o material, bem como outros

registros que se fizerem necessários durante o preenchimento. Além disso, nos casos em que se fizer necessário, mediar chamadas remotas entre a pesquisadora e crianças e adolescentes do espaço de acolhimento para realização de entrevista, contação de história e outros.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da coleta de dados é de aproximadamente um mês, com cerca de 08 horas por semana, totalizando uma carga horária de 32 horas de participação e com direito a certificado de voluntário de pesquisa por sua colaboração.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o certificado de 32 horas de participação como voluntário do projeto. Além disso, a produção científica deve garantir melhores condições para políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes, inclusive aos serviços de acolhimento, dando visibilidade à voz e ação das crianças e adolescentes.

Previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Esta pesquisa prevê leves riscos emocionais, uma vez que, as participantes podem se sentir desconfortáveis com o conteúdo das perguntas, desta forma, prevê-se atendimento psicológico com integrante do grupo de pesquisa a que este projeto pertence.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Amanda Cristina Ribeiro da Costa (91 981003543)

LOCAL E DATA

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PREENCHIMENTO DO “LIVRO DA MINHA VIDA”

Estudiosos de diferentes áreas têm ressaltado a importância dos registros sobre a história de vida e das demandas de crianças e adolescentes do seu ponto de vista próprio, por meio de diferentes instrumentos e técnicas, o que alguns autores chamam de autoria discursiva (Senna & Bedin, 2018). Quando se trata de crianças e adolescentes que se encontram em instituições de acolhimento, ou seja, afastado do convívio familiar por causa de ameaça ou violação de direitos, o registro da história de vida e do desenvolvimento dos mesmos, é uma das ações previstas no projeto político-pedagógico dessas instituições preconizado pelo CONANDA/CNAS (2008). Porém, mais do que isso, dar voz às crianças e adolescentes em acolhimento institucional significa revelar o ponto de vista dos atendidos sobre a sua própria condição, deixá-los sair do anonimato da “criança abrigada” que indica uma identidade coletiva (Moreira et al. 2013).

A produção científica levanta a discussão sobre o paradigma do protagonismo e participação social das crianças com os pressupostos de pleno reconhecimento social da criança, apropriação do direito à construção democrática de suas próprias vidas, simetria entre direitos e deveres e consideração de que existem diferentes culturas da infância (Tomás, 2014). Acredita-se, partindo dessa perspectiva, que a criança possui a sua própria forma de analisar e interpretar o mundo, de agir, sentir e pensar e que por conta disso, são capazes também de discursar acerca de sua ação e de representa-la de diversas formas (Tomás, 2014). Uma das formas de se garantir a autoria discursiva das crianças é promovendo o seu direito à participação na (re) construção de sua história de vida

De acordo com Fernandes (2006), um dos dispositivos metodológicos que propiciam o fortalecimento da participação das crianças e adolescentes em pesquisas, quiçá em intervenções, são as ferramentas que apelem à criatividade em termos de registros escritos ou gráficos: incluem-se diários, ensaios, registros, em que as crianças que já dominam o registro escrito possam transcrever questões cotidianas. Além das ferramentas que apelem à utilização de recursos multimídia: ensaios, diários e registros de observações que a própria criança fez no seu cotidiano.

Uma das formas de se registrar a história das crianças e adolescentes a partir da percepção deles mesmos é a construção de um livro pessoal, que atende às ferramentas de criatividade e recursos como uso do diário, em que eles possam fazer registro da vida atual e lembranças dos momentos anteriores ao acolhimento, com a família de origem (Almeida, 2011). Esta atividade pode ser estimulada se as instituições e os educadores colocarem à

disposição dos acolhidos diários, livros de histórias, álbuns fotográficos, desenhos, entre outros (NECA, 2010). É esperado que as crianças e adolescentes se sentissem instigados a escreverem e, portanto, registrarem, sobre os membros que compõem sua família, a casa em que viviam ou outro local que tenham como referência, assuntos relacionados à escola, grupos de pares e momentos que marcaram suas vidas.

Objetivo Geral

Compreender a interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional a partir de uma ferramenta que apele à criatividade por meio do registro de lembranças do passado, da vida atual e das expectativas para o futuro, com o uso de linguagem escrita e desenho.

Participantes

O estudo envolverá crianças e adolescentes que estejam em situação de acolhimento institucional no momento da coleta de dados. Participarão da pesquisa crianças e adolescentes que aceitem o convite, estiverem na faixa etária de 08 a 18 anos, de ambos os sexos. Não participarão das pesquisas crianças que ainda não dominem a escrita formal, ou seja, ainda não estejam alfabetizadas e/ou que apresentem algum tipo de deficiência que impossibilitem seu envolvimento na metodologia empregada neste estudo. Não serão analisados os livros que não forem preenchidos por completo.

Livro da Minha Vida

O livro é construído a partir da técnica de sentenças incompletas o que facilita a compreensão do enunciado das questões. Este permite o registro das lembranças do passado, da vida atual e das expectativas para o futuro, por meio da escrita e do desenho (Lamarão e Amaral, 2007). Tem sido utilizado em experiências de extensão universitária, ou seja, em projetos que visem alguma intervenção/aproximação da universidade com a comunidade.

O livro possui itens para identificação pessoal da criança, tais como, nome, dia em que nasceu, cidade e estado natal, nome dos pais, irmãos, local em que reside, escola e série que cursa. Também possui uma categoria chamada Lembranças da minha infância, resgata lembranças com a família, sentimentos, como era a escola, o que mais almejava e o que mais tinha medo. Na categoria Sobre a Infância, o livro aponta para questões sobre o que é ser criança, o que gostam e o que não gostam de fazer, diferenças entre adultos e crianças. Antes do Espaço de Acolhimento, a criança descreve com quem morava antes de chegar até a instituição, ocupação dos pais, informações sobre a casa e outros. A categoria O Espaço de Acolhimento diz respeito às sentenças que retratam os sentimentos da criança ao chegar na instituição, como foi sua chegada, o motivo de estar na instituição, o que mais gosta de fazer

no local, o que menos gosta, uma breve descrição da rotina. A categoria A Vida Além do Espaço de Acolhimento, direciona a respostas da criança e adolescente para reflexão do seu futuro, o que faria além da escola, onde deveria se preparar, gostaria de morar com quem, o que mais quer fazer no futuro, quais seus sonhos.

É importante que se registre em diário de campo o processo de preenchimento do livro, se as crianças preencheram juntas ou individualmente, se quiseram fazer isso em um horário específico, quanto tempo (horas, dias) isso levou. É importante descrever se gostaram de algum objeto em especial, se convidaram outras pessoas para verem/lerem o livro. Quando possível, pode-se fazer descrição de diálogos estabelecidos, do espaço físico e outros acontecimentos que possam ser considerados relevantes naquele contexto.

Procedimento

Para o preenchimento do Livro da Vida, as crianças serão convidadas a participar voluntariamente. O Livro será entregue a cada uma das crianças e deve ser preenchido de próprio punho, como se fosse um diário pessoal. Em outras palavras, a criança ficará o livro para preencher nos horários em que se sentirem confortáveis para realizar a tarefa solicitada. Em função da pandemia de COVID-19, será realizado acompanhamento individualizado pelos educadores ou pela equipe técnica para esclarecimento de dúvidas. Com a intenção de garantir a segurança em saúde das crianças e adolescentes, foram montados kits individuais com lápis de cor, adesivos, lápis, post-its e outros materiais para que seja evitado o uso coletivo. No entanto, alguns itens não individuais como tinta guache, cola com glitter e pincéis, ficarão sobre responsabilidade da/do educador que estiver acompanhando a tarefa. Lembrando que os profissionais devem evitar qualquer comportamento, verbal ou não, que possa influenciá-los de alguma forma as respostas e os registros escritos das crianças, bem como orientar acerca do que devem escrever ou não. O instrumento é apelativo à criatividade, portanto, é importante que as crianças se sintam livres para tal.

Observação

1. Uma caixa para uso exclusivo da pesquisa foi deixada em posse da coordenação, lá o educador/técnico irá encontrar: 01 kit com material para preenchimento, 1 *kit* de prevenção ao corona vírus, 1 *kit* para educador (caderno, caneta e instrução) e os Livros da Minha Vida em branco para serem preenchidos pelas crianças e adolescentes.
2. Outra caixa, com material de uso coletivo também ficará na instituição para material de uso coletivo como tintas, pincéis, tapetes, carimbos e outros.

Em caso de qualquer dúvida, entrar em contato pelo telefone 91 981003543, o mesmo é *Whatsapp*. Estou à disposição para chamadas de video, bem como qualquer outro tipo de contato que favoreça a aplicação do instrumento.

Desde já, meu muito obrigada!

Amanda Cristina Ribeiro da Costa

APÊNDICE 5

Autorização Para Realizaçã da Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
FUNDAÇÃO PAPA JOÃO XXIII



AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana Monteiro Azevedo, Presidente da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), tendo em vista a solicitação constante do Processo 1304/2019, autorizo a realização das seguintes pesquisas: **1- Maus-tratos no contexto de desenvolvimento de crianças de Belém/Brasil e Braga/Portugal: indicadores de violência e estratégias de intervenção**, Equipe Responsável: Lília Cavalcante (Coordenadora), Milene Veloso (Coordenadora do Estudo 1), Celina Colino Magalhães (Coordenadora do Estudo 2), Adrine Carvalho dos Santos (Coordenadora do Estudo 2), Elson Costa, Amanda Ribeiro Costa, Lígia Costa, Vanessa Pantoja, Maira Ferraz, Viviam Silveira, Agnes Júnior da Silva e Manuel Sarmento Pereira (Universidade do Minho-Portugal); **2- O Projeto EKO: formando técnicos e educadores para construção de projetos de vida com crianças e adolescentes**, Equipe Responsável: Lília Iêda Cavalcante (Coordenadora), Amanda Ribeiro Costa (assistente social, doutoranda PPGTPC/UFPA), Dalízia Cruz (psicóloga, doutoranda PPGTPC/UFPA), Bruna Bastos (psicóloga, docentes pesquisadora colaboradora do LED/PPGTPC/UFPA), Vanessa Pantoja (assistente social, mestranda PPGTPC/UFPA); **3- A interpretação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre suas experiências de vida a partir de ferramentas metodológicas participativas**, Equipe Responsável: Amanda Ribeiro da Costa (doutoranda, discente PPGTPC/UFPA), Lília Ieda Cavalcante (Orientadora, docente PPGTPC/UFPA), Dalízia Amaral da Cruz (colaboradora, discente PPGTPC/UFPA); pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará-UFPA, dando-lhes consentimento para coleta de dados nas unidades da FUNPAPA, durante o período pré-estabelecido pelos cronogramas de pesquisas e conforme objetivos e metodologia presentes nos Projetos de Pesquisa apresentados a esta Instituição, ressaltando ainda a necessidade de obediência aos princípios éticos inerentes às pesquisas acadêmicas.

Belém, 21 de 03 de 2019.


Adriana Monteiro Azevedo
Presidente FUNPAPA

APÊNDICE 6
Formulário de Caracterização da Criança

DATA: _____	ENTREVISTADOR: _____
CÓDIGO: _____	
NOME DA INSTITUIÇÃO: _____	
REGIÃO: _____	
MUNICÍPIO: _____	

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

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 ¹	Idade	Escolaridade ²	Ocupação	Renda	Paradeiro ³
Mãe						
Pai						
Responsável Legal (Especificar o vínculo):						
Irmão 1						
Irmão 2						
Irmão 3						
Irmão 4						

¹ F = Feminino; M = Masculino
² EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior
³ 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 ☐ NA ☐ SI
ambos

25. Condições de moradia

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

¹ Próprio=P; Alugado = A; Cedido = C; Rua = R; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)
² Alvenaria=A; madeira= M; taipa = T; mista=MT; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)
³ Olhão=O; Gato=G; Motor=M; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)
⁴ Cosanpa=C; Poço=P; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)
⁵ Fossa Séptica=FS; Céu Aberto =CA; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)
⁶ 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 ☐ Não ☐ Sim

Atendimento) no prontuário?

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 ¹	Idade	Tempo de permanência

¹ 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 ¹	Idade	Tempo de permanência

¹ F = Feminino; M = Masculino
 * NA = Não se aplica * SI = Sem informação

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

¹ 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 ¹	Local ²	Periodicidade ³

¹ Psicossocial, Odontológico, Médico, Outros (especificar), etc.
² DI = dentro da instituição; FI = fora da instituição (especificar)
³ 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 ☐ SI ☐ 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

APÊNDICE 07

Formulário de Caracterização dos Adolescentes

DATA: _____ ENTREVISTADOR: _____ - CÓDIGO: _____ NOME DA INSTITUIÇÃO: _____ REGIÃO: _____ MUNICÍPIO: _____

IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE**A. Dados Pessoais:**

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

☐ ID

☐ CPF

☐ Certidão de nascimento

☐ Carteira de trabalho

☐ Título de Eleitor

☐ Outros. Especificar: _____
9. Religião

☐ Sem religião

☐ Católico

☐ Protestante

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbandista

☐ Candomblé

☐ SI

☐ Outra: _____

B. Dados Escolares:

10. Escolaridade: ☐ Estuda ☐ Não estuda ☐ SI
11. Série que cursa: _____

11.1. Nível ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ NA ☐ SI
12. Se não estuda, em que série parou: _____

12.1. Nível ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ NA ☐ SI
13. Ano que parou: _____
14. Por
quê? _____
15. Escola: ☐ Pública ☐ Privada ☐ NA ☐ SI
16. Já foi reprovado? ☐ Não ☐ Sim ☐ NA ☐ SI

16.1. Em caso positivo, quantas vezes? _____
17. Já foi expulso de alguma escola? ☐ Não ☐ Sim ☐ NA ☐ SI

17.1. Em caso positivo, quantas vezes? _____
18. Motivo da expulsão? _____ ☐ NA ☐ SI

19. Possui boletim escolar? ☐ Não ☐ Sim ☐ NA ☐ SI

C. Dados familiares:

20. Estado Civil

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Morava junto ☐ SI

☐ Outros: _____

21. Possui filhos: ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

21.1. Em caso positivo, quantos? _____ Idade do (s) filho (s): _____

22. Caso tenha filho (s), mora com quem atualmente? _____ ☐ NA

23. O filho (s) possui o nome do pai no registro civil? ☐ Não ☐ Sim ☐ SI ☐ NA

24. O filho (s) recebe algum tipo de bolsa auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

☐ Não ☐ Sim ☐ SI ☐ NA

24.1. Se sim, qual? _____ Valor do benefício: _____

25. O adolescente recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

☐ Não ☐ Sim ☐ SI

25.1. Se sim, qual? _____ Valor do benefício: _____

26. A família do adolescente recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

☐ Não ☐ Sim ☐ SI

26.1. Se sim, qual? _____ Valor do benefício: _____

D. Dados profissionais:

27. Participou ou participa de curso profissionalizante

☐ Não ☐ Sim ☐ SI

27.1. Em caso positivo, qual (ais)? _____

28. Quais as opções a seguir que estão relacionadas com a situação de trabalho remunerado do adolescente:

☐ Nunca trabalhou ☐ Já trabalhou, mas não trabalha atualmente

☐ Já trabalhando ☐ Já procurando trabalho

☐ Não está procurando trabalho ☐ Não trabalha ☐ SI

29. Se exerce atualmente alguma atividade remunerada, onde trabalha? _____

30. Trabalha com carteira assinada: ☐ Sim ☐ Não ☐ SI

31. Se trabalha, qual a renda mensal média proveniente de seu trabalho? _____ reais ☐ Não ☐ SI

32. Se trabalha, quantas horas por dia dedica ao trabalho? _____ horas ☐ Não ☐ SI

33. Participa de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

☐ Grêmio estudantil ou diretório acadêmico ☐ Grupo de escoteiros ou bandeirantes

☐ Grupo ou movimentos religiosos ☐ Grupos musicais (coral, bandas, etc.)

☐ Grupo de dança, teatro ou arte ☐ Grupos ou movimentos políticos

☐ Grupo de trabalho voluntário ☐ Equipe esportiva

☐ Outras: _____ ☐ SI

SITUAÇÃO FAMILIAR DO ADOLESCENTE**34. Composição Familiar**

Composição familiar	Sexo ¹	Idade	Escolaridade ²	Ocupação	Renda	Paradeiro ³
Mãe						
Pai						
Responsável Legal (Especificar o vínculo):						
Irmão 1						
Irmão 2						
Irmão 3						
Irmão 4						

¹ F = Feminino; M = Masculino
² EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior
³ Conhecido=C; Desconhecido=D
 *SI = Sem Informação *NA = Não se aplica

35. 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) ☐ SI

36. 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:

37. Orfandade antes de ser encaminhada a instituição

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

38. Orfandade durante a permanência na instituição

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

39. Condições de moradia

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

¹ Próprio=P; Alugado = A; Cedido = C; Rua = R; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)² Alvenaria=A; madeira= M; taipa = T; mista=MT; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

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

⁴ Cosanpa=C; Poço=P; Sem informação = SI; Outro = O (especificar)

PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

C) Dados sobre a situação jurídica e institucional.

A.1.) Situação Atual:

40. Possui o PIA (Plano Individual de Atendimento)? ☐ Não ☐ Sim
41. Data em que deu entrada na instituição: _____ ☐ SI
42. 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: _____
43. Qual o motivo que a equipe técnica da instituição aponta _____

44. Procedência do encaminhamento: _____

45. Possui a Guia de Acolhimento? ☐ Não ☐ Sim

46. Permanência de irmãos na instituição ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

47. Em caso positivo, especifique:

Nome	Sexo ¹	Idade	Tempo de permanência

¹ F = Feminino; M = Masculino

* NA = Não se aplica

* SI = Sem

informação

48. Permanência de irmãos em outras instituições de acolhimento?

☐ Não ☐ Sim ☐ SI

49. Em caso positivo, especifique:

Nome	Sexo ¹	Idade	Tempo de permanência	Nome da Instituição

¹ F = Feminino; M = Masculino	* NA = Não se aplica		* SI = Sem informação	

50. Recebe Visitas?	Sim	Não	Periodicidade ¹	Nº de Visitas/ Frequência
Mãe				
Pai				
Outros Parentes (Especificar)				
Comunidade (Especificar)				
¹ Nunca = 0; Raramente = 1; Algumas vezes = 2; Frequentemente = 3; Quase sempre = 4 * SI = Sem informação				

51. Participa de algum atendimento da rede de ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
serviços?

52. Em caso positivo, especifique.

Tipo ¹	Local ²	Periodicidade ³
¹ Psicossocial, Odontológico, Médico, Outros (especificar), etc. ² DI = Dentro da instituição; FI = Fora da instituição (especificar) ³ 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		

53. Desligamento da instituição:

Data: _____ Destino: _____

Motivo: _____

Idade que foi desligada: _____ ☐ NA

54. Possui a Guia de Desligamento? S ☐ Não ☐ I ☐ NA ☐

A.2.) Histórico de Institucionalização

55. Primeiro acolhimento? N ☐ Sim ☐ SI ☐

56. Idade em que foi acolhido pela primeira vez:

57. Permanência em outra instituição de proteção especial?

☐ Não ☐ Sim ☐ SI

57.1. Em caso positivo, qual o nome da instituição?

58. Tempo de permanência nessa outra instituição de proteção especial?

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

60. Data em que deu entrada pela primeira vez na instituição atual:

61. Tempo de permanência na instituição da primeira vez?

62. Data em que deu entrada pela segunda vez na instituição:

63. Idade em que deu entrada pela segunda vez na instituição?

64. Tempo de permanência na instituição da segunda vez?

65. Qual a soma do tempo de permanência em instituições de proteção especial desde a

66. Já cumpriu alguma medida sócio- ☐ Não ☐ Si ☐ SI

- 66.1. Em caso positivo, qual? _____
67. Nome da instituição: _____ ☐
68. 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

D) Dados sobre a saúde do adolescente

69. Possui o "Cartão do SUS"? ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
70. Intercorrências na gestação: ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 70.1. Em caso positivo, qual? _____
71. Característica do parto:
- ☐ Normal ☐ Operatório ☐ Fórceps ☐ SI
- ☐ Pré-termo ☐ A termo ☐ Pós-termo
72. Possui algum familiar que usa drogas? ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
73. Em caso positivo, qual?
- ☐ Drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro) ☐ Drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola)
74. Distúrbios na fala (atraso, dislexia, etc):
- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 74.1. Em caso afirmativo, qual? _____
75. Distúrbios visuais (baixa visão, cegueira, etc):
- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 75.1. Em caso afirmativo, qual: _____
76. Distúrbios auditivos (baixa audição, surdez, etc):
- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 76.1. Em caso afirmativo, qual: _____
77. Deficiência física (paralisia, mutilações, etc):
- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 77.1. Em caso afirmativo, qual: _____
78. Outras. Especificar: _____
79. Restrições na dieta: ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
80. Uso de medicação controlada: ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 80.1. Em caso afirmativo, qual: _____
81. Faz uso de métodos contraceptivos?
- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
- 81.1. Se a resposta for sim, qual? _____
82. Quando o adolescente 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: _____

83. Quando o adolescente chegou à instituição apresentava lesões corporais?

- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

83.1. Se caso a resposta for sim, quais os tipos de lesões relatadas?

 _____ ☐ SI ☐

 NA

84. Quando o adolescente chegou à instituição apresentava alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?

- ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

84.1. Em _____ caso _____ afirmativo, _____ qual _____ (is)?

85. Durante o período de adaptação à instituição o adolescente apresentou alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?

85.1. Em _____ caso _____ afirmativo, _____ qual _____ (is)?

86. Doenças durante a sua permanência na Instituição:

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

As questões 87 a 93 destinam-se a adolescentes do sexo feminino que já estiveram ou estão grávidas:

87. Já esteve _____ ☐ Não ☐ Sim ☐ SI
 grávida?

88. Se a resposta for sim, especifique quantas vezes? _____ ☐ SI ☐ NA

89. Que idade tinha quando engravidou na primeira vez? _____ ☐ SI ☐ NA

90. Quantos filhos (as) vivos (as) têm? _____ ☐ SI ☐ NA

91. Já teve algum aborto:

91.1. Antes do período do acolhimento? ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

91.2. Quantas vezes? _____

91.3. Tipo? ☐ Natural ☐ Provocado ☐ SI

92. Durante o período do acolhimento? ☐ Não ☐ Sim ☐ SI

92.1. Quantas vezes? _____

92.2. Tipo? ☐ Natural ☐ Provocado ☐ SI

93. Aleitamento natural do filho: ☐ Não ☐ Sim ☐ SI ☐ NA

APÊNDICE 8**Formulário deEntrevista**

1. Conte para mim um dia da sua vida.
2. Onde você come?
3. Onde você dorme?
4. Onde você toma banho?
5. Qual o lugar que você mais gosta de ir para se divertir?
6. Quando você se machuca ou fica doente o que você faz? Você procura ou pede ajuda a alguém? Quem é esta pessoa? Você vai para algum lugar? Que lugar é este?
7. Quando você fica com medo de alguma coisa o que você faz? Você procura ou pede ajuda a alguém? Quem é esta pessoa? Você vai para algum lugar? Que lugar é este?
8. Esse lugar que você está se chama instituição, é um serviço de acolhimento. Você acha que ela serve para quê?
9. Quais as regras, normas e horários de funcionamento daqui?
10. Você escolhe o que fazer aqui? Se sim, o que por exemplo?
11. Você colabora nas tarefas domésticas?
12. O que você mais gosta aqui no serviço?
13. O que não gosta daqui? O que mudaria se fosse possível?
14. Como seria uma instituição que você adoraria? O que ela teria? E o que ela não teria?

APÊNDICE 9

Livro da Minha Vida

Título do livro: _____ Autor(a): _____	Dedico este Livro à (as): _____
APRESENTAÇÃO Meu nome é _____ tenho _____ anos. pois nasci no dia _____ de _____ de _____ na cidade de _____ no estado de _____ Sou filho de _____ e de _____ Tenho _____ irmãos _____ e irmãs _____ Estudo na escola _____ e estou a série _____ ano do ensino _____	SOBRE A INFÂNCIA Para mim, ser criança é _____ O que eu mais gosto de fazer é _____ O que eu NÃO gosto de fazer é _____ O meu maior medo é _____ Coisas que são para criança _____ Coisas que NÃO são para criança _____ Para mim, ser adulto é _____ Coisas que são para adulto _____ Coisas que NÃO são para adulto _____

DESENHE A ESCOLA QUE VOCÊ ESTUDAVA	O ESPAÇO DE ACOLHIMENTO Eu vim para o espaço de acolhimento na companhia de _____ porque _____ Para mim, morar aqui é _____ O que eu mais gosto de fazer aqui é _____ O que eu NÃO gosto de fazer aqui é _____ A pessoa que eu mais gosto daqui é _____ Porque _____ O que eu mais sinto falta aqui é _____
Se eu pudesse mudar alguma coisa aqui eu mudaria _____ O que me deixa triste é _____ Quando me sinto assim, tenho vontade de _____ O que me deixa alegre é _____ Quando me sinto assim, tenho vontade de _____ O lugar do espaço de acolhimento que eu mais gosto de ficar é _____ Porque _____ O lugar do espaço de acolhimento que eu NÃO gosto de ficar é _____ Porque _____	O LUGAR ONDE FICA O ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DESENHE A VIZINHANÇA (A RUA), ONDE FICA O ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

DESENHE A ESCOLA QUE VOCÊ ESTUDAVA	O ESPAÇO DE ACOELHIMENTO Eu vim para o espaço de acolhimento na companhia de _____ porque _____ Para mim, morar aqui é _____ O que eu mais gosto de fazer aqui é _____ O que eu NÃO gosto de fazer aqui é _____ A pessoa que eu mais gosto daqui é " _____" porque _____ O que eu mais sinto falta aqui é _____
Se eu pudesse mudar alguma coisa aqui eu mudaria _____ O que me deixa triste é _____ Quando me sinto assim, tenho vontade de _____ O que me deixa alegre é _____ Quando me sinto assim, tenho vontade de _____ O lugar do espaço de acolhimento que eu mais gosto de ficar é _____ porque _____ O lugar do espaço de acolhimento que eu NÃO gosto de ficar é _____ porque _____	O LUGAR ONDE FICA O ESPAÇO DE ACOELHIMENTO DESENHE A VIZINHANÇA (A RUA), ONDE FICA O ESPAÇO DE ACOELHIMENTO

A VIDA ALÉM DO ESPAÇO DE ACOELHIMENTO Quando eu sair daqui, eu quero ir para _____ Para isso acontecer é preciso _____ O que eu mais quero agora é _____ O meu maior sonho é _____ Para o meu sonho se realizar é preciso _____ Gostaria de dizer mais coisa sobre mim: _____	FAÇA O DESENHO QUE VOCÊ QUISER DÊ UM TÍTULO PARA O SEU DESENHO
---	--