



PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO SOBRE OS MICROSSISTEMAS FAMÍLIA, ESCOLA E INSTITUIÇÃO

Hardalla Santos do Valle¹

<http://orcid.org/0000-0002-7653-2834>

Narjara Mendes Garcia²

<http://orcid.org/0000-0003-0947-6542>

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo realizado com crianças inseridas em uma instituição de acolhimento da cidade do Rio Grande/RS, em que se buscou compreender as percepções desses sujeitos sobre os microssistemas família, instituição e escola. Como aporte teórico-metodológico, utilizou-se a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, bem como a inserção ecológica e a pesquisa com crianças. A análise dos dados apontou que as crianças em situação de acolhimento ressignificam os seus laços familiares e sentem-se vivenciando nas instituições (de acolhimento e escolar) uma rotina pouco estimulante.

Palavras-chave: Crianças; Microssistemas; Teoria bioecológica, Inserção ecológica.

PERCEPTIONS OF CHILDREN IN WELCOME SITUATION ABOUT FAMILY, SCHOOL AND INSTITUTION MICROSISTEMS

ABSTRACT

The present study presents a study carried out with children inserted in a host institution in the city of Rio Grande / RS, in which we sought to understand the perceptions of these subjects about the family, institution and school microsystems. As a theoretical-methodological contribution, the bioecological theory of human development was used, as well as the ecological insertion and research with children. The analysis of the data showed that children in foster care give new meaning to their family ties and feel that they are experiencing a little stimulating routine in institutions (foster care and school).

Keywords: Children; Microsystems; Bioecological theory, Ecological insertion.

PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS EN LA SITUACIÓN DE BIENVENIDA SOBRE LOS MICROSISTEMAS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA INSTITUCIÓN

RESUMEN

El presente estudio presenta un estudio realizado con niños insertados en una institución de acogida en la ciudad de Río Grande / RS, en el que buscamos comprender las percepciones de estos sujetos sobre la familia, la institución y los microsistemas escolares. Como contribución teórico-metodológica, se utilizó la teoría bioecológica del desarrollo humano, así como la inserción ecológica y la investigación con niños. El análisis de los datos mostró que los niños en cuidado de crianza dan un nuevo significado

¹ Doutora em Educação (PPGE-UFPEL). Mestre em Educação (PPGE-UFPEL). Graduada em Pedagogia e História (FURG). E-mail: <hardalladovalle@gmail.com>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA-FURG). Doutora em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Mestre em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Graduada em Pedagogia (FURG). E-mail: <narjaramg@gmail.com>

a sus lazos familiares y sienten que están experimentando una rutina poco estimulante en las instituciones (cuidado de crianza y escuela).

Palabras-clave: Niños; Microsistemas; Teoría bioecológica, Inserción ecológica.

Introdução

De acordo com o Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (TJRS, 2018), das 4.879 crianças e adolescentes acolhidos no RS, 620 estão aptos para adoção. Grupos de irmãos, adolescentes e jovens com deficiência são considerados de difícil colocação, apesar de responderem por quase a totalidade do cadastro. Entre as crianças, 88% estão na faixa de 11 anos ou mais, 56,13% possuem irmãos também para adoção e 43% possuem alguma peculiaridade relacionada à saúde. A maioria são meninos (55,81%). Em relação à cor, o percentual é dividido: 50,48% brancos e 49,52% pardos ou negros.

Na cidade de Rio Grande/RS, atualmente existem 5 instituições de acolhimento para essas crianças e jovens, sendo 2 não-governamentais e 3 governamentais. Esta pesquisa foi realizada em uma dessas instituições, respeitando todos os preceitos éticos das pesquisas com seres humanos. Inclusive, em razão da preservação de imagem, essa instituição será denominada “A” e as crianças serão mencionadas com nomes fictícios.

Atualmente, na instituição “A”, estão acolhidos 21 crianças e jovens, sendo 12 meninas e 9 meninos, com idade entre 0 e 17 anos. A maior parte não está disponível para adoção, pois estão passando por um processo de reintegração familiar.

O interesse por essa instituição surgiu devido à abertura que a administração possui para a parceria com a universidade. Assim, no período de um ano, foram desenvolvidos jogos pedagógicos e momentos de escuta com crianças de 4 a 12 anos³. O objetivo do estudo foi entender como elas analisam os microsistemas que vivenciam/vivenciaram (família, escola e instituição de acolhimento).

Nessa perspectiva, foi questão de pesquisa: o que as crianças pensam sobre os microsistemas família, escola e instituição de acolhimento? O aporte teórico-metodológico desse estudo foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER,

³ De acordo com o ECA/ Art. 2º: Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Hoje, nessa faixa etária existem 12 crianças na instituição “A”.

1998) assim como a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2003) e a pesquisa com crianças (MARZOL, BONAFÉ E YUNES, 2012).

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano contribui para o estudo realizado ao possibilitar a compreensão sobre o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos e a influência de múltiplos sistemas ao longo do tempo, pois uma variedade de inter-relações ocorre entre os contextos mais imediatos e os contextos sociais mais amplos (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). Para auxiliar nessa compreensão, foi adotada a metodologia de inserção ecológica das pesquisadoras no contexto institucional. A Inserção Ecológica foi sistematizada por Cecconelo e Koller (2003) e apresenta, como um de seus principais objetivos, inserir o pesquisador nos contextos bioecológicos de forma integrada e sistêmica. Já a metodologia da pesquisa com crianças pode ser compreendida como um viés investigativo que considera a criança o protagonista de ações, competente socialmente, dona de uma curiosidade que lhe permite aproveitar todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para produzir conhecimentos (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008).

Cabe mencionar a pertinência da escuta de crianças em situação de acolhimento sobre o mundo em que vivem. De acordo com Marzol, Bonafé e Yunes (2012, p.322), essa escuta “possibilita que crianças e adolescentes possam ter suas concepções compreendidas e valorizadas para que haja planejamento adequado de ações político-pedagógicas nestes contextos”.

Dentro dessa lógica, Rocha (2008) lembra que:

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais -de provisão, proteção e participação (ROCHA, 2008, p.46).

Nesse sentido, atribui-se à escuta também a função de evocar um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social dos adultos. Acredita-se, assim, que as crianças são capazes não só de reproduzir, mas produzir sentidos acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. E por serem dotadas de capacidade de produção de sentido, suas ideias devem ser valorizadas no ato de conceber os lugares da infância.

Considerando os aspectos elencados, este artigo foi organizado em três partes. Na primeira, será apresentada a teoria que ancora a pesquisa. Após, será explicado como ocorreram os jogos e diálogos que proporcionaram a escuta das crianças. Por último, serão discutidos os dados produzidos acerca dos microssistemas.

A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner foi um psicólogo de origem russa radicado nos Estados Unidos. Conforme Martins e Szymanski (2004), ele ficou primeiramente conhecido por sua teoria de sistemas ecológicos. Mais tarde, em um esforço de avanço em suas análises, ele passou a configurar a sua teoria em um modelo bioecológico, visando a reforçar as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto, proposto nessa teoria, é o construto teórico “processos proximais”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998, p. 994).

Cabe mencionar que Bronfenbrenner (1996) conceituou o desenvolvimento humano como um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente. Dessa forma, compreende-se que, durante o processo de desenvolvimento humano, qualquer movimento social pode afetar as características subjetivas de um indivíduo, definidas pelo autor como aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo *pessoa, processo, contexto e tempo* (PPCT).

Esses quatro aspectos estão definidos por Bronfenbrenner (2011) como multidirecionais inter-relacionados, podendo ser apresentados da seguinte forma:

- Pessoa: refere-se à importância de considerar as características identitárias do indivíduo em desenvolvimento. Processos: são as interações e ações (atividades molares) nos contextos.
- Contextos: referem-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde acontecem os processos desenvolvimentais, levando em consideração os parâmetros das esferas micro, meso, exo e macrosistêmica, que podem influenciar a pessoa

em desenvolvimento a partir da forma como esses parâmetros irão agir sobre ela, exercendo influências e moldando o curso de seu desenvolvimento.

- **Tempo:** é visto conforme a etimologia da palavra, por meio da divisão de segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, etc., estando, igualmente, conectado aos ritos de passagem da sociedade e às mudanças de comportamento social. Também está relacionado à percepção individual sobre as rotinas e a organização do cotidiano.

O autor também criou parâmetros que reforçam as características biopsicoambientais do humano por meio de sistemas que integram em níveis o ambiente ecológico, os quais ele chamou de: *micro-*, *meso-*, *exo-*, *macro-* e *cronossistemas*. Assim, conforme Bronfenbrenner (2011), esses parâmetros podem ser resumidos na seguinte forma:

- **Microsistema:** são núcleos de relações interpessoais partindo do contato direto e imediato experienciados pelas pessoas em desenvolvimento em um dado ambiente, permitindo que ocorram forças de ordem psicológica em uma relação de interação mútua, como, por exemplo: a escola, a família, a pracinha de um condomínio etc.

- **Mesosistema:** É o sistema de interação entre contextos microssistêmicos, como a relação entre a escola e a família.

- **Exossistema:** é o contexto em que a criança em desenvolvimento não é participante ativa. No entanto, podem ocorrer eventos que afetem a vida desse sujeito. Um exemplo é o contexto de trabalho de um dos pais, a prefeitura, o conselho tutelar, o judiciário etc. Mesmo que a criança não frequente ou estabeleça relações próximas com estes espaços, as decisões e atividades relacionadas a esses lugares influenciarão indiretamente o seu desenvolvimento.

- **Macrossistema:** abarca as características do micro, do meso e do exossistema e forma uma rede de interconexões que irão determinar a cultura e a subcultura de um indivíduo. No macrossistema, estão aspectos como linguagem, religião, organização social, sistema econômico etc.

- **Cronossistema:** diz respeito aos impactos de experiências e eventos diversos durante a vida e suas configurações ao longo do tempo, que podem servir como estímulo para mudanças no desenvolvimento humano.

O quadro desenvolvido por Bronfenbrenner mostra o quanto os sujeitos podem ser influenciados pelos níveis dos parâmetros sistêmicos estudados na ciência do desenvolvimento humano. Assim, a partir desta ótica, o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta. De acordo com Haddad (1997, p. 38), o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e a natureza dos eventos em ambientes como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

A ESCUTA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

De agosto de 2018 a agosto de 2019, foi realizada a inserção ecológica na instituição “A”, com 12 crianças, durante as segundas e as sextas-feiras, no horário da manhã e da tarde. Durante a inserção, foram desenvolvidos: jogo da rotina (organização de cartas com desenhos), colagem de bonecos de papel (em um plano que representava uma organização sistêmica), atividades de pintura e desenho (sobre os microssistemas e o cotidiano) e momentos de diálogo.

A aproximação inicial transcorreu em um mês. Nesse período, eram realizadas inserções em que ocorriam apenas momentos de diálogo. Após esse primeiro mês, as crianças passaram a interagir mais com as pesquisadoras, convidando-as para as suas brincadeiras. Salienta-se que, independentemente do grau de participação adotado, “em uma pesquisa com crianças a entrada, aceitação e participação é imperativa”. (CORSARO, 2005).

Não demorou para que os momentos dos jogos pedagógicos integrassem a rotina institucional. Todos os jogos e atividades pedagógicas foram bem aceitos pelas crianças. Apenas a atividade de colagem não envolveu a todos, porque nem todos apreciavam realizar esse tipo de tarefa.

É necessário pontuar que os jogos e atividades tinham como embasamento teórico-metodológico a perspectiva *PPCT* do desenvolvimento bioecológico. Além disso, todas as falas das crianças foram registradas em um diário de campo.

Assim sendo, para compreender as noções de *tempo* e *contexto*, foram desenvolvidos os “jogos da rotina”. Esses são compostos por cartas com desenhos de atividades diversas que podem fazer parte da vivência de um dia (acordar, tomar banho, almoçar, tomar café e etc.). Às crianças, foi proposto que organizassem uma sequência com essas imagens, representando o seu dia-a-dia, tanto na instituição de acolhimento, como na escola. Após, era perguntado o que eles achavam das atividades do dia-a-dia delas.

Outra atividade efetivada foi a colagem de bonecos de papel (de cores e tamanhos variados) em um desenho sistêmico em cujo meio a criança (menino ou menina) encontrava-se. Foi explicado que eles poderiam, por meio da colagem, representar as pessoas que consideram mais próximas e distantes no seu cotidiano. Depois, as crianças foram questionadas quanto aos porquês de as pessoas representadas serem próximas ou distantes. O objetivo dessa atividade era levar à compreensão da noção de *processo*.

Pinturas e desenhos também foram propostos, por meio de questionamentos como: qual é o seu lugar predileto? O que você mais gosta (ou menos gosta) na instituição de acolhimento? O que você mais gosta (ou menos gosta) na escola? Como seria um dia muito divertido? As perguntas foram elaboradas de maneira que a noção de *peessoa* pudesse ser percebida por meio das explicações das crianças sobre os seus desenhos e pinturas.

Os momentos de diálogo foram construídos de modo diversificado. Ocorreram durante o café, enquanto estavam assistindo desenhos, no ato de mostrar algo que fazia parte do seu cotidiano, nas brincadeiras e nas atividades pedagógicas.

Ao longo de toda a pesquisa, as crianças mostraram-se envolvidas nas atividades e muito dispostas a conversar e a se expressar sobre o seu mundo. As etapas de análise e de interpretação dos resultados foram embasadas pela teoria bioecológica, que atenta para a interação entre os sujeitos em desenvolvimento com o meio ambiente.

OS MICROSSISTEMAS FAMÍLIA, ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

A partir de uma análise dos dados produzidos, observou-se que as crianças em situação de acolhimento consideram as suas rotinas pouco estimulantes. Também foi possível

perceber que as crianças ressignificam os seus laços familiares com as outras crianças com quem convivem e que vivenciam situações semelhantes na instituição.

Nessa parte do artigo, serão apresentados os relatos das crianças, que aqui serão chamadas pelos seguintes nomes fictícios: Priscila (4 anos), Caroline (7 anos), Maria (7 anos), Iara (8 anos), Helena (9 anos), Manuela (9 anos), Fernanda (10 anos), Marina (10 anos), Mirela (9 anos), Jorge (6 anos), Caio (11 anos) e Julia (12 anos).

Durante a primeira atividade relacionada às rotinas, as crianças puderam organizar as suas atividades diárias em uma folha ou encaixando-as em um brinquedo. As atividades foram divididas pelas crianças em “atividades da escola” e “atividades da instituição A”, conforme mostra a figura.

Figura 1: atividade pedagógica. Sequencia sobre a rotina escolar.



Fonte: acervo das pesquisadoras

A maior parte organizou a sua rotina escolar a partir das seguintes atividades: ir para a escola, estudar, fazer atividades com a professora, merendar, brincar no recreio, estudar e ir para a instituição. Apenas Helena e Manuela construíram outra organização em que substituíam a brincadeira do recreio por estudar na biblioteca. É importante mencionar que todas as crianças estudam na mesma escola.

Helena e Manuela relataram que “é muito bom ir à biblioteca para ler e conversar com a moça que cuida dos livros” (bibliotecária). Caroline e Maria afirmaram que possuem muitos amigos, por isso gostavam de ir à escola: para brincar. Já Iara disse que gosta muito da merenda, “que é feita com carinho pela Jussara (merendeira), e é muito gostosa”. A menina

relatou conversar bastante com a merendeira, que a presenteia com bolinhos e gostosuras quando é elogiada pelas professoras na avaliação escolar.

Esses relatos destacam como é marcante a participação dos diferentes sujeitos que compõem a escola para o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (2011, p. 279), afirma que: “objetivando se desenvolver normalmente, uma criança precisa de envolvimento irracional e de apoio de um ou mais adultos para o seu cuidado e para o conjunto de atividades articuladas a serem realizadas com essa criança”. No caso das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade⁴, os sujeitos que compõem a comunidade escolar podem ser um importante vínculo apoiador.

Figura 2: parte da atividade pedagógica. Sequencia sobre rotina na instituição de acolhimento



Fonte: acervo das pesquisadoras

Acima, pode-se observar a imagem de uma organização sequencial sobre as atividades realizadas na instituição de acolhimento. Todas as crianças reproduziram a mesma ordem: levantar, escovar os dentes e lavar o rosto, banho, café, brincar, almoçar, ir para a escola, estudar, voltar para a instituição, tomar café da tarde e dormir. Ao serem questionadas, as crianças afirmaram que não gostam de repetir tudo, do mesmo modo, todos

⁴ Considera-se criança em situação de vulnerabilidade, aquelas que estão (ou foram) expostas a riscos psicossociais que possam comprometer o seu desenvolvimento (violência intrafamiliar, pleno abandono parental, negligência, entre outros) (POLETTI e KOLLER, 2007).

os dias. Também disseram que gostariam de fazer coisas diferentes, como ir mais a pracinha, ao circo, ao campo de futebol, ao parque aquático. Foi observado que todos os exemplos que trouxeram fazem parte do seu repertório cultural, pois são lugares que visitaram juntos em algumas ocasiões.

Destaca-se que, para Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o meio e o indivíduo, entendendo que o contexto ambiental sofre múltiplas influências das ações que estão sendo executadas, das percepções da pessoa, das atividades realizadas e das interações estabelecidas com o meio, influenciando e sendo influenciado pelo indivíduo. Esse contexto ambiental é construído a partir da influência de inúmeros aspectos (como o cultural, o social, o histórico, dentre outros), indo além da situação imediata estabelecida. O autor também esclarece que, se o ambiente ecológico em que a criança está inserida for múltiplo, diverso, o tempo contará a favor do seu desenvolvimento. Logo, o potencial desenvolvimental do meio ambiente é observado na medida em que permite a motivação e o engajamento do sujeito em atividades e interações cada vez mais complexas.

Na atividade de colagem de bonecos no plano sistêmico, as crianças optaram por colar os bonecos, atribuindo nomes a eles. Quase todos os nomes mencionados eram de outras crianças que também estavam em situação de acolhimento. Fernanda explicou que escolheu dar o nome para duas bonecas rosa, que situou perto do desenho central, de Julia e Manuela porque elas são suas amigas há muito tempo, já tendo morado juntas em outra ocasião (referindo-se às duas vezes em que as colegas passaram por tentativas de reinserção familiar e retornaram à instituição). Caio, Maria, Iara e Caroline, ao colarem os bonecos, também atribuíram os nomes dos colegas, lembrando de situações de afeto e brincadeiras. Essa escolha mostra que as crianças em situação de acolhimento criam laços entre si, similares a um núcleo familiar.

Figura 3: atividade pedagógica sobre processos

Fonte: acervo das autoras

Outro aspecto interessante que surgiu ao longo da atividade foi a colagem de bonecas, sempre próximas ao desenho central, denominadas como **mãe**. Das 12 crianças participantes da pesquisa, apenas uma (Priscila, de 4 anos) ainda vê a mãe biológica. Desse modo, percebe-se que o vínculo materno permanece no imaginário infantil.

Alexandre e Vieira (2004), afirmam que, após a separação de suas famílias, as crianças buscam outras referências de apego, mantendo relações afetivas com outras crianças, à semelhança do apego da díade mãe-bebê, mesmo entre os pares. Com relação à figura da mãe, existe uma visão mais idealizada do que real, na qual cada criança enxerga-a como capaz de tirá-la do abrigo e levá-las para casa, onde seria cuidada e amada. Ademais, nota-se o forte desejo e a necessidade de manter o vínculo com as suas mães.

Em consideração a esse quadro, destaca-se a relevância de uma rede social de apoio social e afetivo, pois:

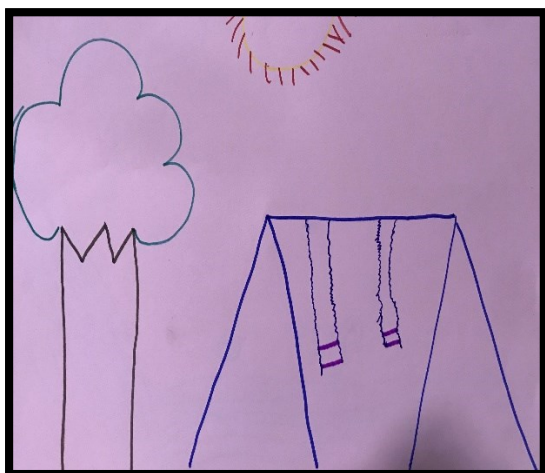
[..] uma rede de apoio é fundamental para as crianças, uma vez que lhes possibilita condições de se desenvolver adequadamente. É importante ressaltar que tais crianças demonstraram-se resilientes, e isso pode estar relacionado ao fato de poderem contar com um conjunto de fatores de

proteção, incluindo-se laços afetivos positivos com os irmãos mais velhos que vivem no mesmo abrigo ou com os funcionários da instituição. Não se pode descartar a hipótese de as crianças encontrarem suporte emocional fora do abrigo - por exemplo, com os professores ou colegas das creches e escolas que frequentam, ou com pessoas que são voluntárias e visitam frequentemente o abrigo. (ALEXANDRE e VIEIRA, 2004, p. 215).

Nessa atividade, observou-se que nenhuma criança mencionou funcionários da instituição ou padrinhos. Quando questionados quanto a quererem colar algum boneco com o nome das pessoas que atuam na instituição, a resposta de todos foi negativa. Jorge, Caio e Julia relataram que muita gente havia trabalhado lá, assim como muitos padrinhos e madrinhas faziam visitas por um período longo e depois desapareciam. Esse panorama conduz à hipótese de que as crianças formam vínculos entre si, por empatia, e que tem dificuldades de criar estes vínculos com os adultos cuidadores devido às várias rupturas de elos afetivos vivenciados na sua trajetória na instituição de acolhimento.

As últimas atividades foram de cunho mais livre. Lançavam-se perguntas ou temas às crianças e elas poderiam responder com um desenho ou pintura. A ideia era entender um pouco mais sobre os traços identitários das crianças. Todos os desenhos foram explicados por elas.

Figura 4: desenho das crianças



Fonte: acervo das autoras

Figura 4: desenho das crianças



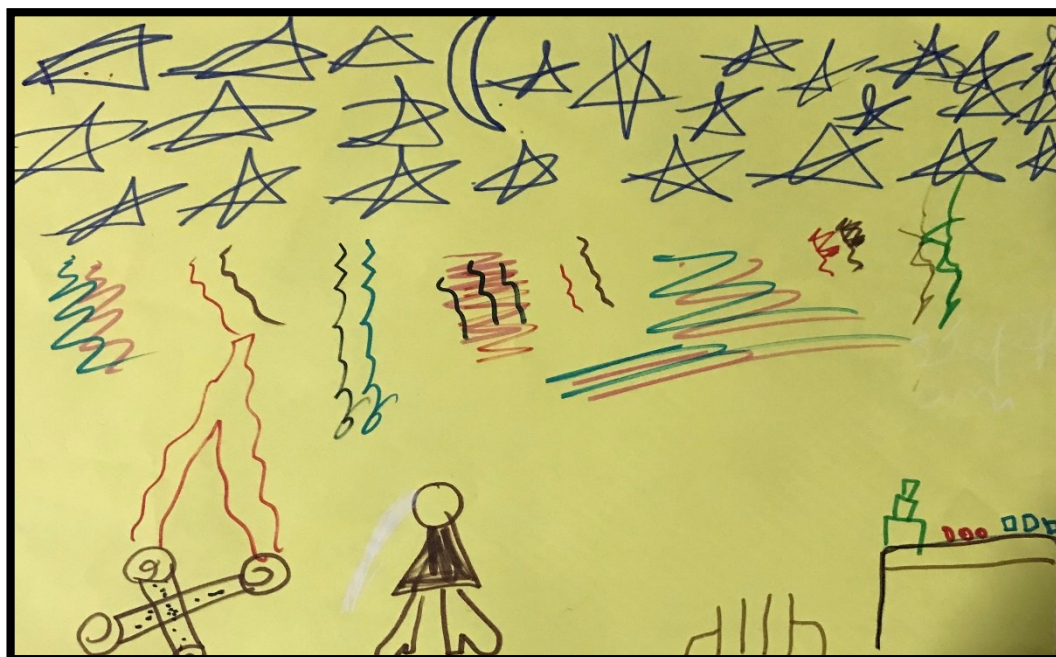
Fonte: acervo das autoras

Entre as 12 crianças, 10 desenharam parques e praias. O motivo descrito era sempre o mesmo: porque era um lugar de brincadeira. Cabe pontuar aqui a importância da brincadeira para uma instituição de acolhimento.

[..] a brincadeira proporciona o exercício das relações entre as crianças. É no abrigo que elas começam o processo de aprendizagem, descobrindo a si mesmas e descobrindo os outros, pois muitas das primeiras experiências com pessoas da mesma idade e vivência aconteceram na instituição. Ao mesmo tempo em que elas brincam com as outras crianças, percebem que não estão sozinhas e não são as únicas que vivem em situação de abrigo. Assim, começam a conviver em grupo e a (re)significar seus mundos, reciclar suas emoções e reinventar suas realidades, confirmando que brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano (KISHIMOTO, 1996, p.25).

Na mesma direção do lúdico, Caroline, Maria e Lara relataram que o que mais gostam na escola são as festas comemorativas, porque são “alegres, coloridas e todo mundo participa”. As outras crianças disseram que gostam das pessoas, pois lá conhecem muita gente e se divertem.

Figura 5: desenho das crianças (festa de São João)



Fonte: acervo das autoras

Observa-se, assim, que as crianças buscam, na escola, também a socialização e a diversão. Correr e Senem (2017) destacam que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de convivência com o outro, reconhecimento dos direitos de cada indivíduo e valorização de sua singularidade e cultura. Portanto, independentemente do momento vivenciado, a escola é sempre um espaço plural, que evoca múltiplos saberes.

Um último ponto diz respeito às famílias. Verificou-se, por meio das falas sobre os desenhos, que a maioria das crianças sente o desejo de ter uma família. Algumas crianças revelaram a vontade de voltar para seus lares de origem, enquanto outras esboçaram ideias relacionadas à adoção. Entretanto, também ocorreu às mesmas crianças desejarem ora voltarem para a família biológica, ora serem adotadas. Nenhuma criança definiu um perfil (físico, etário ou social) de família adotante. Bronfenbrenner (2011, p.276) salienta que “a família é o coração de nosso sistema social, representando uma atividade central para a sobrevivência humana”.

De todos os contextos que nos ajudam a ser mais humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. [...] Outros contextos como a escola, igreja ou creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

No cenário dessa pesquisa, analisa-se que a família representa, para as crianças, uma expectativa. Felicidade, cuidado e proteção são elementos presentes no imaginário dessa infância a atribuídos a um lar em que fariam parte de forma efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi exposto, pode-se compreender que, para as crianças em situação de acolhimento, a escola é um lugar que faz parte da sua rotina, em que convivem com diferentes pessoas e culturas. A instituição de acolhimento é um lugar em que reproduzem sempre as mesmas atividades e formam vínculos com outras crianças que passam por situações semelhantes (construindo um núcleo de apoio). Já a família representa uma expectativa de afeto e proteção, sendo ela biológica ou adotante.

Na busca por essas informações, iniciou-se esse artigo com uma breve apresentação sobre a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Foi elencado o sistema PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo), que serviu de base para o estudo realizado. Em seguida, abordou-se a metodologia de escuta das crianças em situação de acolhimento. Foram apresentados, a elas, jogos sobre as rotinas (escolar e institucional), atividades de colagem e desenhos. Logo após, foram discutidos os dados produzidos.

Observou-se que as crianças carregam, em seus relatos, uma série de signos sobre o mundo em que vivem.

A escola é um microsistema que se mostrou, pela ótica infantil, inserido em uma desestimulante cadeia de atividades. Todavia, esse mesmo microsistema carrega um encantamento afetivo, proporcionado por sujeitos que estão diariamente na escola (e que talvez nem imaginem o quanto suas ações são relevantes para as crianças). As festas também foram lembradas pelas crianças como momentos cheios de cores, pessoas e participação, o que remete aos momentos coletivos que são estabelecidos nos ambientes educativos, e a sua capacidade de promoção do imaginário, da ludicidade e da criação de memórias relacionadas à escola.

A instituição de acolhimento também foi relatada como um contexto microssistêmico cotidiano, que ganha sentido na convivência entre indivíduos com histórias similares (crianças acolhidas). Essas crianças construíram vínculos afetivos entre si e uma consciência de que os adultos que participam do seu dia a dia são transitórios. Tal entendimento leva ao questionamento sobre importância de cuidados com os apadrinhamentos e com a rotatividade de funcionários dentro de uma instituição.

No âmbito familiar, destaca-se que, mesmo sem vê-las por um longo período, as mães são citadas pelas crianças. As imagens que elaboram acerca das mães são repletas de idealização e desejo por afeto e proteção. Algumas crianças já possuem o entendimento de que não voltarão para as famílias biológicas. Essas idealizam o ato de fazer parte de uma família adotante. Embora as crianças maiores digam que, por causa da sua idade, não serão adotadas, todas carregam a esperança de alteração da sua situação.

Salienta-se que a escola, as instituições de acolhimento e a sociedade possuem responsabilidade social e política em relação a essas crianças. A garantia de direitos, prevista nas políticas públicas, deve ser assegurada por todos. É necessário um olhar atento e efetivo à infância em situação de vulnerabilidade.

Um último aspecto que pode ser salientado é a relevância da escuta das crianças. É necessário considerar as percepções das crianças frente à concepção dos espaços em que vivenciam. Por meio da compreensão de suas angústias, sonhos e percepções de mundo, há um conteúdo com potencial para a elaboração de programas psicológicos e sociais, que

podem conduzir a formas de atuação que favoreçam a efetivação dos direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. As crianças estão dispostas a falar. Basta que aprendamos a respeitá-las e a ter consideração por seu protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D. e VIEIRA, M. L. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo**. 2003. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>> Acesso em: 18 de junho de 2020.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. e LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>> Acesso em: 18 de junho de 2020.

CORRER, R. e SENEM; C. Jose; BARROS, L. Crianças acolhidas institucionalmente e educação escolar: o que pensam os professores? **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/harda/Desktop/educaescola.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2020.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>> Acesso em: 12 de junho de 2020.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 07 de junho de 2020.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

KISHIMOTO, T. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

MARZOL, R.; BONAFÉ e YUNES, M. A. As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. **Revista Psico**, v. 43, n. 3, p. 5, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5631401>> Acesso em: 10 de junho de 2020.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000300009&script=sci_arttext> Acesso em: 20 de junho de 2020.

ROCHA, E. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena (org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, K.; PARAVIDINI, J. L. Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 3, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2820/282021812008.pdf>> Acesso em: 21 de junho de 2020.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2018. Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/site_php/noticias/mostranoticia.php?assunto=1&categoria=1&item=435355> Acesso em 12 de dezembro de 2019.

Revisão gramatical realizada pelos próprios autores.

RECEBIDO 21 DE JUNHO DE 2020.
APROVADO 12 DE MAIO DE 2021.