

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

LARISSA ALENCAR BARRETO

A narrativa autobiográfica no contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o trabalho com histórias de vida e os direitos à identidade e à informação.

São Paulo

2024

LARISSA ALENCAR BARRETO

A narrativa autobiográfica no contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o trabalho com histórias de vida e os direitos à identidade e à informação.

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Librandi

São Paulo

2024

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): **Larissa Alencar Barreto**

Data da defesa: **10/11/2023**

Nome do Prof. (a) orientador (a): **Marilia Librandi Rocha**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 08/01/2024



(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo

B273n Barreto, Larissa Alencar
A narrativa autobiográfica no contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o trabalho com histórias de vida e o direito à identidade e à informação. / Larissa Alencar Barreto; orientadora Marília Librandi - São Paulo, 2023.
151 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Narrativa autobiográfica. 2. Acolhimento Institucional. 3. Direito das Crianças e dos Adolescentes. 4. Políticas de Identidade. 5. Trabalho com Histórias de Vida. I. Librandi, Marília, orient. II. Título.

*À minha Maria Cotinha, que azulejou meu
caminho com seus olhos de farol.*

Agradecimentos

“Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo
é o sentimento.”

Adélia Prado

Para falar de agradecimentos em uma pesquisa que trata de história de vida, não existiria qualquer outro começo possível do que o meu muito obrigada ao meu pai e à minha mãe, por sempre acreditarem em mim. Pai, Luiz, obrigada por ser um exemplo de força, persistência e fé. Você me ensina todos os dias a ser uma pessoa melhor. Mãe, Cristina, você é o colo para onde sempre volto e o exemplo de mulher que sigo. Obrigada por ter recheado nossa casa de livros, histórias, afeto e empatia. Eu só sou porque nós somos.

À minha família e, em especial, à minha avó Adélia, por todos os cafés que me fez depois do almoço para eu continuar a ter força, a força que ela tanto tem e teve durante toda sua vida. Ao meu irmão, Bruno, por me ensinar desde pequena com sua disciplina e obstinação. Às minhas primas-irmãs, Paula e Marina, pelo impulso que me dão todos os dias. Ainda, à Greice, Felipe, João, Pedro, Cátia e Paulo, por serem um porto seguro.

Também, à minha família francesa, por me receberem de coração aberto, acreditarem no meu potencial e me acolherem com afeto, paciência e carinho: obrigada por tudo, Jean-Michel, Claire, Jérémie, Cindy e Nino.

À minha orientadora, professora Marília Librandi, pelas trocas não só acadêmicas, mas verdadeiros ensinamentos do sentir que me transmitiu nesse período de convivência. Ainda, pelo incentivo e apoio ao longo de todo esse – por vezes, tortuoso – caminho.

Ao Instituto Fazendo História, pela disponibilidade à pesquisa e pelo trabalho valoroso, atento e humano, que afeta a vida de tantos meninos e meninas.

À Mônica Arnoni, pelo exemplo de retidão e comprometimento na área da infância e juventude, com quem aprendi muito sobre profissionalismo e humanidade. Aos

colegas de Núcleo de Infância e Juventude da Defensoria Pública de São Paulo, por me ensinarem sobre dedicação e vocação, em especial, Daiane, Marilene, Patrícia e Cristina. À Vanessa Serafim, companheira de caminhada e exemplo de fé e força.

Às amigas de toda uma vida, pela compreensão com minha ausência tão frequente, pelas trocas tão essenciais e por sempre acreditarem em mim: Natália, Marcela, Bruna, Aline, Natasha, Roberto, Kelseny e Andréa, muito obrigada. Ao Matan, Saatvik, Vikram e Carlo pela paciência, incentivo e companhia. À Juliana, por ser casa longe de casa. À Fernanda e Borghi, por serem parte da minha família e companheiros de toda uma vida. À Mariana, por estar sempre ao meu lado e ser ponte com à minha infância.

À Rafaella, pela atenção – não somente a esse trabalho, cuja revisão foi valiosa, mas também a mim e à nossa amizade, pela qual sou muito grata. À Karina, pela leitura generosa, por ser minha interlocutora nesse mundo e por sempre acreditar em mim. Ao Vitor: agradeço imensamente toda ajuda, compreensão, leitura e trocas ao longo dos anos, é uma sorte te conhecer. À Luana, por todo o apoio e acolhimento para chegarmos até aqui.

Ao Timothée, por ser meu companheiro nessa vida e não me deixar desistir, acreditar em mim e preencher nosso dia a dia com amor, leveza, parceria e carinho: obrigada por tudo. Que venham mais aventuras ao seu lado!

Por fim, à Universidade de São Paulo e a todos e todas que a constroem, pelo ensino público, gratuito e de qualidade, minha casa nos últimos quinze anos.

“Quando a lua chega, de onde mesmo que ela
vem
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou
Quem é
Onde é que estou

Mas quando amanhece quem é que acorda o sol
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou
Qual é
No que é que isso vai dar

Quando a estrela acende ninguém mais pode
apagar
Quando a gente cresce tem um mundo pra
ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim parar”

Palavra Cantada – Sol, Lua e Estrela

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno
recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Gabriel Garcia Marquez

RESUMO

Barreto, Larissa Alencar. **A narrativa autobiográfica no contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o trabalho com histórias de vida e o direito à identidade e à informação.** 2023. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A dissertação tem por objeto o estudo da narrativa autobiográfica como política pública de incentivo à leitura e de elaboração de álbuns contando a vida de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, a fim de garantir a efetividade do seu direito à identidade. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, reconhece-se esse público como sujeito de direitos, o que implica em dizer que possuem agência e voz. Contudo, muitas vezes, a aplicação da medida de acolhimento e da ruptura com o núcleo familiar se dá sem que esses infantes sejam informados sobre as razões de sua aplicação ou sem que tenham um espaço para articular as memórias e sentimentos relativos à separação e ao novo espaço de convivência. Assim, sofrem com lacunas nas suas histórias de vida que podem vir a lhes causar prejuízos na formação de suas identidades. Por meio do trabalho com histórias de vida articulado no modo de pensamento narrativo, que informam à identidade, chega-se à alternativa da elaboração dos álbuns. A autoria é da criança e do adolescente e os livros guardam uma série de memórias e fatos que marcaram o período de acolhimento, além de informações sobre a família biológica, as razões para a separação, preferências e experiências vividas na infância. Dessa forma, constrói-se uma ilha de permanência para a qual ele sempre pode voltar. A partir de então, visa-se responder à pergunta de como esta política pública funciona e como atua para a efetividade do direito à identidade e à informação. Para tanto, parte-se da análise do cenário jurídico-social que cerca essa infância, somado ao estudo da narrativa autobiográfica, para, então, compreender como ocorre em iniciativas já atuantes no país – caso do Instituto Fazendo História, com seu programa Fazendo Minha História – e no exterior. Conclui-se, assim, que, ainda que com limitações, há viabilidade no projeto e este auxilia com o fim de preservar direitos e garantias destas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Narrativa Autobiográfica - Acolhimento Institucional - Direito Das Crianças E Dos Adolescentes – Identidade – Políticas De Identidade – Trabalho Com Histórias De Vida

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the study of autobiographical narratives as a public policy to encourage children who have been removed from their families to be in contact with literature and to make life story albums, in order to guarantee the effectiveness of their right to identity and information. With the enactment of the Statute of the Child and Adolescents (ECA) in 1990, this public was recognized as subjects of law, which implies that they have agency and a voice. However, often, when the foster care measure is applied and the family is disrupted, these children are not informed of the reasons for its application, nor do they have a space to articulate the memories and feelings related to the separation and the new living space. As a result, they suffer from gaps in their life stories, which can damage the formation of their identities. By working with life stories and the narrative way of thinking, which informs identity, the alternative of making life story books emerges. Those books are created by the child. They store a series of memories and facts that marked the period of foster care, as well as information about the biological family, the reasons for the separation, preferences and experiences from childhood. In this way, an island of permanence is constructed to which they can always return. The aim is to answer the question of how this public policy works, and how it ensures the effectiveness of the right to identity and information. It starts with an analysis of the legal and social scenario that surrounds it, followed by a study of the autobiographical narrative that sustains it, to understand how it works in initiatives already underway in the country – such as the Instituto Fazendo História (Making Story Institute), with its Fazendo Minha História (Making My Story) program – and abroad. The conclusion is that, despite its limitations, the project is viable and helps to preserve the rights and guarantees of these children.

Keywords: Autobiographical Narrative - Institutional Foster Care - Children's Rights - Identity - Identity Policies - Life Stories Work

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teoria Geral dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fonte: Hanson, 2012, p.74.

Tabela 2 - Motivos de acolhimento mais frequentes - Fonte: CNJ (2022)

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. Fonte: MPPR (2022)

Figura 2 - distribuição de crianças e adolescentes acolhidos por etnia. Fonte: CNJ (2022)

Figura 3 - total de crianças em acolhimento por tempo de acolhimento até a data da extração (2021). Fonte: CNJ (2022)

Figura 4 - Distribuição de crianças em acolhimento por idade. Fonte: CNJ (2022)

Figura 5 - Documentos previstos para a medida de proteção de acolhimento. Fonte: Ferro e Bittencourt (2018).

Figura 6 - Triângulo Metodológico. Fonte: IFH (2022).

Figura 7 - Árvore Genealógica. Fonte: IFH (2022).

Figura 8 - "Auto-retrato". Fonte: IFH (2022)

Figura 9 - Desenho "família". IFH (2022).

Figura 10 - "O lar". Fonte: IFH (2022)

Figura 11 - "A Mãe". Fonte: IFH (2022)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CEDECA | Centros de Defesa de Crianças e Adolescentes |
| CF 88 | Constituição Federal de 1988 |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CDCA | Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| CIDH | Corte Interamericana de Direitos Humanos |
| DUDC | Declaração Universal dos Direitos da Criança |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FEBEM | Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor |
| FUNABEM | Fundação Estadual do Bem Estar do Menor |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFH | Instituto Fazendo História |
| IPEA | Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| LOS | Lei Orgânica da Saúde |
| MNMMR | Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| PNCFC | Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária |
| PI | Prontuário Individualizado de Atendimento |
| PIA | Plano Individual de Atendimento |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| SAICA | Serviço de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes |
| SAM | Serviço de Assistência a Menores |
| SDG | Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| SNA | Sistema Nacional de Adoção |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Sumário

| | |
|---|-----|
| Introdução | 14 |
| Capítulo 1. O percurso histórico-social da infância – da menoridade ao sujeito de direitos | 24 |
| 1.1 Da indiferença ao sujeito de direitos | 24 |
| 1.2 Breve panorama histórico do direito da criança e do adolescente no Brasil..... | 34 |
| CAPÍTULO 2. As medidas de proteção e suas contradições – o direito à convivência familiar e comunitária e a destituição do poder familiar | 45 |
| 2.1. O conceito de família sob a ótica do ECA e da CF/88..... | 45 |
| 2.2 O direito à convivência familiar e comunitária..... | 49 |
| 2.3 Medidas de proteção..... | 54 |
| 2.4 A medida protetiva de acolhimento infantil institucionalizado | 63 |
| 2.5 A medida de acolhimento familiar | 70 |
| Capítulo 3. A narrativa autobiográfica e o direito à identidade | 74 |
| 3.1. A linguagem e a narrativa interior..... | 74 |
| 3.1.1. O tempo para a narrativa | 77 |
| 3.2. Identidade narrativa..... | 79 |
| 3.3. A narrativa e a autobiografia..... | 81 |
| 3.4. A criança e a autobiografia..... | 88 |
| 3.5. Direito à identidade e à informação | 94 |
| Capítulo 4. O trabalho de história de vida e o projeto Fazendo Minha História | 100 |
| 4.1. O trabalho com histórias de vida..... | 100 |
| 4.2. O álbum de história de vida | 106 |
| 4.3. Fazendo Minha História | 109 |
| 4.3.1. Excertos de vida – atividades do álbum do projeto Fazendo Minha História | 118 |
| 4.4. Críticas ao trabalho com história de vida | 127 |
| Conclusão..... | 129 |
| BIBLIOGRAFIA | 134 |

Introdução

A dissertação tem como foco o exame da narrativa autobiográfica no contexto do desenvolvimento de políticas públicas para fomentar a leitura e a criação de álbuns que retratem a vida de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar. O objetivo é assegurar a concretização de seus direitos à identidade e à informação.

O projeto nasceu, inicialmente, do diálogo com um menininho de quatro anos, chamado Davi. Entre os anos de 2015 e 2018, fui membro da Organização Não Governamental TETO¹, em seu braço de educação. Íamos, todo domingo, seis jovens mulheres, todas ainda estudantes, para uma comunidade entre Guaianazes e Itaquera, chamada Sousa Ramos, a qual sofria com a falta de infraestrutura, saneamento básico e precariedades diversas.

Passávamos quatro horas com as crianças que habitavam ali, de idades diversas. Buscávamos, neste período, contar uma história, realizar atividades lúdicas, mas, acima de tudo, conversar, brincar e estar presente. A realidade ali era crua. Diferentemente da minha experiência no mundo do Direito, intermediada pelo caráter institucional e que, muito frequentemente, concentrava-se mais na atuação judicial e política, especialmente concretizada por processos materializados pelo papel, ali, estávamos nós seis, ainda que dispostas e bem-intencionadas, lidando com uma série de demandas cuja complexidade não era de fácil solução e que exigiam no agora, no já.

Um dos momentos que me marcaram, então, foi com o Davi, de quatro anos, que aprontava muito durante as atividades: era praticamente impossível que ele permanecesse sentado, que ele não batesse em alguém, que não estivesse correndo por aí. Nesse dia, enquanto tentava apartar um conflito entre ele e outra criança, o tapa direcionado a um, atingiu-me em cheio. Na hora de ir embora, exausta, um pouco frustrada, já no caminho do ponto de ônibus, Davi vem lá de longe correndo e me chamando “Tia! Tia! Tia!”. Cansada, eu lhe respondi um “o que foi?”, um pouco sem vontade, ao que ele respondeu com olhos enormes: “Você mora em prédio?”.

Parece banal. Porém, para um menino de quatro anos de uma comunidade ao lado de um córrego, com casinhas empilhadas e ruas de terra, morar em um prédio era uma história distante e imaginativa, de televisão. Naquele episódio, meu interesse na narrativa que as crianças e os adolescentes criavam para explicar o mundo e a si mesmos foi despertado, especialmente quando esta se dá em condições nem sempre favoráveis,

¹ Teto Brasil. Disponível em: <https://teto.org.br/nossos-projetos/>. Acesso em: 12/09/2023.

ou, como ensina Petit, na “resistência ao caos interior e à exclusão social” (Petit, 2010, p. 111).

Também me chamou atenção o uso da história pela criança como forma de conexão, de expressão de outros desejos – um pedido de colo, de acolhimento, uma tentativa de confirmar o laço que naquele momento estava um pouquinho, admito, abalado.

Posteriormente, ingressei no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo como assistente jurídica de juiz, em uma Vara da Infância e Juventude, em 2018. Nesse caminho, pude descobrir o outro lado da relação jurídica que envolve crianças e adolescentes: o do órgão julgador. São muitas as questões que podem ser levantadas a partir desta experiência, mas acredito que a que mais me comove seja, de fato, a institucionalização de crianças por tempo prolongado e sua relação, por vezes inexistente, com a família biológica.

Nesse contexto de atuação, conheci o programa “Fazendo Minha História”, do Instituto Fazendo História². E conheci de um jeito bonito, lendo um processo de uma menina de um ano de idade, que estava em acolhimento familiar. O Instituto, responsável pelo acompanhamento, ao encaminhar o relatório de acompanhamento trimestral a que são obrigados, também nos enviou partes de um álbum, que elaboraram junto a ela e seus responsáveis de então. Questões como quando aprendeu a sentar, o brinquedo favorito, a primeira vez que comeu banana, se gostou ou não de ver o mar, ali estavam registradas. Histórias que nos formam e que conhecemos por intermédio daqueles responsáveis por nós em nossa infância. Nossa identidade.

Se não fosse esse trabalho, será que ela saberia? Saber dessas informações tem implicações positivas para ela e para sua vida adulta? Se sim, como fazer com que mais crianças tenham essa oportunidade? Foram essas as perguntas, então, que me guiaram até chegar no projeto que ora estudo. Aprendi com a teoria de análise de histórias de vida que o pesquisador tem de estar por inteiro com o seu objeto de estudo, não se esconder atrás de verbos pretensamente conjugados na terceira pessoa do plural, em busca de neutralidade. Ao longo do trabalho apresentado, a conjugação se dá na primeira pessoa do plural, para inclusive indicar essa polifonia de eu-personagens (conceito que discutiremos de forma mais aprofundada ao longo da pesquisa) que formam minha narrativa autobiográfica e que tentam navegar nos diversos rios da interdisciplinaridade.

² Instituto Fazendo História. Programa Fazendo Minha História. Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia>. Acesso em: 14/09/2023.

De todo modo, o que me moveu foi um interesse profundo pela história daqueles que eu tantas vezes vi em minha caminhada pela vida, com olhos enormes, curiosos, questionando o que tinha para lá da linha do ônibus: um prédio, uma escada rolante, uma vida mais digna?

Esse projeto, assim, busca entender qual a importância da narrativa para nossa construção pessoal e se há proteção jurídica para esse aspecto de nossa vida, tentando unir as pontas do Direito e das Letras, que me formaram, e entendendo a necessidade de atuar para trazer respostas a essas crianças, para construir pontes e lugares onde elas possam se abrigar, costurando conjuntamente a colcha de retalhos que nós costumamos apelidar de nossa história.

O conceito de infância é determinado pelas condições sócio-históricas em que está inserido e pelas práticas discursivas que as criam, sendo, portanto, múltiplo: é dependente da cultura em que se foca o olhar pesquisador. Conforme leciona Rosemberg e Mariano, a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas (2010, p. 5). Destarte, é importante sublinhar que a área do Direito da Criança e do Adolescente alterou o tratamento jurídico destinado a estes conforme, simultaneamente, mudava-se sua representação social dentro de novos contextos culturais e históricos.

Historicamente, então, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, alterou o paradigma, à esteira da Constituição Federal de 1988 (CF de 88) e da Doutrina da Proteção Integral regulamentada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC)³: a criança e o adolescente passaram a ser vistos, ali, como sujeitos de direitos e não mais como objeto de proteção social tão somente (Rossato, Lépure e Cunha, 2018, p. 60-61).

Isso implica dizer, conforme ensina Bel Hooks (1989), que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (Hooks, 1989, p. 41). Objetos, por sua vez, são aqueles cuja realidade é definida por outros, “história designada somente de maneiras que definem nossa relação com aqueles que são sujeitos” (Hooks, 1989, p. 42). Assim, tem-se que passaram a ser vistos como titulares de direitos fundamentais; e, ainda, que, em sua

³ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20/11/1989 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto No 99.710, de 21/11/1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15/09/2023.

condição de pessoas em desenvolvimento, tornaram-se “credoras de prestações positivas da família, da sociedade e do Estado” (Rossato, Léopore e Cunha, 2018, p. 70).

Assim, a doutrina da proteção integral, herdeira do art. 227, da Constituição Federal⁴, responsabiliza o Estado primária e solidariamente pela efetivação destes direitos. Necessário se faz frisar que o ECA, em seu trigésimo aniversário, continua a lutar para desmistificar o conceito de “menor”, o qual permanece em voga socialmente, mesmo que não mais na legislação, que contém o conceito de “menor perigoso”, aquele que seria perturbador da ordem social, ou “menor em perigo”, aquele cuja família não foi capaz de cuidar e deve ser controlado, conforme aponta Rizzini (2011, p. 138); a fim de estabelecer a proteção e o direito de todas, sem exceção, serem crianças e adolescentes, de forma a promover seu desenvolvimento.

Por tal razão e, ademais, considerando o poder do discurso enquanto potencializador de alterações sociais, optamos neste trabalho por utilizar os termos “criança e adolescente” para referirmos às pessoas com menos de dezoito anos. Para a legislação, criança é todo(a) aquele(a) que tem idade entre 0 anos e 11 anos e 11 meses e adolescente, o período de 12 anos e vai até os 17 anos e 11 meses (art. 2º, ECA). Eventualmente, utilizaremos a denominação “criança” e “infante” para abarcar ambos, considerando que, para a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, somente esta denominação é empregada. De toda forma, ainda que o texto possa sofrer com eventual repetição e falta de fruição, escolhemos por remarcar a descontinuidade da ideologia da menoridade e a visão de sujeitos de direito inaugurada pela doutrina da proteção integral.

De acordo com a legislação vigente, o acolhimento, na modalidade institucional ou familiar, é uma medida protetiva excepcional e temporária prevista no art. 101, VI e VII, ECA, aplicada quando constatada situação extrema de risco e vulnerabilidade a que submetidos os infantes, depois de esgotadas as demais alternativas de solução da situação emergencial dentro do núcleo familiar. Caso instituída, deverá ser revista a cada seis meses, não devendo, no total, ultrapassar os dezoito meses de aplicação, momento em que a criança ou deverá ser reinserida em sua família natural ou colocada em família substituta.

⁴ Art. 227. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Porém, o próprio ECA (1990) prevê, em seu art. 19, §2º, exceções ao prazo estipulado, quando há comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. A realidade brasileira evidencia que a separação do infante de seu núcleo familiar é, muitas vezes, justificada por meio dos vocábulos “maus tratos” ou “negligência” – em que pese a vedação expressa de suspensão do poder familiar por falta de recursos materiais (art. 23, ECA)⁵, nota-se uma área cinza com esses demais conceitos. Entretanto, cabe frisar que, conquanto não se menospreze sua gravidade, muitas vezes os motivos também são, em verdade, facetas da perpetuação da desigualdade social cumulada com a falta de acolhimento e entendimento do complexo funcionamento destas famílias, comumente distintas do conceito burguês tradicional, o que impossibilita em grande medida a reintegração familiar. Tem-se então a necessidade de construção de políticas públicas de fomento ao atendimento prestado.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituída pela Resolução nº 145, de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), designa o serviço de acolhimento como uma atuação de proteção especial de alta complexidade, ou seja, que visa garantir a proteção total e integral dos sujeitos que dela necessitem – com moradia, alimentação, higienização etc., vinte quatro horas por dia, sete dias por semana. Contudo, além das necessidades fisiológicas básicas, devem ser garantidos os desenvolvimentos físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º, ECA).

Dentre estes direitos está, de forma fundante, o direito à identidade. A identidade, para Ricoeur (2006, p. 103), é considerada uma categoria da prática e expressá-la é responder à pergunta: “Quem fez tal ação?”. Ao fazê-lo, conta-se a história de um sujeito dentro de um tempo, e, assim, adentramos o campo da narrativa. Para Bruner (1990), as formas narrativas pelas quais contamos uma história são convencionadas. Ou seja, dentro de uma determinada cultura as práticas sociais levam as pessoas a adquirirem suposições coletivas com respeito a regras a serem seguidas nas narrativas. Assim, as maneiras de contar o que se viveu e sua contextualização tornam-se tão arraigadas que se constituem em verdadeiras formas de estruturação da experiência, fornecendo o caminho para a significação possível.

O acesso à informação na infância e juventude no contexto da aplicação de medida protetiva é expresso no art. 100, XI, ECA, que traz a sua obrigatoriedade.

⁵ Art. 23, ECA: A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

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

Contudo, este princípio é comumente enfraquecido diante da colcha de retalhos de comunicações institucionais da qual é constituído o processo judicial concernente à criança e ao adolescente. São relatórios advindos dos mais diversos órgãos que atendem tanto a família biológica quanto o infante, tais quais a Unidade Básica de Saúde, equipamentos de educação e a própria instituição de acolhimento. Estes documentos técnicos contêm, em suma, apenas fragmentos de vida, um recorte sobre estas pessoas e, por fim, acabam por, na realidade, explicitar as lacunas não explicadas da formação da história pessoal destes. Torna-se um movimento de colar peças para adquirir uma visão do total, faltando aquilo que nos torna nós: as histórias de nossa infância, nosso doce preferido, o dia que choramos porque perdemos o brinquedo amado. Quem contará isso àquelas crianças em acolhimento?

Frequentemente, tal qual explicita pesquisa realizada por Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011), a criança é o sujeito menos ouvido no processo judicial e na prática diária do acolhimento e, comumente, desconhece as razões de estar onde está, por quanto tempo permanecerá naquela situação e o que irá acontecer com ela. Assim, relatórios em tudo burocráticos deixam não-ditos que causam angústias e conflitos na elaboração lógica e subjetiva dos eventos que formam a vida de cada um destes infantes, sendo urgente a elaboração de práticas que supram, acolham e elaborem conjuntamente sua subjetividade e sua trajetória.

O item 3.5.3 das Orientações Técnicas aos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) trata da organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada uma delas, por meio de prontuários com informações básicas que “devem ser consultados apenas por profissionais devidamente autorizados”. Contudo, prossegue o referido item que, sempre que possível, devem ter a oportunidade de organizar um livro de sua história de vida⁶ que reúna informações, fotografias e lembranças referentes a cada fase de sua vida, ao qual poderão ter acesso ao longo do ciclo vital.

⁶ Chamamos atenção nesse momento para o uso intercambiável que faremos nessa pesquisa dos termos narrativa, história de vida e autobiografia, nos quais não adentraremos em detalhes por não serem nosso objeto de estudo primordial e não afetarem sobremaneira a condução às conclusões a que chegamos.

Diante desta norma, temos a positivação de uma necessidade – aqui, na forma de criação de um livro que narre a história de vida de cada uma dessas crianças, feito por elas, para elas. A criança e o adolescente conseguem, a partir da construção de sua narrativa pessoal, formular algumas das inquietações e angústias que impedem que seus direitos à identidade e à informação sejam plenamente exercidos, no sentido de serem capazes de narrar as próprias histórias e assim, responder à pergunta “quem?”. O passo seguinte é relativo à elaboração própria de um álbum. Ao escrever, desenhar, colar uma fotografia a respeito de si, tornam palpável no próprio objeto livro uma ilha de permanência – como habitam na não-estabilidade, desde não saberem quanto tempo permanecerão onde estão, se voltarão à família, se serão adotados, até a troca contínua de funcionários, há nele uma estabilidade valorizada.

A partir então da sua materialidade, que não se restringe apenas à escrita, mas utilizando de outras plataformas, possibilita-se que o ambiente familiar, fonte de boa parte de nossas narrativas primárias, a que essas crianças muitas vezes não têm acesso ou têm acesso fragilizado e esparso, sejam, de algum modo, cristalizado e minimizado os efeitos negativos da separação. A prática já vem sendo adotada no Município de São Paulo, em instituições de acolhimento selecionadas por meio da atuação do terceiro setor, o Instituto Fazendo História, com retornos positivos⁷.

No livro, inserem-se as histórias da criança, suas companhias, preferências, eventos especiais, tanto da família biológica, quanto também do novo ambiente familiar que ela começa a conhecer, a instituição. Assim, torna-se palpável sua narrativa e, ainda que por vezes ela a machuque, proporciona-se uma reflexão e ferramentas para que ela elabore – o primeiro passo é conhecer o que dói, o que fez com que esteja onde está, porque e por quanto tempo. Como o narrador de Benjamin (1985), é por meio da contação conjunta da história que se cria o senso de pertencimento do ser humano na sociedade, a ideia de ser e importar.

Inicialmente, pretendíamos realizar uma análise dos álbuns de vida conjuntamente com um número selecionado de crianças e adolescentes. Contudo, em primeiro lugar, fomos atravessados pela pandemia de COVID-19 que alterou nossa forma de ser e estar

7 81% das crianças e adolescentes envolvidos sabem das razões que os levaram ao acolhimento e 88% cuidam dos seus álbuns ativamente (IFH, 2018, p. 39). Para mais dados: Relatório Anual 2018. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5c938d74971a1866cb5f7066/1553173974247/RELATÓRIO+ANUAL+IFH+2018+FINAL+web+curvas.pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

no mundo, dificultando qualquer contato pessoal nos anos que compreenderam a pesquisa. Em segundo lugar, o próprio Instituto Fazendo História (IFH) coloca-se proibitivamente quanto ao acesso a esses registros, uma vez que se trata de realização da criança e para a criança, cuja confiança na confidencialidade do ali descrito é peça fundamental do sucesso do trabalho. Ainda, mesmo eventual consentimento pode ser originado desse laço, tornando-se, assim, discutível. Por fim, os assuntos retratados nos livros – a ruptura familiar, a família biológica etc. – são extremamente delicados e complexos de serem abordados, em possível causa de estresse e sentimentos conflituosos nos infantes.

Com isso, acatamos o recomendado pelo IFH, também na compreensão de que é responsabilidade da sociedade como um todo a proteção das crianças, com o respeito à sua voz passando igualmente pela pesquisa acadêmica. Assim, a alternativa encontrada para a análise do projeto fora a exposição das atividades propostas, cujo acesso é franqueado a todos os interessados e, ainda, alguns exemplos de páginas de álbuns reais retirados dos materiais do próprio Instituto, que estão em domínio público e cuja identidade dos envolvidos preservamos neste trabalho.

Claramente, perde-se quando a história de vida da criança ou do adolescente que elaborou determinada página aqui estudada não é conhecida, deixando o campo de análise limitado, a fim de não abrir espaço para suposições vazias. Ainda assim, acreditamos que os exemplos trazidos são suficientes para ilustrar o ponto aqui aventado, do trabalho bonito e sério realizado com esses infantes e as possibilidades e potencialidades que ele traz.

Essa é, portanto, a pergunta que tentamos responder: o trabalho com histórias de vida com crianças acolhidas, especialmente na criação de um álbum de memórias, pode se transformar em uma política pública para a efetivação do direito à identidade e à informação?

Assim, sabemos que embora o ECA pretenda que o acolhimento seja realizado preferencialmente por famílias acolhedoras (ECA, art. 34, §1º), as crianças continuam vivendo em instituições de acolhimento no Brasil, em sua maioria (CNJ, 2022C, p. 164). Destarte, com esses dados da vida prática, o que podemos fazer para que elas se apropriem de suas vidas? Com o esforço conjunto e contínuo do Estado, famílias adotivas, biológicas, extensas e de toda a sociedade, sugerimos a implementação do livro de memórias, feito por meio de trabalho sério, comprometido, que cria laços afetivos e de

confiança com as crianças e os adolescentes para ser uma forma de preservarmos e garantirmos o direito de se narrar – o direito à identidade e o direito à informação.

Esta dissertação, assim, é composta por quatro capítulos, baseados especialmente no método de revisão bibliográfica, além da introdução e conclusão.

No primeiro capítulo, procuramos trazer a construção histórica do conceito de criança, sob uma perspectiva antropológica e jurídica. Buscamos, por meio das reflexões principais de Liebel (2012) e Archard (2004), reconstruir o percurso da infância partindo da Idade Média até a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (CDC) de 1989, entendendo quais os fundamentos teóricos que regem a Doutrina da Proteção Integral que a sustentam. Com a noção trazida pela Sociologia da Infância a partir de 1990, mostramos que a sociedade e a cultura influenciam sobremaneira a ideia de criança atuante em determinado espaço e tempo, desconstruindo a noção universalizante de infância, apenas baseada em conceitos biológicos, qual seja, a idade.

Após, partindo dessa premissa, buscamos compreender, no segundo capítulo, como se deu o tratamento dispensado a essa parcela da população no Brasil. Utilizando, principalmente, dos referenciais teóricos trazidos por Rizini e Rizini (2004), Pinheiro (2015) e Rossetti-Ferreira (2011), percorremos as mudanças conceituais desde a roda dos expostos, a “menoridade” marginalizada, passando pela doutrina da situação irregular até chegar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a mudança de paradigma para a doutrina da proteção integral em 1990. Fazemos uma análise sobre os dados das crianças e adolescentes acolhidos atualmente no país, especialmente quanto à atuação do Poder Judiciário nesse processo e suas implicações quanto ao direito à convivência familiar e comunitária, as quais, por sua vez, constituem também o direito à identidade de uma pessoa. A partir deste panorama, estudamos como se dá o afastamento das crianças e dos adolescentes da família biológica, como funcionam as instituições de acolhimento e quais são os direitos destinados a essa situação atípica dentro do cenário brasileiro.

No terceiro capítulo, investigamos, a partir de Bruner (1987, 1990, 1991), Ricoeur (1994, 2006, 2008), Passeggi (2014, 2012, 2008) e Delory-Momberger (2012), a construção da identidade por meio da narrativa e como ela se mostra importante para o desenvolvimento integral e sadio de crianças e adolescentes. Após, aplicaremos esses conceitos na situação estudada de acolhimento, buscando compreender de que forma esses traços se dão nesses cenários e como concretizá-los por meio de direitos positivados e políticas públicas.

Por fim, no quarto capítulo, estudamos o que é o trabalho com histórias de vida e o álbum de história de vida, baseado especialmente nas pesquisas realizadas no Reino Unido e na experiência brasileira, com o IFH. Ainda, debruçamo-nos em exemplos de atividades sugeridas e páginas elaboradas de álbuns do projeto Fazendo Minha História, buscando compreender como eles atuam na preservação da memória do infante e, também, na concretização do seu direito, apontando-o como alternativa para esta efetivação.

Capítulo 1. O percurso histórico-social da infância – da menoridade ao sujeito de direitos

“A mais premente necessidade de um ser humano, era tornar-se um ser humano.”

Clarice Lispector

Para entendermos do que trata o direito à identidade e à narrativa autobiográfica das crianças e adolescentes em acolhimento institucional que será abordada na presente dissertação, faz-se necessário, inicialmente, voltar um passo para a compreensão do conceito geral de infância em nossa sociedade, a fim de entendermos de qual criança estamos falando, uma vez que são múltiplas as infâncias. Isso porque, conforme explica Melo,

...a história da criança, de modo geral, revela um longo processo de transformações em torno de representações do que seja criança - e mais recentemente, adolescente e jovem - de seu lugar na família, de suas relações com o mundo do trabalho, de sua progressiva escolarização e, mais contemporaneamente, da constituição de um direito e de instituições específicas para se ocuparem desses sujeitos. (Melo, 2021, p. 57).

Destarte, nesse capítulo, iremos percorrer as alterações que o conceito de infância sofreu até atingir o status de “sujeitos de direito” atual e, depois, focaremos nosso olhar em um panorama breve da história da criança e do adolescente no Brasil. Nosso objetivo, neste primeiro momento, é criar as bases para discorrer sobre a história de vida pessoal de cada criança acolhida, com as premissas jurídicas e sociais já dispostas.

1.1 Da indiferença ao sujeito de direitos

A obra fundamental de Ariès (1981) fora pioneira no estudo da história da categoria que hoje chamamos de infância. O historiador francês defende que a noção de criança apenas teria surgido no final do século XVII, uma vez que, durante a Idade Média, não haveria diferenciação entre o infante e o adulto, mas ausência de reconhecimento à sua natureza particular e intrinsecamente diferente daquele. Afirma que apenas na era moderna houve valorização desta fase da vida, criando-se institutos e conceitos para conferir-lhe proteção.

Contudo, conforme nos ensina Archard (2004), é importante pontuar que o renomado autor se refere à noção moderna e ocidental de criança, devendo, em realidade, ser sublinhado que diversas culturas possuíam (e, sublinha-se, ainda possuem) outras

formas de conceituar e lidar com o não-adulto, apenas não o modo eurocêntrico a que estamos submetidos normativamente (p. 22-24). Do mesmo modo, Liebel (2012) entende que não se pode limitar o direito de crianças e adolescentes à Europa e aos últimos quatro séculos, especificando:

Direitos de proteção de crianças provavelmente têm a mais longa e pulverizada história. Eles emergiram da convicção de que a vida de um recém-nascido merece proteção, que crianças não são iguais a uma coisa que pode ser lidada de forma discricionária.⁸ (Liebel, 2012, p. 39, tradução nossa).

Desse modo, até mesmo por razões eminentemente biológicas, como a dependência vital da criança em seus primeiros anos de vida, há indícios – por exemplo, desde o Código de Hamurabi⁹ – de normativas que demonstram alguma diferenciação entre o adulto e o não-adulto. Contudo, de fato, a ideia moderna que nos persegue até hoje adveio a partir de uma série de alterações sociais e construções teóricas. Prossegue o citado autor, definindo: “Enquanto a história geral dos direitos humanos – pelo menos na Europa e nos Estados Unidos – começou com os direitos de liberdade, o início dos direitos das crianças foi marcado pela proteção à criança, não por sua liberdade” (Liebel, 2012, p. 40, tradução nossa)¹⁰.

Assim, tem-se que, nessas sociedades europeias e norte-americanas, fora a proteção a ideia propulsora dos direitos da criança. Isso se devia, estruturalmente, ao fato de que estas eram consideradas seres incompletos, os quais não possuíam ainda razão, elemento da humanização essencial para o iluminismo (Liebel, 2012, p. 40), cuja obtenção apenas viria se bem estimulados até a vida adulta. Precisaríamos, portanto, ter suas necessidades básicas supridas, por um “motivo claro de investimento” (Liebel, 2012, p. 40), qual seja, o adulto funcional que seriam no amanhã. Deste modo, “a preocupação da sociedade com a criança é relativa à utilidade da criança à sociedade” (Liebel, 2012, p. 40).

Conforme ensina Melo (2021, p. 159), “o que está em jogo é uma concepção de razão e de sujeito capaz de participar do momento fundador da legitimidade do Estado, excludentes aqueles que não preenchem determinados requisitos”. No caso, é justamente

⁸ No original: “Rights to protect children probably have the longest and most widespread history. They emerged from the conviction that the life of a newborn deserves protection; that children are not equal to a thing that can be handled discretionally”.

⁹ DOEK, Jaap E. The Human Rights of Children: An Introduction. In: KILKELLY, Ursula et LIEFAARD, Ton (org). **International Human Rights of Children**. Nova Zelândia: Springer, 2019, p. 21.

¹⁰ No original: “Whereas the history of general human rights – at least in Europe and North America – started with freedom rights, the beginnings of children’s rights were marked by protection of children, not by their freedom”

esta ausência de razão que desqualifica as crianças da cidadania e, ao mesmo tempo, garante sua sujeição aos pais em toda a ordem liberal, da qual o pensamento de Locke é fundante. Assim explica Archard (2004, p. 17) sobre o pensamento do clássico filósofo: “negar a uma criança sua liberdade deve ser feito com a finalidade de levá-la ao estágio de maturidade onde possa exercer sua própria liberdade” (tradução nossa)¹¹. Portanto, para ele: “o poder dos guardiões não é nada além daquele que os pais têm sobre seus filhos, de governá-los para o seu bem, até que venham a ter o uso da Razão” (Locke, *Treatises*, II.xv.§170, página apud. Archard, 2004, p. 13, tradução nossa).¹²

Para o pensamento liberal, assim, a razão estaria intimamente ligada à liberdade e esta viria com a fala, ao domínio da linguagem, como Ricoeur (2008, p. 22) pontua: “a pergunta quem fala? é sem dúvida a mais primitiva”. É interessante notar, por exemplo, que Kohan (2008, p. 40) nos traz a origem etimológica da palavra infância, que provém do latim *de infans*, um indivíduo de pouca idade “incapaz de falar”, que “está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”.

Essas determinações da infância são relacionadas a imagens negativas (idade da não-fala, da não-razão, do não-trabalho), considerando suas “ausências” justamente aquelas que pertencem ao mundo dos adultos. Ou seja, todos os processos de qualificação por negação constituem, deste modo, mais um ato simbólico de expressão do adultocentrismo (Sarmiento, 2007) e de sua posição enquanto objeto na relação jurídica. Ela deve ser protegida somente em seus direitos de bem-estar e tão somente por seu amanhã.

Ao enxergar a criança como aquela que é merecedora de proteção pelo que virá a ser (*becoming*) e não pelo que já é (*being*), criou-se um olhar objetificante que refletiu durante anos na elaboração das políticas pública e das normas legais. Ariès observou que na era moderna deu-se “o início de um longo processo de segregação [...] que prossegue até hoje e que é chamado escolarização” e que leva a “esse isolamento de crianças e sua entrega à racionalidade” (1981, p. 12).

Foucault (2003, p. 14-22) entendia a escola como mais um dos instrumentos de disciplina destinado ao controle de comportamentos divergentes dentro da sociedade moderna industrial, juntamente com hospitais, prisões, entre outros, a fim de criar instituições que tem como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de

¹¹ No original: “denying a child his freedom must be done with the end of bringing him to a state of maturity wherein he can exercise his own freedom”.

¹² No original: “the power of the guardians is nothing but that, which parents have over their children, to govern them for the children’s good, till they come to the use of Reason”.

normalização. Assim, passamos da indiferença característica da Idade Média para a separação do mundo adulto e entrega a instituições totalizantes que buscavam a determinação de modos de conduta aceitáveis a fim de criar mão de obra futura.

O poder patriarcal da família fora substituído por um processo de tutelarização do Estado, que alia objetivos sanitários, educativos aos métodos de vigilância econômica e moral (Melo, 2021). A separação do mundo da criança do mundo do adulto é feita neste momento e terá como consequências nossa visão até hoje.

Nesta fase, individualiza-se a família moderna enquanto núcleo isolado, criando parâmetros de correição e normalidade a serem seguidos, ou a disfunção seria punida. Como acima mencionado, cria-se um padrão colonizador do “certo”, de uma infância digna, criando mecanismos de adequação para aquelas culturas e aqueles grupos que dentro da própria sociedade dela destoem, conforme veremos com mais profundidade adiante.

De todo modo, a infância, dentro deste molde burguês liberal, ainda é tida como um espaço temporal de desenvolvimento das aptidões necessárias para tornar-se um adulto adaptado. Moreau, citado por Melo (2021, p. 133), aponta que:

(..) a infância é precisamente um desses dispositivos que organiza, sob um modo particular, uma categoria de sujeitos menores. Não se trata apenas de uma realidade puramente natural: a imagem da infância, com todos os seus traços distintivos (inocência, irresponsabilidade, imaturidade), edificou-se ao longo de um processo histórico, que cobre a idade clássica, precisamente aquela em que se constrói a ideologia do sujeito jurídico.

Juntamente com diversas outras categorias – tais como pessoas com deficiência, mulheres, imigrantes – às crianças não foi dado a participação nas arenas de negociação sócio-políticas. King (1981, p.124) aponta que nesta circunstância surgiu o chamado “estado de bem-estar”, em que o Estado, por meio de uma concepção de valores alicerçados na racionalidade científica, determinava quais eram os elementos “biopsicossociais” do abandono e da infração, explicitando a estigmatização das crianças de classes com maiores vulnerabilidades, as quais se encaixavam nestas categorias muitas vezes por terem como origem classes mais populares.

Destarte, de um lado, restavam os “menores” e delinquentes em potencial, com o Tribunal de Menores e a institucionalização como seus controladores. Em oposição, por outro, àquelas que estavam inseridas no núcleo familiar burguês, as “crianças”, sendo à família e à escola determinado o papel de domínio. De todo modo, todas as crianças eram

submetidas a rígida autoridade, com o objetivo de moldá-las ao comportamento esperado para a ordem e crescimento da Nação.

Contudo, essa seletividade do Estado e sua evidente falha em concretizar suas promessas de progresso generalizado (King, 1984, p. 289), levam à crise desse modelo, temperada com o fortalecimento das lutas sociais, das quais destacamos como representativas os movimentos feministas e marxistas. Esses debatiam a questão da exploração do gênero feminino e a questão da luta de classes, respectivamente, em que as crianças então possuíam destaque, uma vez que eram comumente empregadas em fábricas, sem qualquer direito contra a exploração, e, também, por ser a procriação tida pelo feminismo como um dos elementos-chaves de sua opressão (Wyness, 2006).

Assim, como reflexo, temos que o primeiro instrumento normativo internacional a prever direitos protetivos para crianças é justamente advindo da Organização Internacional do Trabalho, em 1919¹³. Foram aprovadas seis convenções dentre as quais duas podem ser consideradas especificamente voltadas aos adolescentes: proibição do trabalho noturno de menores de 18 anos e definição de idade mínima de catorze anos para o trabalho na indústria¹⁴.

Temos, à vista disso, que a sociedade experimentava mudanças em sua própria estrutura, com a reivindicação de diversos grupos minoritários pelo reconhecimento de direitos fundamentais que assegurassem o mínimo de dignidade à pessoa humana. Ademais, o século XX foi palco de dois grandes conflitos de proporções inéditas, os quais geraram reflexões para toda a categoria de direitos humanos, com reflexos claros na questão da infância e juventude.

De acordo com Bobbio (1992), a evolução histórica dos direitos humanos ocorreu por um gradativo processo de diferenciação ou especificação das necessidades e dos interesses. Estes solicitam um reconhecimento e proteção direcionados, criando categorias sociais separadas. Deste modo, apesar de um documento como a Declaração

¹³ Sérgio Pinto Martins (2007, p. 72) ensina sobre o Direito Internacional do Trabalho: “o estudo do direito internacional do trabalho passa a assumir especial importância com o Tratado de Versalhes, de 1919. A OIT é constituída na Parte XIII do referido tratado, tendo sido complementada posteriormente pela Declaração da Filadélfia, de 1944”.

¹⁴ “As convenções da OIT são normas jurídicas provenientes da Conferência da OIT, que têm por objetivo determinar regras gerais obrigatórias para os Estados que as ratificarem, passando a fazer parte de seu ordenamento jurídico interno, e (...) têm natureza de tratados multilaterais, (...), pois formulam regras, condições ou princípios de ordem geral, destinados a reger certas relações internacionais, estabelecendo normas gerais de ação” (Martins, 2007, pp. 72-73).

Universal dos Direitos Humanos de 1948¹⁵ abarcar, pela lógica, as crianças, estas têm necessidades que fazem exigências práticas no sentido de adquirir legitimação e proteção.

É interessante notar, porém, que, contrariamente a outros grupos minoritários, crianças não têm modos coletivos que possam adotar a fim de assegurar seus interesses e produzir conhecimento com relação a si mesmas. Marca Liebel (2012, p. 29, tradução nossa): “Isto não é, como poderia ser argumentado por um ponto de vista do desenvolvimento, uma questão de falta de competência ou maturidade, mas uma questão de relações de poder e aceitação díspares”¹⁶.

Disto decorre que a disparidade de poder entre adultos e crianças torna a participação política na construção das normativas exclusivamente daqueles, sem que os principais destinatários sejam ouvidos. Esse foi o caso da construção da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDC), da qual não há evidência que tenha contado, em nenhum momento, com a escuta ou participação destas (Liebel, 2012, p. 41). É um documento importante, contudo, especialmente pelo seu marco histórico de alteração de paradigma, conforme veremos a seguir.

Cronologicamente, ao deparar-se com a questão da infância no pós-primeira Guerra Mundial, da qual se ressalta a miserabilidade e orfandade, a sociedade iniciou uma virada com relação à necessidade de proteção dos infantes. A Declaração de Genebra, de 1924, unanimemente aprovada pela Liga das Nações, criada a partir da associação *Save the Children*, é o primeiro documento internacional a expor essa preocupação. Contudo, tem-se a persistência da visão objetificante da criança, com direitos que perpassam a noção caritativa e assistencialista, não por se tratarem eles mesmos titulares de direitos.

A máxima conhecida advinda desse diploma ilustra essa concepção: “A criança faminta deve ser alimentada, a criança doente deve ser acolhida, e o órfão e a criança abandonada devem ser abrigados e socorridos”¹⁷. Nota-se que a construção linguística é representativa da passividade com que a infância era entendida: “a criança deve ser alimentada, deve ser cuidada, etc.” e não postas na posição de sujeitos, de realizadores da ação, mas de receptáculos da atividade de adultos.

¹⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17/02/2022.

¹⁶ No original: “This is not, as could be argued from a developmental point of view, a question of lacking competence or maturity, but a question of disparate relations of power and acceptance”.

¹⁷ Disponível em: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>. Acesso em: 17/02/2022. No original: “the child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed (. . .) and the orphan and the waif must be sheltered and succored”.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, por sua vez, advém do final da Segunda Grande Guerra, cujos problemas infanto-juvenis já descritos foram acentuados e alargados em escala. Fora criada já no contexto das Nações Unidas, e demonstra o começo de uma virada conceitual, identificando direitos protetivos, como direito à educação, e, também, normatizando o princípio do “melhor interesse da criança”. Era estendido a todas as crianças, não só àquelas de uma categoria específica, como trabalhadoras, ou em conflito com a lei e vulnerabilidade social; e visava dar-lhes prioridade nas políticas públicas e proteção, além de garantir que sua visão fosse privilegiada quando da tomada de decisões (Doek, 2019, pp. 05-08).

Bobbio (1992, p. 21) remonta à Declaração Universal dos Direitos Humanos como influência direta do diploma citado, sendo uma “especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem”, os quais também possuíam uma universalização a que a infância também se afiliou. Seu preâmbulo dispõe: “Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento” (tradução nossa)¹⁸.

Pode-se entender da leitura do dispositivo como ainda permanecia no imaginário da ideia de criança a noção de que sua imaturidade mental e física eram a razão solo pela qual necessitava de direitos de proteção. De acordo com Doek (2019), depois da promulgação da Declaração, a partir da década de 70, surge um “movimento de direitos da criança e do adolescente”, por entenderem ser necessário a fundação de um novo paradigma de direitos que contemplasse tanto os civis e políticos, como os econômicos, sociais e, também, os culturais para essa parcela da população, que os deveria titularizar e não apenas recebê-los passivamente (p. 06).

A obra de Freeman (1983) é emblemática deste período. Nela, o autor oferece um panorama das categorias de direitos relacionadas à infância e contribui, juntamente com Hanson (2002), para a caracterização das escolas de pensamento sobre a infância. Inicialmente, dividem-se em três as classificações principais de direito: *welfare rights*, que chamaremos de “bem-estar”, *protective rights*, de proteção; e *adult rights*, ou direitos “de adulto”.

Os primeiros são aqueles tipicamente estabelecidos na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, englobando nutrição, saúde, educação e moradia. Doek (2019, p. 7)

¹⁸ Disponível em: <https://archive.crin.org/en/library/legal-database/un-declaration-rights-child-1959.html>. Acesso em: 17/02/2022. No original: “the child, by reason of his physical and mental immaturity, needs special safeguards and care, including appropriate legal protection, before as well as after birth”.

pontua como, para alguns estudiosos como Wald, esses são classificados como os direitos mais importantes que a criança pode ter, uma vez que são constitutivos da sua existência digna. Os direitos de proteção são os encampados como os únicos que a criança titulariza pela escola paternalista. Esta visa proteger o infante de negligência, abusos físicos, emocionais e outras formas de exploração, considerando que este não teria competência ou racionalidade para atuar, devendo, portanto, ser protegido. Essa proteção justificaria o controle tanto da família quanto da sociedade a que deveriam ser subjugados.

Os direitos de “adulto”, por sua vez, seriam a afirmação de que todas as prerrogativas dadas a este deveriam ser estendidas aos infantes. Este é o posicionamento da chamada escola liberacionista, da qual são expoentes John Holt e Richard Farson, os quais advogam pela autonomia e autodeterminação da criança e do adolescente, considerando-os capazes de tomar decisões e passíveis de exercer todo e qualquer direito dado ao homem adulto (Freeman, 1983).

Entre estes dois extremos teóricos, surgiram as escolas de bem-estar e emancipação, as quais consideram a criança ao mesmo tempo em evolução (*becoming*) e sendo no presente (*being*), mas diferem quanto à prova de sua competência: ou são incompetentes até que se prove o contrário (bem-estar) ou competentes até que seja comprovado o oposto (emancipatória), o que é um debate fundamental quanto ao exercício das prerrogativas de que seriam titulares.

O quadro abaixo, elaborado por Hanson (2012, p. 74) e traduzido por nós, ilustra o disposto:

Tabela 1- Teoria Geral dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fonte: Hanson, 2012, p.74.

| | Paternalismo | Bem-estar | Emancipação | Liberação |
|---|---------------------------------|---|---|--------------------------|
| Imagem da Criança | Evolução (<i>becoming</i>) | Ser e evolução | Ser e evolução | Ser (<i>being</i>) |
| Competências | Incompetente | Incompetente a não ser que... | Competente a não ser que... | Competente |
| Direitos das crianças | Direitos de proteção | Direitos de proteção, de provisão e de participação | Direitos de participação, de provisão e de proteção | Direitos de participação |
| Dilema da diferença (entre criança e adultos) | Direitos especiais | Direitos especiais e direitos iguais | Direitos iguais e direitos especiais | Direitos iguais |

Essas ideias compõem a chamada Teoria Geral dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Kruger, 2006) e são questões que até hoje estão em discussão, auxiliando-nos a entender a constituição e a extensão dos direitos da criança. Isso ocorre, especialmente, em discussões como as suas prerrogativas de participação, de ser ouvida, de decidir sobre o próprio corpo, entre outros, influenciando também a perspectiva interpretativa adotada na judicialização dessas demandas.

Foi dentro deste cenário de disputa conceitual que, em 1979, a Polônia propôs à Organização das Nações Unidas a elaboração de uma Convenção destinada especificamente a crianças e adolescentes, a qual resultou na adoção, em 1989, da CDC. Dentre as razões para a elaboração de um tratado específico, diante da existência tanto da Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, quanto dos tratados de direitos humanos, estavam a necessidade de explicitamente marcar o reconhecimento delas enquanto sujeitos de direitos, que adviria não de qualquer peculiaridade, mas do simples fato de “serem” (*being*), conferindo aos Estados signatários obrigações de promoção (Doek, 2019).

Ademais, marcou-se ali também a noção de sua “condição peculiar de desenvolvimento”, o *becoming*. Esta determina direitos específicos para cada etapa de vida, por influência direta de Jean Piaget e Lev Vygotsky, estudiosos do desenvolvimento infantil (Smolka, 2002). Assim, conforme ensina Costa (2010, p. 59): “Cada *etapa* é, à sua maneira, um período de plenitude que deve ser compreendida e acatada pelo mundo adulto, ou seja, pela família, pela sociedade e pelo Estado.”

Não se pode deixar de reconhecer, contudo, que, tal qual dispõe Castro (2002), por mais que o direito positivo ocidental tenha manifestado a preocupação com a criança, vista como um sujeito de direitos, problematiza-se também sua racionalidade universalizante. Os 196 países signatários da CDC de 1989 se conformaram a uma visão única de criança e de sociedade, passando por cima de situações culturais particulares que fazem da infância e dos valores a ela atribuídos algo diferente do que quer a visão dos países centrais (Castro, 2002, p. 51).

De todo modo, a CDC cria bases mínimas de proteção e promoção do bem-estar infantil. Seu conteúdo costuma ser explicado com base nos “3 Ps”, que incluem direitos de proteção, direitos de provisão e direitos de participação. Liebel (2012) indica que todos devem ser entendidos holisticamente, o que significa dizer que têm o mesmo peso, não há hierarquia, conforme outrora, em que o foco era tão somente as necessidades

básicas, mas, agora, possuem direitos sociais, políticos, civis e, ainda, de participação, de serem ouvidas e levadas em consideração.

Portanto, o diploma internacional não mais se concentra na incompletude biológica das crianças, na leitura destas como “tábulas rasas” ou “receptáculos vazios e passivos dos ensinamentos dos adultos”, mas sim como “partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor”, conforme pontua Heywood (2004, p. 12). Para Liebel (2012), na mesma linha, estas deixam de ser receptoras dos serviços dos adultos e, como tais, objetos, ou produtos de seus esforços de socialização; e passam a ser vistas como sujeitos sociais independentes e partes interessadas ativas.

No próximo capítulo, iremos nos debruçar com maior detalhe nas provisões da CDC (1989) e seus desdobramentos internacionais que influenciam diretamente nosso objeto de estudo, qual seja, o direito da criança a conhecer sua história. Por hora, quisemos nos concentrar na evolução do conceito de infância, desde a sua indiferenciação até seu reconhecimento como titular de direitos e deveres, na implicação do que é ser sujeito.

Conforme Ricoeur (2008) nos traz, responder à questão “quem é sujeito de direito?” é responder à pergunta “quem é o sujeito digno de estima e respeito?”. Para ele, se inicialmente se tratava de uma questão de direito, passa-se a uma questão moral e ética. Para tanto, prossegue o filósofo, deve-se antes tentar conceituar a questão fundamental que gira em torno da definição do pronome “quem” (p. 24).

Quem executa a ação? De quem é a história narrada? Quem fala? Essas questões são todas essenciais para nosso tema e, também, para a definição do sujeito coletivo de direitos, no caso, da infância. Para Ricoeur (2008), trata-se de um conceito que perpassa necessariamente a noção de capacidade, o qual, em inglês, o filósofo conecta com o termo *agency*, que significaria a possibilidade de exercer poder sobre o curso das coisas, ser identificável como autor da ação, conseqüentemente, titular de direitos e de deveres (pp. 24-25).

No caso das crianças e dos adolescentes, ser sujeito de direitos significaria, assim, ser a resposta à pergunta “quem?”. Existir não mais como objetos a serem tutelados, mas sim tendo seus interesses levados em consideração em qualquer decisão que envolva sua vida. O princípio do melhor interesse da criança, desta forma, seria “uma regra hermenêutica do direito, realçando elementos norteadores da interpretação, idealmente direcionada a um critério distintivo em relação aos adultos” (França, 2010, p. 58). É o interesse da criança que norteia a implementação de seus direitos.

A CDC (1989) estabeleceu, como vimos acima, regramentos envolvendo a participação de crianças e adolescentes e a prerrogativa de serem ouvidos, em configuração plena de sua “agência”. Melo assim exemplifica:

A agência de crianças começa com sua própria reflexividade sobre experiências concretas. Medir a participação de criança demanda, por isso, que processos e não apenas resultados sejam considerados. (...) (eles) enfatizam a necessidade de reconhecer que crianças são atores sociais dotados de agência e autonomia (de acordo com sua maturidade) e que são capazes de expressar - de diferentes modos - seus pontos de vista e prioridades. (2021, p. 179).

Ou seja, são atores sociais que possuem agência e autonomia que variam conforme a etapa de desenvolvimento em que estejam, expressando-se também de modos não necessariamente tradicionais, mas, inclusive, não verbais. Nesse sentido, ganha-se muito da aproximação com o movimento pela luta dos direitos das pessoas com deficiências, que também buscam serem reconhecidas em sua autonomia por sua forma particular de expressão (Melo, 2021, pp. 157-172).

Não se olvida, contudo, que a visão paternalista ainda é existente em nossa sociedade e na vida prática, incluso jurídica. Conforme aponta Pinheiro (2005), coexistem historicamente as representações sociais de criança e adolescente de objetos e sujeitos, uma vez que o surgimento de uma nova representação não exime a existência das demais construídas historicamente.

Contudo, são respostas alternativas como criar políticas públicas em que estes podem se apoderar de suas próprias histórias, construir sua “identidade narrativa” e responder a pergunta: “de quem é essa história?”, que reforçam sua agência e capacidade, sedimentando a visão de sujeito de direitos e titulares de interesses. É esse o caminho que queremos percorrer nesta tese.

1.2 Breve panorama histórico do direito da criança e do adolescente no Brasil

Conforme vimos acima, ao adentrarmos a década de 90, criou-se uma forma de enxergar as crianças e os adolescentes, de modo a conceder-lhes a alcunha de sujeito de direitos. Contudo, a questão da universalização, da suposta existência de “uma só infância” idêntica em todas as culturas, começa a ser questionada, levando à criação de um novo paradigma dentro da Sociologia da Infância.

Conforme nos ensina Pinheiro (2005), essa fase da vida não é definida somente a partir de aspectos biológicos ou naturais, especialmente a progressão de idade tão

somente, mas como categorias socialmente concebidas, com percursos sociais diferenciados e como uma fase heterogênea, pois não se apresentam de maneira igual para todos, mas modificam-se a partir da inserção econômica, social e cultural destes meninos e meninas.

Prosegue a autora explicando que as representações sociais de crianças e adolescentes, ora como objeto de controle do Estado, ora como sujeitos de direitos, emergem em um cenário sócio-histórico específico e, à medida que novas representações sociais vão surgindo, vão também coexistindo simultaneamente e são marcadas por uma disputa pela sua consolidação (2005, pp. 56-57).

Deste modo, dentro da mesma sociedade, criam-se diferenças advindas de variações como status social, sexo/gênero, raça, gerando experiências de infâncias distintas dentro do mesmo espaço geográfico. Por conta disso, iremos neste momento nos debruçar sobre a sociedade brasileira, a fim de compreender de que infância falamos quando falamos de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil. Que discursos sustentam essa visão, quais são seus imbricamentos com a normativa internacional e como eles se justificam dentro da história do Brasil?

Se é possível afirmar que as verdades são, todas elas, produções históricas (Foucault, 2003), vimos como a ideia de infância e sua titularidade de direitos foi construída e não apenas biologicamente dada ao longo da história ocidental. Nesse sentido, do mesmo modo, as noções de abandono, cuidado, negligência e proteção, bem como as de família, violência e desenvolvimento, também os são. Esses são pontos-chaves para entendermos o percurso que leva o Brasil, no ano de 2022, a ter 29.748 crianças em instituições de acolhimento, sendo destes 24,6% declaradas pardas e negras, com a observação de que 52,8% não têm raça informada.¹⁹

De acordo com Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011, p. 23), as primeiras formas de assistência à criança foram determinadas por Portugal, bem como a prática de expor, abandonar e violentar os filhos também foram trazidos pelos “colonizadores”. Entre 1550 e 1553, prosseguem os autores, foram criadas as “Casas de Muchachos” para meninos indígenas, filhos de mestiços e órfãos de Portugal, com objetivo de ensinar princípios morais da educação portuguesa e colaborar na pregação cristã, servindo ainda de intérpretes para os jesuítas.

¹⁹ Sistema Nacional de Adoção (SNA). Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,cursel&select=clearall>. Acesso em: 17/02/2022.

O Brasil inicia, desde então, uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares, que criam uma verdadeira “cultura de institucionalização” (Rizzini e Rizzini, 2004, p. 14). Na visão de Marcílio (1998, p. 23), existem três fases de assistência à infância brasileira: a primeira, caritativa, até meados do século XIX; a segunda, filantrópica, presente até 1960; e o Estado de Bem-Estar, ou doutrina da situação irregular, nas últimas décadas do século XX. Adicionaríamos, ainda, a doutrina da proteção integral inserida após 1988. Não por acaso, essas categorias vão ao encontro das tendências internacionais que abordamos anteriormente.

A fase caritativa é marcada pela existência das Rodas dos Expostos, ligadas às Santas Casas de Misericórdia, em que as crianças eram “depositadas”, sem qualquer medida prévia e sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse conhecida. Baseada nos sistemas europeus, assim Donzelot (1980, p. 30) discorre:

Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa. E esse é o objetivo: romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenitoras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

Nota-se que a prática gerava uma ruptura com a vida anterior, criando uma lacuna sobre o vínculo de origem. Ademais, concentrava-se especialmente nos recém-nascidos, sofrendo com altas taxas de mortalidade. Para aqueles que sobreviviam, o destino seria ou ao exército, para os meninos, ou ao trabalho doméstico, para as meninas, havendo, ainda, aqueles que eram presos à situação escravocrata e devolvidos aos senhores quando atingiam a idade de trabalhar (Rizzini e Rizzini, 2004, p. 27).

Vasconcelos (2004) define o sistema das rodas como “uma das engrenagens da ciranda da morte, a que estiveram, durante séculos, submetidos os “desvalidos”, os órfãos, os enjeitados, os abandonados”. Prossegue a autora afirmando que os hospitais a que eram atreladas reuniam à época toda uma classe de excluídos, os que destoavam, que não se adequavam, como viúvas, doentes, prostitutas, os considerados “loucos” (p. 291). Esses fatos teriam levado a uma “dessensibilização” da sociedade diante da condição da infância mais vulnerável, “dessensibilização” que persiste até hoje (Del Priore, 1999, p. 03). Para Rizzini e Rizzini (2004), no mesmo sentido, “a problemática da criança desvalida no Brasil Colônia e Império é inseparável da sociedade colonial e escravagista, da honra das famílias e da assistência entregue à caridade e à misericórdia” (p. 11).

Com a entrada dos ideais iluministas calcados no cientificismo, conforme vimos na primeira parte deste capítulo, a partir do século XIX há uma racionalização da assistência pela filantropia, buscando maior eficiência, com a transferência do cuidado da

criança para o Estado e não mais à Igreja, sendo fundamental a participação da ideologia higienista (Pilotti e Rizzini, 1995, p. 21). Cria-se uma concepção de criança como um investimento do Estado, a fim de criar “trabalhadores conscientes de seus deveres com a pátria” (Rosseti-Ferreira, Serrano e Almeida, 2011, p. 25). Assim ilustra o momento histórico Del Priore:

No final do séc. XIX o Brasil, graças à proclamação da república, tem um sonho, tem a utopia de integrar enfim a modernidade, a contemporaneidade. E para isso era preciso transformar as nossas cidades que ainda eram cidades coloniais, em cidades modernas, em cidades onde a incidência de epidemias e doenças não fosse tão alta. Era preciso varrer os cortiços os quais moravam o grosso da população de operários e ex-escravos que haviam vindo para as grandes cidades em busca do trabalho e o resultado, digamos, dessa efervescência e desse empobrecimento da sociedade brasileira mais uma vez nós vamos ver no rostinho das nossas crianças. Nos jornais de época, vamos começar a ver uma verdadeira perseguição a elas por parte das autoridades, dos criminalistas, dos médicos higienistas e, sobretudo, da população (1999, p. 06-07).

Surge a representação social da criança e do adolescente como objetos de controle e disciplinamento, especialmente daqueles provindos das classes subalternas, a fim de não serem uma ameaça ao projeto de Nação (Pinheiro, 2006, p. 57). Nesse sentido, vemos que a preocupação estatal não era especificamente com a situação e o bem-estar dos infantes, mas, antes, do domínio, da domesticação, em uma perspectiva que os enxergava como ameaça ou perigo.

Aqui, surge a dualidade exposta por infante “perigoso”, aquele que seria perturbador da ordem social, ou infante “em perigo”, aquele cuja família não foi capaz de cuidar e deve ser controlado. Para Rosseti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011, p. 26), os ditos “pobres”, em consonância, eram caracterizados por uma série de carências: não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm patrimônio básico para sua sobrevivência; não possuem educação formal e qualificação profissional, dentre outros. O “menor” é aquele advindo desse não-lugar.

Ele torna-se, dentro dessa visão, um “problema social”, “completado o processo de metamorfose que transformou as crianças inocentes e desprotegidas em menores que devem ser salvos e formados para exercer seus papéis de futuros cidadãos” (Trindade, 1999, p. 13). Diante da crescente urbanização, a qual conta com o êxodo de parcelas da população da área rural à urbana, somado, ainda, com o fim da escravidão sem a correlata integração social, aumentam-se as desigualdades e a necessidade de controle das camadas populares. O “menor”, dessa forma, é aquele que fora despojado de características ditas infantis, tal qual assevera Pereira Júnior:

A noção de ‘menoridade’, com a qual a sociedade baseia sua relação com esta parcela da população, está embasada numa concepção de família burguesa. A criança e o adolescente são assistidos em sua etapa de formação por essa família nuclear, não necessitando garantir o próprio sustento. Já o ‘menor’, como é configurado, apresenta-se como o oposto disso, e adentra o mundo adulto. Criança não trabalha, ‘menor’ trabalha. Criança não comete delito, “menor” comete. Crianças não causam medo aos adultos, já os ‘menores’ fazem parte do cenário de violência urbana como autores de delito. Sua ‘condição irregular’ os despoja dos atributos e características infantis. De tal maneira que, resumidamente, podemos dizer que, se por um lado a sociedade possui um instinto de proteção da criança, por outro cria mecanismos para se defender do ‘menor’. (1992, p. 27).

Interessante notar que essa dicotomia até hoje é presente em nossa sociedade. Como exemplo, citamos o caso recente noticiado pela mídia em que um Shopping Center de área nobre de São Paulo buscou a Justiça a fim de receber salvo-conduto para apreender “menores” em situação de rua que ali tão somente transitam e entregá-los à Polícia Militar, por “intimidarem os frequentadores” – dentre os quais existem outras crianças, essas sim, protegíveis.²⁰

Pinheiro explica que o “menor” seria classificado, então, de três formas: como “potencialmente delinquente”, ainda passível de ações de políticas sociais capazes de prevenir os comportamentos e atitudes que advêm de sua origem social; “delinquente”, quando já considerado perigoso à sociedade e que, portanto, deveria ser confinado para ser, se possível, “recuperado”; e, por fim, “carente ou abandonado”, aquele que depende de caridade para sobrevivência (2005, p. 69). Diante deste contexto, surge a necessidade do Estado de criar orientações unificadas para uma resposta institucional tanto à demanda de controle quanto a de assistência, que, na época, como vimos, confundiam-se.

Neste sentido, foi criado em 1923 o Primeiro Juizado de Menores do país, por meio do “Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes” (Brasil, 1923), seguido pelo Código de Menores, idealizado por Mello Mattos, de quem por vezes recebe a alcunha, através do decreto lei 17.943-A. Este previa a vigilância e o isolamento dos adolescentes considerados marginalizados, conforme explica Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011, p. 26):

Acreditava-se que as condutas “anti-sociais” eram adquiridas hereditariamente e que o meio social faria com que se instalassem, com um discurso aliando pobreza à criminalidade e incapacidade de cuidar dos filhos. Os chamados “menores” estavam tipificados em “vadios, mendigos e libertinos”. O Juizado consolidou um modelo de classificação e intervenção sobre o menor, herdado da ação policial.

²⁰ O Globo. Shopping de área nobre quer apreender crianças de rua e entregar para a PM. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/shopping-de-area-nobre-de-sp-quer-apreender-criancas-de-rua-entregar-para-pm-23471521>. Acesso em: 18/02/2022.

Com a ascensão do Governo Vargas e sua política trabalhista, a Carta Constitucional de 1934 marca por ser a primeira constituição brasileira a referir-se à criança e ao adolescente, mas o faz apenas em questões trabalhistas: proíbe todo tipo de trabalho aos menores de 14 anos, o trabalho noturno aos menores de 16 anos e o trabalho insalubre aos menores de 18 anos (Kaminski, 2002), em semelhança com o processo ocorrido na Organização Internacional do Trabalho, visto anteriormente.

Neste período, algumas legislações e instituições foram criadas para atender a essa parcela da população, embora marcadas ainda pela caridade e paternalismo. Assim, fora criada nesta época o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, e que visava à proteção da maternidade, da infância, o qual, segundo Pinheiro (2005, p. 121), parecia corresponder à necessidade de preservar a vida e de contribuir para a formação de mão-de-obra saudável, requerida pela industrialização que se intensificava no país.

Com relação aos “menores” marginalizados, o governo Vargas destinava sua internação em instituições próprias, criando o malfadado Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O SAM tinha por finalidade: sistematizar e orientar os serviços de assistência a “menores desvalidos e delinquentes”, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos; abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos (Brasil, 1941).

As práticas de institucionalização estavam então sedimentadas na representação social da criança e do adolescente como objeto de repressão social, ao mesmo tempo em que fortaleciam tal noção e a legitimavam (Pinheiro, 2005, p. 122). Seu objetivo era fazer com que estes passassem “por um processo de ressocialização, pautado na coerção, para que as distorções fossem corrigidas, possibilitando sua reintegração na sociedade” (Pereira Júnior, 1992, p. 19). Contudo, criou-se na verdade para aquele que dali saía um estigma que funcionava também como controle social e mecanismo discriminatório, uma vez que impedia o sujeito que por ali passasse de ter aceitação social, caracterizando-se por uma inexistência de espaço físico e psicológico onde possa se localizar e pertencer.

Somado às denúncias de corrupção vinham as de maus tratos e precariedade do SAM, motivo pelo qual esta fora substituída pela FUNABEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, que intentava ser um “anti-SAM”, após a instauração da ditadura

militar de 1964. Porém, ao herdar suas locações, profissionais e internos, em quase nada se modificou (Rosseti-Ferreira, Serrano et Almeida, 2011, p. 27).

Com a legislação minorista exposta no Código de Menores de 1979, passamos aí à doutrina da situação irregular, que dispunha sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Trata ainda das entidades de assistência e proteção ao menor, da colocação em lar substituto, da guarda, tutela e das infrações do trabalho. De acordo com Pinheiro:

Então, o que acontecia com essa legislação é que ainda continuávamos a ver as crianças na situação jurídica de incapacidade, como objetos de medidas sem vontades ou direitos; o que se vê vem desde que foi descoberta. O Estado não protegia todas as crianças brasileiras, só concebendo suas benesses àquelas que se encontravam em situação de falta, de carência ou de transgressão. O Estado ainda não atuava para garantir direitos, mas apenas para resgatá-los, mantendo uma política compensatória. (2005, p. 32).

As instituições de internação possuíam então como conotação o isolamento e fechamento, podendo ser incluídas no conceito de instituições totais proposto por Goffman (1974), por, além da impossibilidade de sair do local, causarem a perda de autonomia das crianças e adolescentes que ali residiam. O Código concentrava na autoridade judiciária todo o poder de decisão e, segundo Rossetti, tornava juridicamente possível a tutela das famílias pelo Estado, favorecendo ações cada vez mais amplas de internamento, sobretudo através das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Desta forma, explica Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida,

A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, o sistema justificava a colocação dos filhos em instituições, mantendo a cultura de internação de crianças como prática recorrente. (2011, p. 28).

Segundo o movimento histórico explanado anteriormente, da progressiva construção de um Movimento pelos Direitos da Criança, também o Brasil, a partir da década de 80, com a reabertura do país, passa a ter um sentimento de urgência para a solução da questão das crianças e dos adolescentes. Eles eram, à época, excluídos e isolados nas instituições de correição, que em nada praticavam de reintegração e cujas denúncias de más condições e superlotação eram corriqueiras, gerando rebeliões e protestos amplamente veiculados e conhecidos (Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida, 2011, pp. 28-29).

A Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1987, foi marcada pela participação de diversos setores sociais envolvidos na causa da infância, reunidos para a elaboração da Carta que marcaria a redemocratização do país, dentre eles, as Pastorais do

Menor e da Criança, diversas Organizações-Não-Governamentais (ONGs), intelectuais e ativistas. A participação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua foi marcante especialmente por contar com a presença das crianças, que, de modo inédito, tiveram voz (Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida, 2011, p. 30).

Interessante notar, ainda, que a discussão acerca da proteção especial à criança e ao adolescente avançava concomitantemente com as discussões preparatórias para a Convenção de 1989, o qual contou com a participação do Brasil, influenciando este quando da elaboração de sua lei que inauguraria a nova fase democrática que adentrava. Todo este processo desembocou no art. 227 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988):

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Tido como metaprincípio do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente, ou seja, aquele que guia a interpretação de modo integrado, tem como destinatários a família, a sociedade e o Estado. A primeira seria a responsável inicial pela “manutenção da integridade física e psíquica, a sociedade pela convivência harmônica e o Estado pela constante criação de políticas públicas” (Rossato, Lépre e Cunha, 2018, p. 62), além de concomitante as três serem responsáveis solidariamente pela efetivação das prerrogativas ali descritas.

O fato de as crianças e adolescente serem constitucionalmente reconhecidos como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento no art. 227, §3º, V, significa apontar para o fato de que não são seres inacabados, como expusemos na visão anterior, mas que cada fase de seu desenvolvimento possui condições especiais e plenitude relativa (são, assim, *becoming e being*). Melo explana:

A consequência prática de tudo isso reside no reconhecimento de que crianças e adolescentes são detentores de todos os direitos que têm os adultos e que sejam aplicáveis à sua idade e mais direitos especiais, que decorrem precisamente do seu estatuto ontológico próprio de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (Melo, 2021, p. 56).

A Constituição Federal de 1988, destarte, inaugura a chamada “doutrina da proteção integral”. Contrariamente à situação irregular, aqui, todas as crianças e adolescentes com menos de 18 anos são considerados sujeitos de direitos, baseados em dois princípios principais: a igualdade perante a lei e o respeito à diferença. O primeiro é justamente a universalização, a garantia de abranger todos os infantes,

independentemente de critério classificatório, sem distinção de origem socioeconômica, idade ou estrutura familiar. O segundo diz respeito à peculiaridade de seu desenvolvimento e à necessidade de ações estatais, sociais e familiares para que este seja sadio e harmônico.

A partir da Carta de 1988, foram instituídas ordenações legais com base a criar um sistema que garantisse os direitos sociais que esta assegura (art. 204, CF/1998), tendo, assim, sido promulgadas uma série de leis, das quais destacamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal n.º 8.069/90 que dispõe dos direitos e deveres da criança e do adolescente); a Lei Orgânica da Saúde - LOS (Lei Federal n.º 8.080/90 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (Lei Federal n.º 8.242/91 que aprova a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei Federal n.º 8.742/93 que dispõe sobre a organização da Assistência Social); dentre outras (Perez e Passone, 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado sob determinação da Constituição (art. 227, §78) entrou em vigor em 1990. Paulo Lúcio Nogueira, citado por Rossato et al, explica que a nomenclatura “estatuto” fora escolhida ao invés de “código”, para reforçar a ideia de direitos, enquanto este remeteria à punição, constituindo uma amostra simbólica sobre a sedimentação do paradigma protetivo buscando superar a concepção da “menoridade” até então em vigor (Rossato, Lépre e Cunha, 2018, p. 70).

Contudo, conforme ensinam Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida:

ainda existe uma distância profunda entre a lei, o discurso jurídico e a realidade brasileira e as práticas sociais vigentes. A situação de exclusão e de exploração de parte considerável da infância brasileira precisa ainda ser modificada. Este é um desafio a ser enfrentado pelo país. A aprovação de uma lei não é suficiente para mudar uma concepção tão arraigada na nossa sociedade, porém, espera-se que ela seja capaz de oferecer instrumentos para a mudança. (Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida, 2011, p. 29).

De todo modo, o ECA é um marco legal importante na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes e traz legitimidade jurídica para cobrança de suas efetividades destes e no fortalecimento da nova visão social. Para seu pleno funcionamento, cria-se um Sistema de Garantias consolidado em seu artigo 86, o qual prevê um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para a implementação dos dispositivos previstos.

De acordo com Perez e Passone (2010, pp. 666-667), a política de atendimento prevista no Estatuto é distribuída em quatro linhas de ações principais, as quais buscam garantir o atendimento das necessidades da criança e do adolescente através de políticas públicas e de modo prioritário. São elas:

a. as políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia etc. (art. 87, item I);

b. as políticas e programas de assistência social (art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem;

c. as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (art. 87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art. 87, IV);

d. as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art. 87, item V).

O artigo 88, por sua vez, propõe as diretrizes que compõem essa política de atendimento, das quais chamamos atenção para a municipalização; a descentralização político-administrativa, com a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais; a participação popular; e a integração operacional entre os órgãos do Judiciário, a assistência social e a segurança pública. O ECA cria, inclusive, os Conselhos Tutelares, formados pela sociedade civil e essenciais no esforço da efetivação dos direitos fundamentais dos infantes.

Esta é a chamada atuação em rede, que tanto é necessária na consagração dos direitos da criança e do adolescente, especialmente daqueles acolhidos. São formas de garantir que as prerrogativas legalmente conferidas a essa parcela da população sejam supridas e respeitadas, privilegiando a convivência familiar e comunitária e o desenvolvimento sadio e harmonioso de todos.

A figura a seguir ilustra a complexidade do Sistema descrito²¹:

²¹ Material sobre direito das crianças e dos adolescentes. Ministério Público do Estado do Paraná. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2020/12/395/COVID-19-Plan-lanca-materiais-sobre-sistema-de-garantia-de-direitos.html>. Acesso em: 10/02/2022.

Figura 1 - Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes – Fonte: MPPR (2022).



Apenas com a articulação conjunta e eficaz de todas as instituições aí descritas, aliado ao apoio da sociedade civil e à participação e proteção da família, poderemos superar os obstáculos da garantia de direitos da criança e do adolescente que os tornam sujeitos de direitos e lhes garantem a dignidade da pessoa humana. No próximo capítulo, discutiremos em específico as normas referentes ao convívio familiar, quando é necessário retirar as crianças e os adolescentes deste, de que modo operam, como funcionam as instituições de acolhimento, e por fim, adentraremos à questão da normativa que advoga pela necessidade de fornecer ferramentas para a elaboração da história pessoal, a fim de responder a pergunta posta por Ricoeur anteriormente, “de quem é essa história?”, com um sonoro “minha!”.

CAPÍTULO 2. As medidas de proteção e suas contradições – o direito à convivência familiar e comunitária e a destituição do poder familiar

“Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

Estatuto da Criança e do Adolescente

No presente tópico, tendo em vista a construção conceitual da criança enquanto sujeito de direitos feita no primeiro capítulo, estudaremos quais prerrogativas lhe são garantidas, especialmente quanto à convivência familiar e comunitária e suas implicações no desenvolvimento sadio que lhe é assegurado. A partir desse panorama, adentramos nas consequências das violações que eventualmente ocorram, especialmente as medidas de proteção de destituição do poder familiar e de acolhimento, em suas modalidades institucional e familiar. Devemos entendê-las como medidas impostas pelo Estado e que carregam em si, ao mesmo tempo, uma série de conceitos sócio-históricos, os quais, muitas vezes, perpetuam estruturas de classe que continuam atingindo famílias dos extratos mais vulneráveis da sociedade.

Para tanto, iremos, inicialmente, descrever como este acolhimento é realizado no Brasil, sob quais diretrizes, tanto relativas à Constituição Federal, quanto à normativa infraconstitucional e internacional, especialmente o ECA e a CDC. Estudaremos mais detalhadamente a convivência familiar enquanto direito fundamental da criança e basilar deste sistema de garantias, entendendo quando há a necessidade de suspensão ou destituição do poder familiar e quais medidas podem ser aplicadas nesses casos, dentre eles o acolhimento em suas modalidades institucional e familiar.

2.1. O conceito de família sob a ótica do ECA e da CF/88

Conforme visto no capítulo anterior, a Constituição Federal de 1988, conjuntamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na esteira da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), cristalizaram o entendimento da criança enquanto sujeito de direitos, inaugurando a chamada doutrina da proteção integral. A fim de implementar essas prerrogativas, uma política de atendimento complexa foi criada, na forma que o art. 68, do ECA conceitua: “um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Tem-se,

assim, o estabelecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), cuja definição encontra-se na Resolução 11.310 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), de 19 de abril de 2006:

(...) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONANDA, 2006).

Rezende (2011, pp. 12-13) entende que citado Sistema se dividiria em três eixos principais: promoção, defesa e controle de direitos. No primeiro, destaca-se a satisfação das necessidades básicas de crianças e adolescentes, como alimentação, vestuário, acesso à saúde e à educação. Na defesa, por sua vez, teríamos as instituições que atuam em prol das crianças, como as Varas de Infância e Juventude e suas equipes interprofissionais, varas criminais especializadas, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícias Cíveis e Militares; e Conselheiros Tutelares, entre outros. Por fim, o eixo relativo ao controle de direitos diz respeito ao que a Resolução 113 do CONANDA chama de “instâncias públicas colegiadas próprias, onde se assegure a paridade de participação de órgãos governamentais e entidades sociais”, ou seja, conselhos, que devem ter o mesmo número de pessoas do governo e da sociedade civil, e são de diversas áreas, como Saúde, Educação, Assistência Social e o próprio Conselho Nacional da Criança e do Adolescente.

Diante deste desse quadro, podemos depreender que diversos atores, em diferentes setores, agem em conjunto para resguardar o desenvolvimento da criança em todos os âmbitos que a informam enquanto pessoa. Note-se, contudo, que, ainda que seja esta a literalidade do artigo referido e, ato contíguo, o conteúdo mesmo da doutrina da proteção integral, temos que a realidade muitas vezes demonstra uma privatização do cuidado com transferência da responsabilidade para a família nuclear, sendo o uso de intervenção estatal, por sua vez, dado de forma tardia e, comumente, desproporcional e punitivo, conforme veremos.

A alteração de paradigma para a visão de sujeitos de direitos cristalizou a proteção de todas as crianças e adolescentes menores de dezoito anos, sem distinção, em uma clara tentativa de se afastar do conceito de “menoridade” dos Códigos anteriores. Sedimentou-se, também, o entendimento da primazia da família, com o direito à convivência familiar e comunitária assegurado de forma prioritária, entendido como o lugar mais adequado à criança crescer.

Assim, a família passou a ser considerada pela Constituição de 1988 em seu art. 226 como a base da sociedade, merecedora de proteção especial, fundada no afeto e na isonomia entre seus pares. Ainda, o §4º do citado artigo pontua que: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, o que demonstra um início de abertura para outras concepções de agrupamento familiar.

Contudo, insta pontuar que a incorporação da diversidade das experiências familiares encontra obstáculos na expectativa enraizada socialmente de esperada funcionalidade de papéis de gênero pré-estabelecidos. Nota-se essa dinâmica especialmente pelo uso constante de termos nos relatórios técnicos dos órgãos assistenciais referindo-se a famílias “desequilibradas”, “multiproblemáticas”, especialmente utilizados quando um dos membros, geralmente o pai, está ausente, em contraste ao modelo ideal e funcionalista da família nuclear, heterocentrada e mediante casamento (Teixeira, 2010).

Deste modo, muito embora o mundo fático demonstre que o modelo preconizado não é único e que a Justiça aos poucos esteja incorporando outras percepções de família, como as questões referentes a multiparentalidade e parentalidade socioafetiva²², a ideia de um modelo familiar ideal encontrava eco desde a fala de abertura do relator parlamentar Eraldo Tinoco da Comissão Constituinte que discutiu a elaboração do artigo 226 da Constituição Federal de 1988, em sua primeira reunião, realizada no dia 7 de abril de 1987:

Esta Comissão é a mais bonita da Constituinte, e esta Subcomissão tenho a certeza, está ultimando a realização deste trabalho sem conflito, sem choque, colocando o interesse maior da elaboração constitucional acima dos interesses pessoais. Temos sabido das dificuldades, até tumulto, que vêm ocorrendo em todas as Subcomissões e Comissões. Aqui, não poderia ocorrer porque esta é a Comissão da Família e temos, com muita gratidão para nosso coração, a presença de três senhores, o que vai dar um conteúdo, não um colorido, mas um conteúdo muito especial aos trabalhos. Temos a presença, também, de quatro irmãos evangélicos. Pastores, inclusive, que vêm trazer também a sensibilidade dos seus conhecimentos cristãos e ajudar muito. Trarão para cá, naturalmente os seus conceitos de família, principalmente da família monogâmica, que encontramos nas Escrituras Sagradas, e que representam, segundo o nosso conhecimento, o nosso aprendizado no Livro Santo, a mais antiga instituição da Humanidade, a família, instituição divina, segundo as Escrituras Sagradas. Devemos zelar por ela e temos oportunidade de trabalhar neste objetivo. Tenho a certeza de que vamos trabalhar muito e bem.²³

²² Ministério Público do Paraná. Multiparentalidade. Disponível em: . Acesso em: 18/07/2023.

²³1ª Reunião da Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. Anais da Assembleia Nacional Constituinte. Brasília. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8c_Sub._Familia,_Do_Menor_E_Do.pdf. Acesso em: 14/09/2023.

O discurso hegemônico, como se pode depreender, dizia respeito a um núcleo familiar heterossexual, formado por ambos os genitores, pai e mãe, e seus filhos, sob a religião cristã e seus preceitos, na esteira das demais cartas constitucionais brasileiras de até então. Porém, Symanski (2002) marca que, historicamente, no Brasil, a família nuclear tem coexistido com diversas outras formas de organizações familiares – famílias monoparentais, chefiadas pela mulher ou pelo homem; descasadas; recasadas; com membros de diferentes gerações; casais homossexuais, entre outros.

Assim, a visão trazida pelo relator constituinte contrastava com a realidade brasileira, que, ademais, era marcada também por uma vasta diversidade sociocultural, da qual destacamos, por exemplo, famílias pertencentes aos povos e comunidades tradicionais, como povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombos, “cuja organização é indissociável dos aspectos culturais e da organização do grupo” (Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC, 2006, p. 29).

Foi por meio de intensa participação e embate da sociedade civil, concretizada pela realização de audiências públicas, marca da constituinte de 1988, das quais se destaca a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que o texto final logrou superar formalmente o estigma acima e representar em maior consonância os ideais de igualdade, diversidade, e, em suma, a proteção a formas distintas de relacionamento familiar.

Destarte, houve uma conciliação em favor do direito à diferença, sendo que a família nuclear tradicional, herança do modelo patriarcal brasileiro, perde seu lugar exclusivo para coexistir com outras formas de organização familiar, que, inclusive, tal qual visto acima, sempre contaram com expressão histórica, mas não reconhecimento legal, como as famílias monoparentais. Portanto, cristalizou-se o entendimento de que o “conceito de família não é estático e que suas funções de proteção e socialização podem ser exercidas nos mais diversos arranjos familiares e contextos socioculturais, refutando-se, assim, qualquer ideia preconcebida de modelo familiar “normal” (PNCFC, 2006, p. 30).

Assim, no texto constitucional, constaram: o reconhecimento da união estável como entidade familiar (§3º), reconhecimento da família monoparental (§4º), a igualdade de direitos na sociedade conjugal (§5º), o reconhecimento constitucional do divórcio (§ 6º), o direito ao planejamento familiar, de forma livre e sem intervenções ou coerções por parte de instituições oficiais ou privada e, por fim, no §8º, “O Estado assegurará a

assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.”

Importante ressaltar ainda que, por meio de intensa disputa política, reconheceu-se, em 2011, pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132, no Supremo Tribunal Federal, o direito ao estabelecimento de união estável por casais homoafetivos, posteriormente reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça como também direito ao casamento. É necessário pontuar, contudo, que se trata de decisão advinda do Poder Judiciário e não por meio de alteração legislativa, o que, ainda que represente imenso ganho em direitos à igualdade e não discriminação para a comunidade LGBTQIAP+, possui certa fragilidade, conforme atesta Maria Helena Diniz, “porque a composição dos tribunais pode mudar”²⁴ e, com isso, também o entendimento firmado, especialmente contundente quando se analisa os retrocessos conservadores a que o país fora submetido nos últimos anos.

De toda forma, trata-se de uma visão sobre a entidade familiar consoante com a maior abertura para configurações díspares do tido como “tradicional”, dando-lhes, ainda, proteção jurisdicional.

A família, em suas diferentes expressões, é consagrada constitucionalmente, desse modo, como a base da sociedade e o local para o aprimoramento das potencialidades do indivíduo, especialmente as crianças, diante de sua condição peculiar de desenvolvimento. Contudo, é importante frisar a disputa narrativa que ainda ocorre entre a ideia cristalizada por décadas da família nuclear e as outras formas de cuidado possíveis, especialmente no tocante aos casos de destituição do poder familiar, conforme veremos a frente.

A seguir, analisaremos o desdobramento do conceito dentro da garantia à convivência familiar e comunitária preconizada nos diplomas legais.

2.2 O direito à convivência familiar e comunitária

A família, conforme visto acima, é reconhecida como ambiente de relacionamento afetivo que permite, por meio de uma interdependência entre seus indivíduos, que cada um se descubra e se defina por meio da criação de uma identidade pessoal independente e desenvolva suas possibilidades. Ou seja, é um espaço de vida

²⁴ Instituto Brasileiro de Direito de Família. Reconhecimento das famílias homoafetivas pelo STF completa 10 anos; especialista aponta transformações ao longo da década. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8427>. Acesso em: 18/09/2023.

íntima, para a autonomização e individualização das pessoas, que se “reconhecem em função de direitos e deveres recíprocos” (Fonseca e Cardarello, 2019, p. 218).

Dessa forma, um ambiente familiar afetivo e que atende às necessidades da criança – e mais tarde do adolescente – é a base para o desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital. Seja com a imposição de limites, ou com o cuidado e afetividade, é assim que se constrói a subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias para vida em comunidade (Winnicott, 2005, pp. 128-129).

Na esteira do que vimos no capítulo anterior, Hartung pontua que atualmente há, entre as diversas áreas do saber, um progressivo entendimento e consenso de que

(...) a criança não é um adulto em miniatura, mas sim um sujeito em um estágio peculiar de desenvolvimento, com etapas e processos biológicos e psicológicos próprios e muito sensíveis, o que exige – para um desenvolvimento livre e sadio – cuidado, educação e atenção, igualmente sensíveis e especializados. (Hartung, 2020, p. 174).

O afeto ocupa espaço importante na relação que a criança estabelece com o seu cuidador de referência, conforme nos mostram pesquisas tanto referentes à teoria do apego quanto pesquisas relativas ao seu desenvolvimento neuropsíquico. Sabe-se, atualmente, que a arquitetura cerebral de um ser humano é formada, para além do desenvolvimento biológico tão somente, por experiências ambientais e interpessoais que se iniciam logo no começo da vida. Essas experiências são

...resultado de interações constantes e responsivas, permeadas por dinâmicas socioafetivas responsivas (*serve and return interaction*) com pessoas de referência (membros da família, cuidadores etc.), as quais permitem o desenvolvimento do cérebro e das funções essenciais executivas e de autorregulação, bases de todas as outras habilidades, ou múltiplas inteligências, humanas. (Hartung, 2020, p. 180).

Bowlby (1989), expoente da teoria de apego, explica que o afeto atua na sobrevivência da criança em seus momentos iniciais, creditado por formar as representações mentais iniciais de si mesmo, dos outros e de relacionamentos, que se tornam modelos internos pelos quais os estímulos sociais são interpretados ao longo da vida. O PNCF (2006, p. 32) pontua, na mesma linha, que a família permanece viva como realidade psicológica ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo, ainda que sentida como uma falta, sendo que as pessoas retornam a essas lembranças continuamente ao longo dos anos.

Assim, o que se depreende é que não basta apenas cumprir com as formalidades e necessidades fisiológicas de um ser humano para que este atinja todas as suas potencialidades. É necessário haver uma troca relacional, qualificada e afetuosa.

É conhecido o caso das crianças institucionalizadas da Romênia, cujo regime ditatorial de Ceausescu (de 1965 a 1989) impôs uma política de natalidade de crescimento por meio de proibição de métodos contraceptivos, multas e controle do corpo feminino, a fim de aumentar a força de trabalho. Ocorre que, com o aumento exponencial, o Estado precisou intervir no cuidado destas crianças, já que suas famílias não reuniam condições de o fazer, criando-as em abrigos institucionais com o necessário para sobrevivência biológica, mas privados de interações afetuosas e atenção individualizada. Com o fim do regime, veio a público o fato de esses infantes enfrentarem diversos problemas nos seus desenvolvimentos (Nelson, Fox e Zeanah, 2014).

Pesquisa denominada *Bucharest Early Intervention Project*, liderada pelo professor de pediatria e neurociência Charles Nelson (2014), concluiu, por meio de estudo randomizado ao longo de 14 anos, que a negligência extrema de interação e afeto nos primeiros anos de vida de uma criança leva a uma variedade de atrasos e distúrbios, advindos de anormalidades estruturais e funcionais em seus cérebros.

Quando comparadas a crianças colocadas em famílias acolhedoras, por exemplo, modalidade de cuidado que insere a criança em um núcleo familiar, as crianças institucionalizadas demonstravam maiores dificuldades em suas habilidades cognitivas e funções de linguagem. Informam, ademais, que mesmo em famílias que enfrentam condições adversas, ainda assim o resultado é mais benéfico para o infante do que o cuidado generalizado que a instituição propõe (Nelson, Fox e Zeanah, 2014, p. 154).

Iremos nos debruçar sobre o acolhimento familiar mais à frente, porém, por enquanto, intenta-se remarcar como o núcleo familiar, ou seja, a existência de um espaço privado de atenção individualizada e afeto, é importante para que a criança possa se desenvolver e criar sua identidade. Contudo, frisa-se que o acolhimento em instituição é a realidade majoritária no Brasil²⁵ e que essas crianças merecem que as carências e obstáculos que este tipo de cuidado possa criar sejam minimizadas, com condições para

²⁵ Segundo dados de pesquisa de 2021, realizada pelo PNUD e CNJ (2022), 1.464 estão em acolhimento familiar no Brasil e 28.091 em acolhimento institucional.

que tenham atenção, afeto e todos os demais direitos preservados em igualdade com qualquer outro infante.²⁶

Não se nega aqui, ainda, que há relações de afeto e carinho que são construídas dentro das instituições de acolhimento, com formação de vínculos de confiança que sustentam e guiam a criança pela sua estadia. Porém, insta reconhecer que a jornada de trabalho fracionada, a falta de reconhecimento e devida remuneração aos cuidadores e o número de crianças por casa, torna mais difícil sua constância e concretização.

Estabelecendo, dessa forma, tanto a importância basilar que a família possui dentro da nossa sociedade quanto o direito da criança de ser criada por ela, a normativa internacional estabeleceu regras que garantem a prerrogativa de criação deste núcleo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz em seu artigo 16º, destarte:

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

(...)

3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

A CDC (1989) estabelece, por sua vez, que a criança terá direito de conhecer e ser cuidada por seus pais, “na medida do possível”. Tem-se, assim, que a legislação internacional procurou colocar a família em lugar de destaque protetional, ressaltando ainda o direito da criança de conhecer sua origem e não ser separada desta, à parte de existência de justificativa imperiosa. Semelhante provisão é encontrada na Constituição Federal de 1988, cuja convivência familiar e comunitária está presente no art. 227, refletido no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º²⁷.

Por sua vez, o art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente, com redação dada pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257 de 2016) determina que a

²⁶ Quer-se remarcar, ainda, que se reconhece que a existência e prioridade da família se dá dentro da sociedade ocidental burguesa moderna, existindo outras formas de agrupamento e cuidado em culturas diversas, as quais, ainda que haja uma pulverização do cuidado de seus infantes, não significa que são prejudicados. Isso porque os estudos acima referenciados expõem as possibilidades dentro da sociedade em que inseridos, entendendo-se, portanto, que o cuidado familiar opõe-se ao cuidado estatal, institucionalizado, e que este, em específico, gera atribuições ao desenvolvimento infantil. Outras comunidades possuem formas de cuidado coletivo que não deixam de prestar à criança o afeto e atenção direcionada que as pesquisas acima pontuam como importantes, sendo, portanto, que falamos aqui de uma cultura específica, não criando implicações por ora para aquelas que dela difiram.

²⁷ “art. 4º, ECA: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

manutenção da criança em sua família de origem (ou sua reintegração) tem preferência frente a qualquer outra medida em situações de violação de direitos. Assim, “cabe zelar pela manutenção e pelo fortalecimento dos vínculos familiares e, quando esgotados os recursos, promover o mais rápido possível a colocação do acolhido em adoção” (Licio et al., 2021, p. 07).

Ademais, a família, cuja convivência é, portanto, assegurada, está dentro de uma comunidade, com sua cultura e particularidades. Comunidade, de acordo com Nasciuti (1996, p. 117), é “uma distribuição de espaços, de homens, instituições e atividades – unidade de vida em comum e de ação coletiva e de controle social formal”. Prossegue a autora afirmando que o indivíduo, em sua relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, depara-se com o coletivo, formado por regras, papéis sociais, valores, leis, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração. A partir dessa relação dialógica, ele expressa sua individualidade e encontra importantes recursos para seu desenvolvimento (Nasciuti, 1996, p. 118). Essa convivência também é protegida pela normativa, no entendimento do andar juntos da família e sua cultura.

Crianças e adolescentes que são acolhidos, concluem Pereira e Costa (2004), geralmente vêm de um ambiente de “desenraizamento familiar e social”, sem um grupo familiar extenso e de vínculos significativos na comunidade, a quem seus responsáveis possam recorrer para encontrar apoio ao desempenho de suas funções de cuidado e proteção. Em sua maioria, continuam as autoras, são famílias monoparentais, chefiadas pela genitora, com uma história marcada pela exclusão social, migração e ruptura de vínculos afetivos, que levam, muitas vezes, à separação dos infantes de seu núcleo.

O contexto comunitário em que está inserida a criança, dessa forma, além de influenciar em seu desenvolvimento e formação de identidade por meio dos vínculos sociais e rede de apoio, pode também auxiliar no fortalecimento mesmo dos laços familiares e sua consequente preservação.

Reconhecendo a importância de promover os direitos aqui discutidos, por meio da Resolução Conanda/CNAS no 1/2006, aprovou-se o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do direito à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (2006). Assim, possui caráter transversal e intersetorial e atua por meio de ações que envolvem não apenas órgãos do Poder Executivo, mas também demais agentes que integram o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), com destaque para o Judiciário e o Ministério Público.

Citando Vicente, o documento afirma que os vínculos familiares e comunitários possuem uma dimensão política, na medida em que tanto a construção quanto o fortalecimento deles dependem também, dentre outros fatores, de investimento do Estado em políticas públicas voltadas à família, à comunidade e ao espaço coletivo (Vicente, 2004, apud PNCFC, 2006). Ocorre que, quando esses mecanismos falham e o preconizado no art. 227, CF, anteriormente visto, não é concretizado – ou seja, a família, o Estado e a sociedade civil não são capazes de garantir as prerrogativas básicas de um infante e este acaba exposto a riscos ou vulnerabilidades com violações de diversas ordens – há a necessidade de intervenções a fim de resguardá-lo.

Veremos, a seguir, então, as medidas de proteção aplicáveis nestes casos.

2.3 Medidas de proteção

A família é o ambiente a que a criança e o adolescente têm direito para se desenvolver de forma livre e sadia. Para tanto, cabe a ela uma série de deveres de proteção e cuidado, uma vez que os segundos estão em fase peculiar de crescimento, e são titulares, simultaneamente, de direitos fundamentais referentes a todos os seres humanos, mas, também, de direitos especiais, como a absoluta prioridade, advindos desta condição de vulnerabilidade (Liebel, 2012).

Essa é a ótica, legalmente prevista, para orientar a aplicação das regras e princípios do sistema de garantias infanto-juvenil. Assim, o art. 6º do ECA:

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

É importante repisar, contudo, que, conforme apresentamos no primeiro capítulo dessa dissertação, devemos cuidar com a tendência de entender a criança por meio de uma ótica adultocêntrica, a qual compreenderia que uma completude e o fim do desenvolvimento se atingem apenas quando se chega à idade adulta. A infância possui significado em si mesma, não sendo o devir humano, mas o humano agora, mesmo que de forma diversa de expressão, em um constante desenvolvimento, que perdura pela vida.

Pela compreensão, portanto, de que esta fase enseja cuidado e proteção no agora, a CDC (1989) adotou o princípio do melhor interesse da criança como forma de balizar a atuação dos entes envolvidos, sendo critério de interpretação da lei, de construção de

políticas públicas e de decisão de conflitos – um verdadeiro guarda-chuva normativo, debaixo do qual as demais normas se abrigam.

Pode-se dizer que há duas finalidades no conceito de melhor interesse da criança para a CDC (1989): o primeiro, a já mencionada atuação como orientação geral e principiológica das normas e condução das ações relativas a esse público; e, segundo, como uma régua de sopesamento quando de conflito entre direitos, permitindo uma excepcionalização da aplicação, por meio de modulação diante do caso concreto (Hartung, 2020).

A aplicação das medidas de proteção vem justamente no cerne desse segundo ponto. Conforme vimos acima, é direito da criança e do adolescente serem criados no seio de suas famílias e comunidades. Contudo, há casos em que violações que lhes colocam em risco mitigam essa prerrogativa e geram a necessidade de aplicação de medidas que, na realidade, visam justamente lhes proteger, cumprindo com a premissa de atender ao seu melhor interesse. São questões extremamente delicadas, que exigem uma atuação focada no caso concreto e nas peculiaridades do núcleo familiar, dando ao princípio citado maior discricionariedade e flexibilidade no decidir, a fim de se adaptar à necessidade daquele infante em específico.

O artigo 19 do ECA, tal qual já referido, estabelece que é direito da criança e do adolescente ser criado por sua família e, excepcionalmente, por família substituta, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. O art. 98 do mesmo diploma prevê que a aplicação de medidas de proteção pode ocorrer quando há ameaça ou violação de direitos, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão da conduta do próprio infante.

Destarte, constatada a violação ou o risco, podem ser adotadas pelo Poder Judiciário, mediante provocação do sistema de garantia de direitos, diversas medidas protetivas com vistas ao seu cuidado integral e prioritário, privilegiando necessidades pedagógicas, e “preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. Dentre os princípios que regem essa aplicação, destaca-se a intervenção precoce, ou seja, com agilidade e evitando maior violação pelo decurso do tempo, intervenção mínima, assim, escolhida a medida menos gravosa que solucione a questão, preservando os laços familiares, e com direito à informação e à participação infanto-juvenil (Brasil, 1990, art. 100).

Como desdobramento dessas orientações, tem-se no art. 101, ECA, uma série de medidas que podem ser adotadas para proteção do infante, como encaminhamento

médico; orientação e apoio; matrícula escolar e, primordial para o nosso tema, três medidas que implicam no afastamento do núcleo familiar: acolhimento institucional; familiar; e colocação em família substituta. Nota-se, ademais, que não se trata de um rol taxativo, havendo a possibilidade de utilização de outras medidas cabíveis ao caso concreto, inclusive previstas em dispositivo distinto, como o afastamento do agressor da residência, em caso de violência doméstica (art. 22, IV, da Lei n. 11.340/2006), por exemplo, e que podem ainda ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo (Brasil, 1990, art. 99).

De todo modo, as duas primeiras hipóteses são necessariamente provisórias e excepcionais (art. 101, §1º), pois, conforme já explanado acima, o objetivo primordial do sistema é o estabelecimento da criança em uma família, seja a sua de origem, seja uma família substituta, por meio da adoção. A proteção ao infante é correlacionada às medidas passíveis de serem imputadas aos pais e responsáveis quando houver violação, contidos no art. 129, ECA, do qual constam:

- I - encaminhamento a serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família;
- II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;
- VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
- VII - advertência;
- VIII - perda da guarda;
- IX - destituição da tutela;
- X - suspensão ou destituição do poder familiar.

Nesse crescendo de medidas, tem-se que a mais gravosa é a destituição do poder familiar, a qual corta o vínculo legal entre o/a genitor/a e seu filho. Deve, em razão disso, ser determinada por medida judicial com direito ao contraditório e à ampla defesa (art. 24). Como se trata de medida de extrema gravidade, que não só retira a criança do ambiente doméstico, como legalmente quebra o vínculo que a une à família, antes desta

opção, o sistema de garantias deve investir na “reorganização”/“recuperação” da família de origem, para superação da problemática que levou à violação, pois este é o seu melhor interesse.

Ainda, o art. 23, ECA, proíbe que a falta ou a carência de recursos materiais seja motivo para a perda ou suspensão do poder familiar, afirmando que, sem outra razão, a criança ou o adolescente “será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio”.

Portanto, a ideia principal é realmente auxiliar a família a superar a dificuldade que ensejou a intervenção, antes de promover a extinção/suspensão do poder familiar. Conforme pontua o PNCFC (2006):

É preciso, ainda, ter em mente que a decisão de retirar uma criança de sua família terá repercussões profundas, tanto para a criança, quanto para a família. Trata-se de decisão extremamente séria e assim deve ser encarada, optando-se sempre pela solução que represente o melhor interesse da criança ou do adolescente e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento. (PNCFC, 2006, p. 39-40).

O art. 24 do ECA determina que a destituição pode ocorrer nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações de sustento, guarda e educação. Os primeiros, quando referentes à suspensão do poder familiar, são: o abuso de autoridade, à falta aos deveres inerentes ao poder familiar e, ainda, à condenação por sentença irrecorrível, em virtude de crime – contra o filho – cuja pena exceda a dois anos de prisão (parágrafo único do art. 1.637, Código Civil, de 2002). Note-se que à criança filha de pessoa privada de liberdade por outros motivos é garantida a convivência familiar, ainda que esteja em acolhimento, mantendo-se, portanto, os laços de afetividade e o poder familiar que os unem (Brasil, 1990, art.19, § 4º).

Constatada alguma das ocorrências citadas, o caso é encaminhado ao Ministério Público e à autoridade judiciária, pelo Conselho Tutelar ou a escola, por exemplo, dentre outros entes que identifiquem a violação e lhe denunciem. A decisão judicial de afastamento e, posteriormente, sua manutenção, deve basear-se em um estudo interdisciplinar de caso a caso que visa criteriosa avaliação dos riscos e as condições daquela família para sua superação, bem como os recursos e potencialidades da família extensa e da rede social de apoio, que muitas vezes “pode desempenhar um importante papel na superação de uma situação de crise, ou dificuldade momentânea da família” (PNCFC, 2006, p. 36).

Pesquisa realizada em 2022 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aliado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), determinou as condições mais presentes para o acolhimento no Brasil:

Tabela 3 - Motivos de acolhimento mais frequentes. Fonte: CNJ (2022).

| Ordem de frequência | Motivo do último acolhimento | Total de crianças | Percentual de crianças |
|---------------------|---|-------------------|------------------------|
| 1 | Negligência | 15.449 | 31,3 |
| 2 | Conflitos no ambiente familiar | 6.051 | 12,3 |
| 3 | Abandono pelos pais ou responsáveis | 5.254 | 10,7 |
| 4 | Transferência de outro acolhimento | 4.259 | 8,6 |
| 5 | Pais ou responsáveis dependentes químicos ou alcoolistas | 4.223 | 8,6 |
| 6 | Abuso físico ou psicológico contra criança ou adolescente | 2.616 | 5,3 |
| 7 | Não especificado | 2.557 | 5,2 |
| 8 | Abuso sexual/suspeita de abuso sexual | 2.137 | 4,3 |
| 9 | Situação de rua | 1.639 | 3,3 |
| 10 | Devolução por tentativa de colocação familiar mal-sucedida | 911 | 1,8 |
| 11 | Carência de recursos materiais da família ou responsáveis | 609 | 1,2 |
| 12 | Risco de vida na comunidade | 598 | 1,2 |
| 13 | Responsável impossibilitado de cuidar por motivo de doença | 506 | 1,0 |
| 14 | Uso abusivo de drogas/álcool | 501 | 1,0 |
| 15 | Consentimento mãe/pai | 469 | 1,0 |
| 16 | Violência física | 430 | 0,9 |
| 17 | Responsável cumprindo pena privativa de liberdade | 423 | 0,9 |
| 18 | Genitor (es) abrigado(s) com o filho | 296 | 0,6 |
| 19 | Orfandade | 165 | 0,3 |
| 20 | Exploração sexual para fins de prostituição infanto-juvenil | 101 | 0,2 |
| 21 | Genitor(es) abrigado(s) com o filho | 71 | 0,1 |
| 22 | Violência psicológica | 38 | 0,1 |
| 23 | Prostituição dos pais | 9 | 0,0 |
| 24 | Falta de creche ou escola em horário integral | 2 | 0,0 |

Como motivo primordial tem-se a negligência, seguido de conflitos familiares e, em terceiro lugar, o abandono. Neste ponto, é necessária uma compreensão que consiga definir melhor esses vocábulos, em si amplos e genéricos.

Fonseca e Cardarello (2019) explicam que, na configuração da sociedade ocidental a partir do século XIX, “a norma estatal coloca a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos, se não quiser ser, ela própria, objeto de vigilância” (p. 221). As autoras pontuam com isso que há uma privatização de preocupações sociais, ou seja, responsabilizar individualmente famílias pelo enfrentamento da vulnerabilidade e precariedade das condições de vida (Fonseca e Cardarello, 2019, p. 222).

O Estado retira-se do dever de assegurar condições mínimas de existência a todas as famílias da sociedade, deixando com elas a responsabilidade primária e exclusiva

pela criação de suas crianças, tudo ainda sob o enfoque do que considera correto/moralmente aceitável. Quer-se dizer: acesso à educação, saúde, alimentação são negligenciados em sua oferta universal e pública, mas cobra-se simultaneamente que os grupos familiares os provejam. Assim, escrevem Rizzini e equipe:

A inexistência ou ineficácia das políticas públicas, a falta de suporte à família no cuidado junto aos filhos, as dificuldades de gerar renda e de inserção no mercado de trabalho e a insuficiência de creches e escolas públicas de qualidade, em horário integral, com que os pais possam contar enquanto trabalham. O problema, portanto, é parte do quadro brasileiro mais amplo de desigualdade socioeconômica [...]. (Rizzini et al., 2007, p. 23).

Fávero, Vitale e Baptista promoveram um estudo intitulado “Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam” (2008). Neste, trazem a afirmação de Rocha, coordenadora do Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes, quando diz que “por trás de uma criança de abrigo há uma família que foi abandonada pelo poder público” (Rocha, 2004 apud Fávero, Vitale e Baptista, 2008, p. 170).

Quando o Estado não consegue preencher as lacunas sociais – cuja responsabilidade ele próprio se outorgou constitucionalmente – ou seja, quando não soluciona a situação de desemprego, carência, abandono e falta de saneamento básico; pode ser entendido ele mesmo como um “violentador, por não cumprir com a obrigação que ele próprio se atribui: a de tutor de todos os pais”. (Passeti, 1995, p. 51).

Essa ambiguidade é importante de ser entendida, pois ao mesmo tempo que intervém de maneira indelével na vida dessas famílias, afastando-as de seus filhos, justifica que o faz por razões que, no fim, ele mesmo infligiu, mascarando-as por meio da culpa e individualização, ignorando que são muito maiores e complexas que os conceitos de maus tratos, abandono ou negligência abarcam.

O estudo do CNJ e do PNUD, denominado Diagnóstico da Primeira Infância (CNJ, 2022a), baseado em diversas pesquisas realizadas ao longo dos anos²⁸, concluiu, nessa esteira, que há,

em algumas realidades brasileiras, ocasiões nas quais ações de destituição ocorreram pautadas em avaliações subjetivas e sem a realização de ações de qualidade que auxiliariam as famílias no processo de cuidado de seus filhos, em especial no que toca a bebês que seriam mais rapidamente colocados em famílias substitutas. (CNJ, 2022a, p. 71).

²⁸ Ver: Fonseca, 2019; Rinaldi, 2020; Schweikert, 2016; Rios, 2017; Gomes, 2017.

Portanto, deixam de investir em medidas que auxiliem a recuperação das famílias e evitar a separação, para estigmatizar suas dificuldades e as culpar por elas, optando, finalmente, pela ruptura.

O estudo ainda realizou uma pesquisa qualitativa com os membros do sistema de garantias a fim de entender a dinâmica acima apresentada. Informa que há entre estes uma dificuldade para definir qual o melhor interesse da criança, muitas vezes sacrificando o direito à convivência familiar e prevalência da manutenção da família de origem para privilegiar a via de adoção, especialmente de crianças na primeira infância.

Além da dificuldade do entendimento entre a linha tênue da ausência de recursos e experiência de carência de diversas ordens com efetivo maus tratos e abandono, encontra-se ainda na análise das famílias destituídas pelo Poder Judiciário uma visão, como dissemos anteriormente, que privilegia a ideia “tradicional” de família. Assim, os genitores biológicos, que se constituem em sua maioria por mulheres exercendo a maternagem solo, ao serem olhadas pela burocracia estatal, são vistas por meio de valores e moralidades distintos de seu contexto social (Gomes, 2022).

Essa atitude desvela a importância de ampliação de sentidos sobre as múltiplas formas de cuidado, evitando, assim, que em face da imposição de valores hegemônicos, a gestão estatal “fabrique a indiferença parental” (CNJ, 2022a, p. 78), ou seja, que julgue essas famílias que possuem vivência diferentes, por um viés que não as compreende e, portanto, reprime.

Na mesma linha, Mattar e Diniz (2012) entendem haver um “modelo ideal” de exercício da maternidade e/ou da reprodução e cuidado com os filhos, sustentado por um imaginário social sexista, generificado, classista e homofóbico; portanto, “um modelo excludente e discriminatório”, cuja boa maternidade é aquela pautada no modelo de “uma relação estável, entre um casal heterossexual monogâmico branco, adulto, casado e saudável, que conta com recursos financeiros e culturais suficientes para criar “bem” os filhos”. Finalizam: trata-se de um construto social (Mattar e Diniz, 2012, p. 112). Ou seja, a objetividade divide seu lugar com o imaginário da “melhor família” para o infante, disputando a narrativa do melhor interesse da criança – o qual, por sua vez, permite essa discricionariedade pela sua elasticidade inerente, como vimos.

Fonseca e Cardarello (2019) afirmam que existe uma certa moralização da pobreza quando os termos “desestruturado ou desorganizado” são utilizados comumente para definir configurações de família caracterizadas pela chefia de uma mulher e que sofrem com a carência de recursos materiais. Do mesmo modo, prosseguem as autoras,

há um olhar preconceituoso quanto à circulação de crianças que é comum nessas populações, justamente pela experiência de comunidade e família extensa que falamos anteriormente, as quais partilham, ao seu modo, a criação e cuidado de seus infantes, por exemplo, com o auxílio de uma vizinha, uma avó ou uma madrinha/amiga. Notam, por fim, que com o advento do divórcio e reconfigurações conjugais, crianças da dita classe média também experienciam essa espécie de pluriparentalidade, porém, contrariamente esse modelo é sim aceito como um arranjo familiar legítimo (Fonseca e Cardarello, 2019, p. 15).

Contudo, importante sopesar que o diagnóstico apresentado pelo CNJ (2022a), por outro lado, frisa que há, de fato, uma questão de tempo que é crucial para que se compreenda a destituição do poder familiar e a concretização do princípio do melhor interesse da criança. Isso porque esses são processos judiciais que se estendem ao longo do tempo, especialmente quando as famílias são encaminhadas para programas sociais ou tratamentos de dependência química, por exemplo, cuja resposta e aderência são avaliados com o decorrer dos meses. Esse período é tido como causa de prolongamento da estadia da criança no acolhimento, além de poder reduzir as suas chances de ser inserida em família substituta, que dão preferência à primeira infância. Destarte, há um conflito entre o direito à convivência familiar e a prevalência da família biológica e, ainda, o tempo de acolhimento aconselhável ao infante e os prejuízos ao seu desenvolvimento.

Porém, como vimos, com o país enfrentando coletivamente problemas sociais e dificuldades de acesso a direitos básicos, a situação de suposto abandono e violência muitas vezes advém de razões diferentes de uma ação individual dos genitores, mas, antes, que “a família pode se encontrar em uma situação de extrema vulnerabilidade social devendo, assim, ser protegida como um todo” (CNJ, 2022b, p. 71) e não a causadora da violação per se, a ser punida.

Pertinente, portanto, a conclusão do estudo realizado pelo CNJ (2022b): “há que se considerar que as práticas da gestão da Infância e Juventude produzem violações, quando o que se propõe é a garantia de direitos” (p. 79).

Pelo acima discorrido, temos que, em que pese o Estatuto da Criança e do Adolescente coibir a falta de recursos materiais como razão para o afastamento de crianças e de suas famílias expressamente, termos abstratos como negligência e maus tratos, muitas vezes, são usados para culpabilização de famílias por problemas coletivos,

punidas pela falha do Estado e, também, pelo olhar enviesado para formas diferentes de agrupamento e cuidado, não enquadrados no hegemônico da sociedade.

Nesse ponto, chama-se atenção para importante apontamento advindo do diagnóstico de primeira infância realizado pelo CNJ (2022b, p. 104) quanto à infância indígena. Informam que, em determinadas localidades do país, em que as populações nativas são mais numerosas, é possível verificar quantitativamente o aumento exacerbado de acolhimento de suas crianças. Em uma das comarcas analisadas, exemplificam, por meio de acesso a um documento produzido pelo Poder Judiciário sobre a movimentação de crianças e adolescentes acolhidas, foi possível notar que dentre um universo de 25 crianças, 20 eram indígenas, o que corresponde a 80% do total, sob a justificativa generalizada do abandono e negligência.

A falta da perspectiva multiculturalista e dos diversos arranjos de sociedade e família levam muitas vezes a essa separação, que causa diversas violações quanto ao direito à cultura, à identidade, à convivência comunitária, entre outras tantas. Os estudos prosseguem indicando a grande dificuldade de adaptação dessas crianças à vida dentro de uma instituição de acolhimento, mas, também, de readequarem-se novamente às suas comunidades, caso retornem (CNJ, 2022b, p. 105).

Ainda, referida pesquisa identificou a presença de diversas nacionalidades nos serviços de acolhimento no Brasil, especialmente do Haiti e Venezuela, diante da onda migratória advinda desses países, o que reforça a necessidade de abertura cultural e cuidado com o manejo dessas histórias.

Novamente, tem-se que a falta de um olhar plural para as diferenças culturais e, ainda, a ausência de uma atuação forte em políticas de fortalecimento da família, levam a muitas das questões que as crianças enfrentam que levam ao acolhimento e posterior destituição. Não se nega que há, sim, violações de direitos advindos de efetivos maus tratos, abusos sexuais, violência física, entre outros, que devem ser imputados aos responsáveis e a criança posta a salvo de riscos. Porém, quis-se remarcar que a causa da separação muitas vezes tem origem em mazelas sociais que deveriam ser enfrentadas pelo Poder Público e não levar à punição individual por um problema de responsabilidade coletiva.

A destituição do poder familiar e o acolhimento são questões extremamente complexas e delicadas, que exigem uma atuação verdadeira e efetivamente conjunta de todos os setores da sociedade e entes do sistema de garantias do direito da criança e do adolescente, a fim de que, mesmo sendo necessário o afastamento, este seja breve,

excepcional e ainda assim focado na manutenção dos laços e no respeito à história da criança e daquela família, ou seja, não um apagamento de sua origem, mas uma integração e construção de uma linha do tempo linear e lógica de acontecimentos para que a criança e o adolescente se apropriem das causas, acontecimentos e consequências de sua história de vida.

Para tanto, é fundamental que as instituições de acolhimento, sejam familiares ou institucionais, cumpram com seu dever de proteção e promoção de direitos, seguindo diretrizes que visem à reconstituição e manutenção dos laços familiares ou à colocação em família substituta, se o caso, conforme veremos a seguir.

2.4 A medida protetiva de acolhimento infantil institucionalizado

De acordo com a legislação vigente, o acolhimento, na modalidade institucional ou familiar, é uma medida protetiva excepcional e temporária prevista no art. 101, VI e VII, ECA. Deve ser aplicada quando constatada situação extrema de risco e vulnerabilidade a que submetidos os infantes, depois de esgotadas as demais alternativas de solução da situação emergencial dentro do núcleo familiar. Caso opte-se por ela, deverá ser revista a cada seis meses, não devendo, no total, ultrapassar os dezoito meses de aplicação, momento em que a criança ou deveria ser reinserida em sua família natural ou colocada em família substituta. Contudo, o próprio ECA prevê, em seu art. 19, §2º, exceções ao prazo estipulado, quando há comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentado pela autoridade judiciária.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), vista no primeiro capítulo, foi instituída pela Resolução nº 145, de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e designa o serviço de acolhimento como uma atuação de proteção especial de alta complexidade, ou seja, que visa garantir a proteção total e integral dos sujeitos que dela necessitem – com moradia, alimentação higienização, ininterruptamente. Contudo, além das necessidades fisiológicas básicas, devem ser garantidos os desenvolvimentos físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º, ECA), pois, conforme ensina Pinheiro (2005, p. 138), “necessitam muito mais do que saúde, escolaridade e assistência social”, mas afeto e construção de vínculos, essenciais para o seu desenvolvimento, tal qual já trabalhado.

As instituições de acolhimento institucional, conhecidas como SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes - podem ser divididas em três modalidades.

A primeira, conhecida como abrigo institucional e com maior incidência no Brasil, deve assemelhar-se a uma residência e estar inserido dentro da sociedade, em locais residenciais, com oferta de atendimento personalizado e em grupos de até 20 (vinte) crianças. Deve-se buscar favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. A fim de promover constância e estabilidade na prestação dos cuidados, vinculação com o educador/cuidador de referência e previsibilidade da organização da rotina diária, os educadores são organizados em turnos fixos de horários, para que um mesmo funcionário realize uma atividade pré-determinada da rotina diária (por exemplo, o café da manhã, escovar os dentes, hora de dormir etc) (Brasil, 2009, p. 67).

Definem ainda as orientações técnicas (Brasil, 2009, p. 69) que além de um coordenador e uma equipe técnica composta por dois profissionais para até vinte crianças, deverão estar presentes sempre um educador e um auxiliar para cada dez crianças. Estabelecem, ainda, que na troca de turno os cuidadores/educadores devem se comunicar, garantindo que aqueles que estiverem chegando estarão cientes de aspectos importantes para dar continuidade aos cuidados. Note-se que muitas vezes essa comunicação é realizada por meio escrito, o que evidencia a escolha do que será contado, como será contado e a que se dará ênfase ou ostracismo, dando conta da fragmentação documental que envolve a vida das crianças acolhidas.

A segunda modalidade de acolhimento é denominada Casa-Lar. Nesta, em uma unidade residencial, pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de até 10 (dez) crianças, a fim de estabelecer um ambiente familiar com rotina e vínculo afetivo (Brasil, 2009, p. 74). Por óbvio, trata-se de um trabalho de grande demanda e complexidade, sendo necessária a capacitação e apoio a esses cuidadores residentes, o que pode explicar, diante de sua dificuldade, sua menor ocorrência. Ainda, salienta-se, não se trata de modalidade de adoção ou substituição da família de origem, devendo ser promovidos os esforços para a convivência familiar e retorno do infante a este núcleo.

Por fim, citamos ainda as casas de passagem, restritas a acolhimento de curto prazo ou lidas como “porta de entrada”, para acolhimento emergenciais, até o destino da

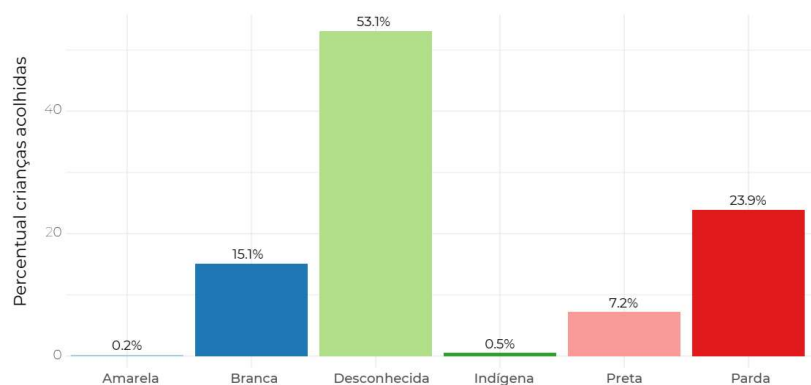
criança ser definido; e as repúblicas, estabelecidas para jovens acima de dezoito anos, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados e que não possuam meios para auto-sustentação, especialmente em processo de desligamento de serviços de acolhimento, com apoio técnico para progressiva aquisição de autonomia (Brasil, 2009).

Estudo realizado pelo CNJ (2022c, p. 19) avalia que, desde 2000, data dos primeiros dados disponíveis, contabilizou-se a circulação de 230.715 crianças no total no sistema de acolhimento do Brasil. Ainda, para novembro de 2021, 29.555 crianças se encontravam em situação de acolhimento, com cadastro ativo, salientando-se, ainda, que constam 41.721 sem data de desacolhimento, ou seja, que não há registro que tenham deixado o sistema.

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento foi instituído em julho de 2019 e visa justamente modernizar, unificar e tornar obrigatória o preenchimento de informações que identifiquem a criança, recontem seu percurso dentro do sistema e também que promovam estatísticas para o maior entendimento da situação tanto de acolhimento quanto de adoções do país, para fiscalização e promoção de políticas públicas (CNJ, 2022c, p. 7). Vê-se que se trata de medida recente, acreditando-se que poderá trazer grandes frutos para a pesquisa sobre o assunto futuramente.

Estes dados deixam sentir sua ausência também quando analisamos as características das crianças e adolescentes acolhidos. O viés cor/etnia tem o seguinte resultado:

Figura 12 - Distribuição de crianças e adolescentes acolhidos por etnia. Fonte: CNJ (2022).

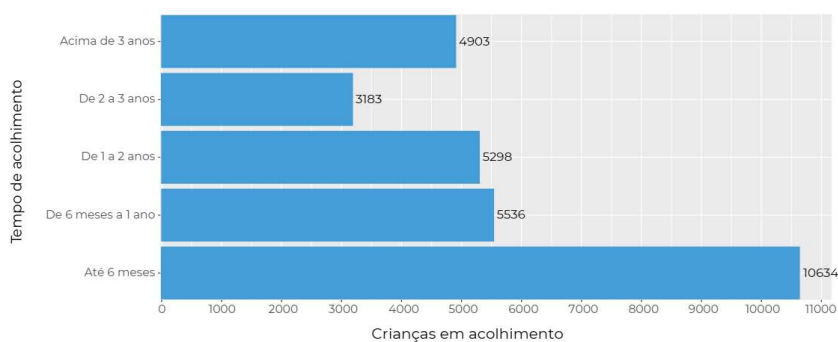


Mais da metade desta população, depreende-se, não tem registrado sua etnia, o que implica um apagamento de sua identidade e, ainda, dificulta o estudo e proposição de políticas públicas de eventual correlação entre o acolhimento e determinado grupo étnico-racial. Ademais, influenciam na construção de sua identidade enquanto pertencente a

determinado grupo étnico, violando seu direito à vida comunitária e, eventualmente, de crenças e costumes.

Para as demais características, temos que, com relação ao sexo, há distribuição próxima, sendo 49,1% do sexo feminino e 50,9% do sexo masculino. O tempo de acolhimento, medida excepcional que apenas deve ser empregada pelo menor período possível, uma vez que pode impactar negativamente o desenvolvimento infantil, além de dificultar o direito à convivência familiar, é limitado a dezoito meses, salvo pertinência justificada por estudos técnicos. De fato, pelos dados levantados, a maioria dos acolhimentos é restrita a até seis meses:

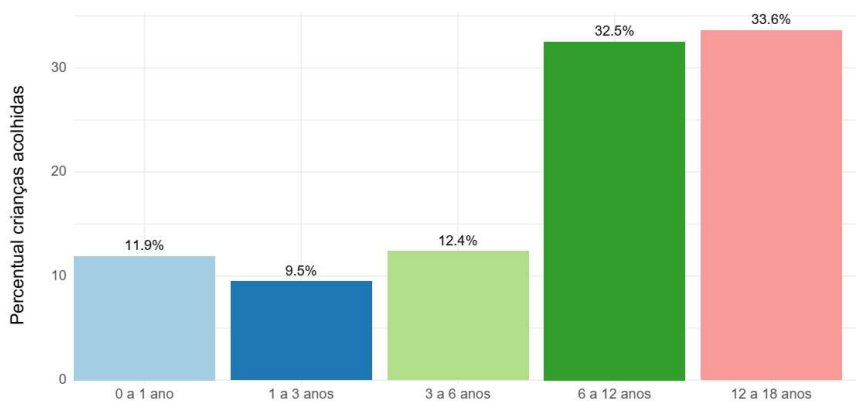
Figura 13 - Total de crianças em acolhimento por tempo de acolhimento até a data da extração (2021).
Fonte: CNJ (2022).



Fonte: Conselho Nacional de Justiça. SNA, 2021.

Contudo, parcela expressiva ultrapassa o limite previsto pela legislação e, inclusive, chegam a ficar mais de três anos na instituição. Há uma correlação entre o tempo que permanecem acolhidos e a idade que apresentam, vez que as adoções tardias são raras e, muitas vezes, os adolescentes permanecem nos SAICA até atingirem sua maioridade. Podemos observar essa tendência pelo gráfico abaixo, no qual 33,6% do total de acolhidos têm entre 12 e 18 anos:

Figura 14 - Distribuição de crianças em acolhimento por idade. Fonte: CNJ (2022)



Chama atenção, ainda, que a primeira infância, a qual vai do nascimento aos seis anos de idade, resulta em 33,8% do valor total. Já explicitamos o quão crucial são esses anos na formação e desenvolvimento psicossocial e neurológico para o ser humano, que necessitam de cuidados específicos. Pelo reconhecimento da importância da proteção especial dessa faixa etária, em 2016, entrou em vigor a Lei N° 13.257/ 2016, denominada Marco Legal da Primeira Infância.

Dentre as mudanças promovidas por esta legislação, destacamos a alteração que provocou no ECA a fim de salientar que a manutenção da criança em sua família de origem tem prioridade sobre qualquer outra medida, pontuando, inclusive, a inclusão dessa família em programas de proteção social, em consonância ao já discutido neste tópico. Ademais, estabelece que as modalidades de acolhimento, sejam institucionais ou familiares, precisam criar meios que possibilitem o convívio da família de origem com a criança, como incluído no artigo 19, parágrafos 4 e 5 do ECA.

Os princípios que norteiam o acolhimento, em qualquer de suas versões, são previstos no estatuto e contam com, entre outros, a preservação dos vínculos familiares com vistas à reintegração e a convivência comunitária; a integração em família substituta – apenas quando esgotados os recursos relativos à família natural ou extensa; atendimento personalizado e em pequenos grupos e o não desmembramento de grupo de irmãos (art. 92, ECA).

Busca-se, assim, orientar a atuação dos agentes envolvidos no dia a dia da criança e do adolescente acolhido, buscando, simultaneamente, não apenas sua colocação em um núcleo familiar, mas fazer com que sua estadia tenha vínculo, afeto e confiança.

Carvalho et al. (2015) salientam que, apesar de ainda ser visto como um espaço negativo para um desenvolvimento consistente da criança, existem diversas instituições

que propõe atividades e estímulos, e se organizam de maneira tal que permitem a construção de laços fortes entre as pessoas que ali trabalham e os infantes, mas também entre estes últimos. Queremos, assim, pontuar que, em que pese com mais desafios e não ideal, a experiência no acolhimento institucional existe e é válida, sendo espaço de formação e de memórias de infância, felizes e em comunidade, compartilhadas.

Com a finalidade de homogeneizar o atendimento prestado pelos serviços de acolhimento e, ainda, estabelecer que os princípios acima fossem cumpridos, a legislação infraconstitucional estabeleceu uma série de documentos que as instituições devem produzir a fim de individualizar o atendimento e construir conjuntamente com as famílias e crianças, as regras práticas de funcionamento da entidade. Ferro e Bittencourt (2018, p. 117) construíram a seguinte imagem que ilustra esses arquivos:

Figura 15 - Documentos previstos para a medida de proteção de acolhimento. Fonte: Ferro e Bittencourt (2018).



São instrumentos que conversam entre si, sendo complementares e buscando a efetividade da proteção integral, utilizados, inclusive, para lastrear decisões judiciais a respeito da manutenção do acolhimento, destituição familiar, entre outros assuntos que envolvam o infante acolhido.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere à sua rotina interna, quanto ao seu relacionamento com a rede local (Brasil, 2009, p. 49). É elaborado em conjunto pelas famílias, crianças e trabalhadores da entidade e é o documento central das ações previstas

a serem executadas pelas unidades de acolhimento, um norte de atuação e que garante previsibilidade para todos os envolvidos.

O Prontuário Individualizado de Atendimento (PI), por sua vez, registra toda vida da criança desde o momento de seu ingresso no acolhimento até o desligamento, contendo toda e qualquer atividade realizada direta ou indiretamente com ela, além de informações sobre sua família de origem. É elaborado visando ser estático, ou seja, apenas acrescenta-se novas informações a ele, que permanece íntegro durante todo o período de acolhimento. Seu acesso é restrito aos funcionários da instituição e atua não apenas para preservar a história das crianças e adolescentes, mas também como forma de comunicação entre os educadores, que trabalham em turnos (Brasil, 2009, p. 52-53).

O Plano Individual de Atendimento (PIA), por fim, é a elaboração das ações e estratégias que serão realizadas com a criança e com a família, com vistas a superar os motivos que levaram ao afastamento e a ruptura da convivência, levando em conta a individualidade da criança. (BRASIL, 2009, p. 32).

Por fim, os relatórios são previstos no art. 19, § 1º do ECA, que diz:

Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta.

Eles são, assim, uma narrativa acerca da situação da criança e de seu entorno familiar que subsidiam as decisões judiciais e, também, as chamadas “audiências concentradas”, disciplinada pelo Provimento n. 118 (CNJ, 2021), momento no qual todos os entes envolvidos com aquele infante – e o próprio infante – são chamados para discutir seu caso e propor soluções.

Esses instrumentos funcionam, portanto, de modo conjunto e complementar e visam manter um registro escrito sobre todas as ações efetuadas, as soluções e dificuldades encontradas, as consultas médicas, questões escolares, enfim, um verdadeiro panorama da vida daquela criança, que é cuidada por diferentes pessoas, em diferentes momentos. Além disso, informam decisões judiciais e dão base para novas tratativas. Contudo, trata-se de documentos esparsos, produzidos por formas de escrita distintas e subjetivas, que por vezes privilegiam um aspecto em detrimento de outro, e fragmentadas. Ademais, o infante não tem acesso a estes arquivos.

É necessária, assim, a reflexão sobre a imagem que se forma em um “copia e cola” desses instrumentos e como, por exemplo, o uso dos livros com histórias de vida que aqui estudamos poderia não somente auxiliar a formação de identidade do infante, mas também dar uma visão individualizada e humana de quem ele é e o que pensa para aqueles que detém o poder de decisão sobre sua caminhada.

Pontua-se, ainda, que os documentos citados também têm como objetivo mapear a família de origem e suas potencialidades e, também, as ações realizadas pela equipe do acolhimento para estimulá-las à superação da dificuldade que causou o afastamento. Contudo, pesquisa do CNJ (2022c) apontou que

...60% das famílias das comarcas abrangidas não residiam próximo à unidade, com muitas crianças oriundas de outro município. Foram identificadas situações em que as famílias necessitavam se deslocar por mais de 500 quilômetros ou, aproximadamente 10 horas de viagens, para realizar as visitas. Também houve uma equipe de trabalho em uma unidade de acolhimento que indicou que aquela unidade era responsável por atender até 8 municípios, o que de modo inquestionável (segundo os respondentes) prejudica as ações que visam a retomada e o fortalecimento de vínculos entre as crianças e suas famílias de origem. (CNJ, 2022C, p. 68).

Em que pese haver determinação para a municipalização dos serviços e o próprio imperativo do direito à convivência, a realidade brasileira apresenta curvas que devem ser dirimidas na tentativa de garantir essas prerrogativas aos infantes e suas famílias.

Discorreremos sobre o acolhimento institucional e seu funcionamento interno, apontando seus desafios e potencialidades, inclusive dos meios que possui para efetivar o direito à identidade e às origens, sendo ator fundamental nesse processo, destarte ser a maior modalidade de acolhimento no Brasil ainda hoje. Veremos agora o acolhimento familiar, outra possibilidade de proteção.

2.5 A medida de acolhimento familiar

O PNCFC, de 2006, é um marco no compromisso governamental de investir em políticas públicas de atenção à família, no intuito de fortalecer o rompimento com a cultura de institucionalização já introduzida pelo ECA (1990) e pela Constituição Federal de 1988. Pesquisas distintas demonstraram que a institucionalização prolongada era responsável por atrasos e dificuldades no desenvolvimento da criança, sendo o ambiente familiar o mais apropriado para seu crescimento (Velard e Martinez, 2008).

Por tais razões, em 2009, a Organização das Nações Unidas formulou as Diretrizes sobre Cuidados Alternativos de Crianças. Neste documento, estabelece-se a

responsabilidade do Estado de garantir que o infante cresça em um ambiente seguro e saudável, seja auxiliando sua família de origem, seja por meio de cuidados alternativos, que garanta “um lar estável” e “satisfaça a sua necessidade básica de ligação segura e contínua com os seus zeladores” (ONU, 2009).

Afirmam, ainda, que “onde subsistem grandes instalações residenciais (instituições), devem ser desenvolvidas alternativas no contexto de uma estratégia global de desinstitucionalização, (...), que permitirão a sua eliminação progressiva”, especialmente para a primeira infância, que deve ser cuidado em configurações familiares, com prioridade (ONU, 2009).

Tem-se, assim, a orientação para que o acolhimento institucional, gradativamente, ceda lugar ao acolhimento realizado de modo familiar, sempre buscando a reinserção no núcleo de origem, ou, caso impossível, em família substituta, com vistas a estabilidade e segurança da criança. Nessa esteira, no mesmo ano, o Brasil promulgou a Lei nº 12.010/2009, que alterou o art. 34, ECA, o qual passou a trazer, em seu §1º, que “a inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional”. Na sequência, em 2016, o já mencionado marco legal da primeira infância, inseriu ainda ao mesmo artigo o §3º,

Art. 34, § 3 A União apoiará a implementação de serviços de acolhimento em família acolhedora como política pública, os quais deverão dispor de equipe que organize o acolhimento temporário de crianças e de adolescentes em residências de famílias selecionadas, capacitadas e acompanhadas que não estejam no cadastro de adoção.

Da leitura conjunta dos dispositivos, em reflexo ao já estudado, temos que o acolhimento familiar foi alçado a lugar de prioridade dentro do sistema brasileiro, justamente por ser medida que insere a criança e o adolescente dentro do ambiente doméstico, com sua rotina e cuidado especializado, durante o período de atenção diferenciada até o retorno ou recolocação ao núcleo original ou diverso. Apesar da preferência legal, no ano de 2021, 1.464 crianças estavam em acolhimento familiar enquanto 28.091 permaneciam em instituições (CNJ, 2022c, p. 164).

Trata-se de uma modalidade que rompe com a cultura de institucionalização brasileira tão enraizada, conforme vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, e que depende fundamentalmente da participação da sociedade civil, assumindo seu papel constitucionalmente previsto na proteção dos infantes. A família acolhedora, assim, é aquela que, voluntariamente, recebe em seu espaço íntimo, pelo tempo que for necessário, a criança e/ou o adolescente que foi retirado de sua família, “respeitando sua

identidade e sua história” (Valente, 2013, p. 582), com vistas à promoção de seus direitos quanto à reinserção familiar, primordialmente, ou preparação para adoção, em segundo plano.

Em que pese voluntária, não é gratuita, sendo que as famílias têm direito a um subsídio financeiro para auxiliar a permanência e o cuidado com a criança, como previsto no mesmo artigo citado. Passarão, também, por formação e acompanhamento para elaborar ferramentas para o bom funcionamento do acolhimento, que não se confunde com a adoção, uma vez que não tem caráter permanente – pois se aplicam as mesmas regras do acolhimento, temporário e excepcional – e porque seu objetivo final é sempre a reinserção, ou colocação em família substituta. Inclusive, para evitar quaisquer condutas inadequadas, não é permitido que pessoas que estejam na fila de pretendentes habilitados para adoção façam parte dessa modalidade de acolhimento.

Conforme reforça o Guia de Acolhimento Familiar (IFH, 2022a), preparado em parceria com a Secretaria Nacional de Assistência Social, o cotidiano da modalidade é complexo e exige trabalho técnico comprometido e de qualidade, para garantir que o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora seja “protetivo em sua função, reparador na relação com as crianças e adolescentes e suas histórias e que atenda aos direitos de crianças, adolescentes e suas famílias de origem” (p. 65).

Tal qual visto no item 1.1, uma pessoa é o conjunto “tanto da sua expressão genética como do ambiente em que ela vive, especialmente, nos primeiros anos de vida” (FEAC, 2019, p. 105). O cérebro tem neuroplasticidade durante a infância, a qual, para fabricar sinapses e construir uma rica arquitetura cerebral, que influencia inclusive na nossa saúde mental, necessita de uma composição intensa e constante de afeto, vínculos, estímulos e socialização. A pesquisa realizada por Nelson, Fox e Zeanah (2014) relativa à situação encontrada na Romênia que mencionamos anteriormente concluiu que cada ano que uma criança vive em um abrigo institucional, resulta em quatro meses de déficit em sua cognição geral.

Contrariamente, se inserido no núcleo familiar, cria-se a possibilidade de “a criança ter uma nova referência na construção de vínculos afetivos, um outro espaço de subjetivação e de ressignificação de si e das relações parentais” (Costa, 2010, p. 122). Inclusive, por meio de suporte e acolhimento, auxilia na formação da personalidade, com novos modelos relacionais, que podem vir a romper com um ciclo de violência muitas vezes geracional (Nelson, Fox e Zeanah, 2014). Martins (2004) ressalta que o confronto com modelos terceiros de exercício de parentalidade tem importância também no caráter

reorganizador da própria família, abrindo possibilidade, também, para ser um trabalho preventivo e que efetivamente altera comportamentos causadores da separação.

Mais uma vez, o afeto e o vínculo surgem como grandes ganhos do acolhimento familiar, que permite a troca responsiva, a confiança e o aprendizado essenciais para o crescimento feliz e saudável dos infantes. O respeito à história das crianças e adolescentes acolhidos têm papel essencial na formação desse vínculo e na construção da sua identidade e personalidade, do “quem eu sou”. Para tanto, é essencial que se garanta que esses períodos, marcados pela ruptura familiar, sejam verdadeiros espaços de subjetivação de si.

No próximo capítulo, assim, veremos como a identidade é um direito fundamental das crianças e adolescentes e sua importância na construção de uma vida complexa, completa e explorada de potencialidades.

Capítulo 3. A narrativa autobiográfica e o direito à identidade

“A memória não é sonho. É trabalho”

Ecléa Bosi

No presente capítulo, faremos uma incursão, a partir, principalmente, dos ensinamentos de Bruner, baseado, por sua vez, em Vygotski e Ricoeur, da narrativa autobiográfica enquanto estruturante da identidade do ser humano. Inicialmente, adentraremos no significado do pensamento narrativo como alicerce da construção da identidade pessoal por meio da dinâmica entre cultura e o “eu”, utilizando o conceito da identidade narrativa. Depois, discorreremos sobre a dimensão temporal e sobre a construção da autobiografia, e a forma que as crianças articulam esses conceitos para construir sua própria história, que depende de auxílio exterior para se manifestar de modo coeso. Por fim, por meio do entendimento da história pessoal como essencial à formação do “eu”, analisaremos as normativas que envolvem o direito à identidade e à informação, para, no próximo capítulo, estudarmos o trabalho com histórias de vida no contexto de acolhimento.

No presente estudo filiamos-nos, assim, à corrente da psicologia cognitivista representada por Bruner e fundamentada a partir dos ensinamentos de Ricoeur e Vygotski; e de suas influências, especialmente em Fivush, Nelson e McAdams; além do estudo da autobiografia de Passeggi e Delory-Momberg. Nosso objetivo principal é o foco na narrativa pessoal enquanto constituinte da identidade, argumentando a necessidade de uma história de vida coerente para a estabilidade e coesão psíquica-social das crianças e adolescentes acolhidos.

Chama-se atenção, ademais, como destaca Carvalho (1999, p. 727), para o fato de o termo “identidade” fazer parte do vocabulário teórico de quase todas as ciências, desde a lógica e a matemática até as ciências ditas humanas – como a identidade pessoal, identidade cultural e identidade nacional, por exemplo – razão pela qual “as interrogações que o estudo da identidade coloca não podem ser respondidas no âmbito exclusivo de uma só teoria/ciência”.

3.1. A linguagem e a narrativa interior

A filósofa italiana Cavarero (2000, p. 17), em seu estudo sobre narrativas relacionais, cita uma cena de A Odisseia em que Ulisses senta-se incógnito na corte dos feácios e ouve um contador de histórias cego cantar sobre a Guerra de Tróia. Pela

primeira vez na epopeia, enquanto ouvia sobre seus feitos, ele chora. Arendt (2010, p. 152) descreve: “Ulisses esconde sua face e chora, apesar de nunca ter chorado antes, nem sequer quando os fatos que ele agora ouve ocorreram. Só quando ouve a história é que se torna totalmente consciente do seu significado”.

Prossegue Cavarero (2000, p. 18) no entendimento de que o que comove o personagem não são exatamente os acontecimentos dolorosos, mas o fato de que, enquanto os vivia, não haver compreendido de fato seu significado, imerso no contexto dos eventos e no presente da ação. Quando escuta, a descontinuidade do tempo de outrora encadeia-se em uma história e ele se reconhece como protagonista da sua própria narrativa de vida. Afirma: “desta forma, antes de escutar sua história, Ulisses ainda não sabia quem ele era: a história contada por um ‘outro’ finalmente revela a ele sua própria identidade” (Cavarero, 2000, p. 18, tradução nossa)²⁹.

É a partir do nosso encontro com o Outro que nos constituímos (Di Conti, 2018, p. 139). Vygotsky (1984) explica que o movimento de apontar da criança ainda em tenra idade são seus primeiros atos naturais e adquirem inicialmente significação para o Outro e somente depois é que se tornam significativos para ela. Assim, a criança aponta para um copo de suco de laranja, seu cuidador denomina: “é o copo de suco de laranja” e, somente então, a criança passa a internalizá-lo como tal.

Explica-se: como pontua Souza (1994), os primeiros balbucios da criança se constituem numa forma de comunicação sem pensamento. Destaca, entretanto, que a função social da fala já é aparente desde os primeiros meses de vida da criança, ou seja, na fase pré-intelectual da linguagem, na tentativa de chamar a atenção do adulto, de ser alimentada, de ter um desconforto sanado.

Com o encontro entre as curvas do pensamento pré-lingüístico e da linguagem pré-intelectual, a partir de cerca dos dois anos de idade, quando a criança adentra no reino das palavras, inicia-se um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. Nesse momento o pensamento torna-se verbal e a fala, racional (Souza, 1994).

Maia-Vasconcelos (2016) pontua na mesma linha que a criança em tenra idade compreende que há um elemento comum de comunicação que precisa dominar a fim de ser entendida e atendida em suas demandas dentro da comunidade linguística da qual faz parte. Isso implica conhecer o significado das palavras, a sintaxe em sua articulação, bem como “as expressões que instrumentalizam sua comunicação plausível na dita

²⁹ No original: “therefore, before hearing his story, Ulisses did not yet know who he was: the story told by an ‘other’, finally revealed his own identity.”

comunidade” (Maia-Vasconcelos, 2016, p. 589). A linguagem, então, pode ser vista como uma ferramenta (ou mecanismo) para reconfigurar as experiências sensoriais não mediadas em formas culturais mediadas, coerentes e comunicáveis em sociedade.

Ainda, ela permite uma outra forma de consciência adicional que transforma o modo como os indivíduos lembram, e, ao final, como experimentam o mundo e a mente enquanto narrativamente estruturada (Nelson e Fivush, 2020, p. 74). A estrutura da linguagem, portanto, cria acesso aos modos recursivos e reflexivos de construir o conhecimento, criando no infante habilidades para entender sua vida interior, seus pensamentos e emoções, assim como a vida interior dos outros, formando a base da chamada consciência autobiográfica (Nelson e Fivush, 2020, p. 79).

Ainda que se saiba que as memórias são codificadas em múltiplas modalidades, incluindo a sensorial, visual, entre outras, uma vez que as crianças se tornam usuárias da língua, ganham uma ferramenta poderosa nessa empreitada de organização e retenção. Isso porque, ademais de possibilitar sua codificação e compartilhamento, é por meio do uso da língua – com a arbitrariedade do signo que lhe acompanha – que somos capazes de nos referir a eventos passados na ausência de qualquer materialidade física que a eles remonte. Logo, “a linguagem liberta a memória do ambiente físico” (Fivush, 1998, p. 486, tradução nossa)³⁰.

Em consonância, Nelson e Fivush (2020) ressaltam que enquanto a linguagem, como um padrão, constitui um universal humano - na esteira da gramática universal de Chomsky, - a sua estruturação e a forma narrativa são variáveis em cada cultura e, portanto, também o é a composição da consciência autobiográfica. No entanto, o processo de desenvolvimento desta pelas interações linguísticas mediadas culturalmente é também universal - o resultado é que difere.

Temos, dessa forma, que é por meio da entrada do indivíduo na linguagem que ele internaliza as funções do pensamento interior e é criada a consciência autobiográfica acima descrita e que veremos com mais detalhes adiante. Por ora, pontuamos com Vygotsky, que, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual, transformando o interpessoal em intrapessoal (Souza, 1994).

Partindo da premissa acima descrita – da relação entre o externo, cultural, na formação do interno, subjetivo – para entendermos a integração da identidade com a

³⁰ No original: “language frees memory from the physical environment.”

narrativa, faz-se necessário primeiro percorrermos o percurso da temporalidade enquanto fator essencial da experiência humana.

3.1.1. O tempo para a narrativa

Como a história de Ulisses acima exemplifica, quando os fatos são dispostos de forma encadeada em uma história é que ocorre a compreensão do seu significado e é o tempo chamado narrativo que possibilita este entendimento. Esse é o ensinamento de Ricoeur (1994) e sua clássica definição de “tempo humanamente relevante”:

...existe entre a atividade de narrar e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas que apresenta uma forma de necessidade transcultural: o tempo se torna tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e o real atinge sua plena significação quando se torna uma condição da existência temporal (Ricoeur, 1994, p. 85).

Ou seja, conforme ensinam Passeggi et al. (2018a, p. 50), a narrativa é uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, que envolvem os seres humanos como personagens da ação. Essa sucessão dos fatos é imposta - no sentido de não poder ser aleatória (Ricoeur, 1994) - e seu significado advém do lugar que o personagem ocupa no enredo, dependendo da intencionalidade do narrador. Destarte, o exemplo de Nelson e Fuvish (2020, p. 76, tradução nossa)³¹:

Assim, “Quando eu era criança, brincava muito sozinho e agora sou um ávido leitor” faz sentido narrativo, mesmo que o evento “causal” tenha ocorrido anos atrás, enquanto “Ontem joguei basquete e hoje sou um ávido leitor” deixa o ouvinte perplexo – talvez o narrador os conecte de alguma forma, mas essa ligação de ações, mesmo que próximas no tempo, não fazem sentido narrativo. Nesse sentido, a narrativa cria uma forma de tempo humano que é comumente não linear e as narrativas fornecem conexões entre e pelos múltiplos períodos de tempo simultaneamente.

Destarte, “a própria tessitura da intriga responde a uma necessidade lógica, que vai se constituindo no próprio ato de narrar, e não por uma exigência externa, cronológica, linear” (Passeggi et al., 2018a, p. 50).

Portanto, quem narra atribui à experiência temporal seu caráter humano, no sentido explicitado, por meio de uma história, que lhe dá coesão. Assim, Bruner (1990, p.

³¹ No original: So “When I was a child, I played a lot by myself and now I am an avid reader” makes narrative sense even though the “causal” event was years in the past, whereas “Yesterday I played basketball and today I am an avid reader” leaves the listener puzzled—perhaps the narrator will somehow connect these but this linking of actions, even though close in time, make no narrative sense. In this way, narratives create a form of human time that is often nonlinear, and narratives provide connections between and among multiple time frames simultaneously.

43) afirma que uma das propriedades da narrativa é justamente sua sequencialidade inerente – ela é composta por uma ordem única de eventos, estados mentais, acontecimentos, que envolvem seus atores. Porém, esses constituintes em si, sozinhos, não têm significado, mas, justamente, adquirem-no a partir do lugar temporal que ocupam na configuração total do encadeamento, seu enredo. Atesta o autor: “nós não temos outra maneira de descrever o tempo vivido a não ser na forma de uma narrativa” (Bruner, 1987, p. 12).

Mishler (2002, p. 106) entende que “O ato de ‘narrativizar’ reatribui significado aos eventos em termos de suas consequências, isto é, de como a história se desenvolve e termina, e não em termos do seu lugar temporal na sequência de eventos”, realizando também a distinção entre a ordem cronológica e a interpretativa do texto. O ordenamento temporal, portanto, é uma estratégia para organizar os eventos dentro de um enredo, enquanto o tempo narrativo é como a história é compreendida, seu significado.

Marca-se, assim, a atribuição de significado narrativo à dimensão temporal enquanto condição da cognição humana.

Desta forma, explica Delory-Momberger quanto à biografia (2016):

A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. Essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte. (p. 136).

Para a autora, a realidade social, ou seja, o externo, não é percebido como um dado objetivo e óbvio pela experiência individual, mas, antes, o modo que o indivíduo vive o mundo social resulta de sua experiência no tempo: o indivíduo habita o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos que lhe causam impressões subjetivas. Há uma transformação na percepção e na construção do mundo social, organizado “não mais segundo regras abstratas e formais, mas segundo o ponto de vista e a temporalidade daquele que o atravessa” (Delory-Momberger, 2016, p. 138).

É, assim, uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência que faz da trama narrativa modo de apreensão e de inteligibilidade da vida. O autobiográfico se enraíza nessa atitude fundamental do ser humano que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência (Passeggi, 2021, p. 106).

Com isso, a narrativa é capaz de integrar diacronicamente os diferentes momentos e episódios de vida, ao longo dos anos, em histórias carregadas de sentido, organizando as crenças e posicionamentos de forma que haja coesão ainda que dentro da transformação. Ademais, ela tem também uma função de integração sincrônica, articulando os diversos papéis sociais em que um indivíduo atua (de filho, de amigo, de pai, de trabalhador etc.), suas formas de se relacionar, seus sentimentos e pensamentos, de modo a serem enxergados mesmo assim como unidade individual, um “eu” inteiro, em um dado recorte do tempo.

Quando uma pessoa possui as duas integrações, conseguindo situar-se de forma significativa em um nicho psicossocial e provendo sua vida com algum grau de unidade e propósito, tem-se que, para McAdams (2001, p. 102), esta pessoa tem identidade.

Veremos a seguir o desdobramento dessa identidade na narrativa.

3.2. Identidade narrativa

Bruner (2002) descreve que a ideia do “eu” é peculiar de uma maneira que causa surpresa: apesar de ser intuitivamente óbvia para o senso comum, escapa à definição. Prossegue: “o melhor que parecemos ser capazes de fazer quando alguém nos pede para defini-la é apontar um dedo para a nossa própria testa ou peito” (p.73). Alega que não há um “eu” óbvio para se conhecer, mas, ao invés disso, que estamos constantemente o construindo e reconstruindo, a fim de satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, “e fazemos isso com orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças para o futuro” (Bruner, 2002, p. 74).

A construção do eu, para o autor, deve ser entendida – tal qual com a linguagem vista no item anterior – de fora para dentro tanto quanto de dentro para fora. Ou seja, da cultura para a mente, do mesmo modo que da mente para a cultura (Bruner, 1990). Destarte, o significado mesmo do eu é negociado continuamente entre o indivíduo e a cultura na qual ele está inserido, a qual possui seu padrão de narrativas pré-estabelecidos que interagem com ele, tal qual nos aprofundaremos adiante.

McAdams (2011) vê o “eu”, sob a mesma lógica, como uma antologia de vozes, envolto em multiplicidade e em dialogicidade. Desse modo, é como uma coletânea de histórias que concorrem entre si, concordando em alguns aspectos e discordando em outros, na tentativa de produzir um sentido coerente. É a busca pela unidade sincrônica e diacrônica sobre a qual discorremos acima, permeada por uma unidade.

Para o autor (McAdams, 2003, p. 187), o “eu” é, em si, “muitas coisas, porém a identidade é sempre uma história de vida”. A autobiografia é a forma da identidade, ou seja, informa-a com espaço, cenas, personagens, enredo e temas. Com a narrativa autobiográfica, prossegue, o passado é reconstruído, o presente, compreendido e o futuro, antecipado. Está sempre evoluindo e sendo internalizada e é uma narrativa integrada do eu que dá à vida moderna unidade psicossocial e propósito.

Ciampa, em consonância, propõe que a identidade não é algo pronto, acabado e atemporal, ou seja, estático, mas, sim, que está em um contínuo processo de construção. “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (Ciampa, 1984, p. 74).

Para Hermans (1996), por sua vez, a vida de uma pessoa é uma história com um elenco grande de *eu*-personagens que assumem diferentes posições na narrativa, têm vozes distintas, representando diferentes facetas de si, durante diversos capítulos de desenvolvimento – tudo na mesma história evolutiva, na mesma identidade. Portanto, o que caracterizaria o eu seria justamente essa polifonia.

É o que discutem Chandler et al. (2003), em pesquisa que concluiu que, para desenvolver um robusto senso de si, nós precisamos aprender a reconciliar dois fatos aparentemente contraditórios: “a necessidade de mudar e de se desenvolver, conjuntamente com a necessidade, de alguma forma, de também permanecer o mesmo” (p. 6, tradução nossa)³². Ou seja, para ser reconhecido como um “eu”, existem duas condições constitutivas: a mudança para se adaptar aos constantes movimentos que ocorrem entre a vida e a morte e, ao mesmo tempo, uma constância do “eu” que permita que as noções de responsabilidade moral e compromisso em um futuro sejam possíveis – por exemplo, a certeza enraizada que temos em sociedade de que se cometo um crime hoje, pagarei por ele amanhã, por continuar sendo a mesma pessoa - ainda que tenha ocorrido distensão temporal cronológica (porém, não tempo narrativo) (Chandler et al., 2003, p. 6).

Ricoeur elabora essa divisão pelo termo “Idem”, representando a mesmidade, que é caracterizada pela unicidade, continuidade ininterrupta, imutabilidade, que permanece ao longo do tempo (Ricoeur, 2014, p. 115); e “Ipse”, a ipseidade, ou seja, uma permanência dinâmica, que ocorre dentro de uma distensão temporal, adaptando-se às

³² No original: “the need to change and develop alongside the need somehow also to remain the same.”

mudanças, mas ainda assim, o mesmo (Ricoeur, 2014, p. 13). Com a dialética entre esses dois modos se tem a identidade narrativa.

Delory-Momberger (2016, p. 139) explicita essa relação:

Todas essas manifestações de si, implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes, participam do sentimento unitário e integrado que temos de nós mesmos (ipséité) em relação com a uniformidade de nossa existência através do tempo, e contribuem para forjar o que Ricoeur chama de nossa “identidade narrativa”, ou seja, esta imagem que construímos de nós mesmos pela mediação narrativa, incorporada em um estilo, uma maneira de ser, um modo de aparência.

A autora denomina biografização “o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (Delory-Momberger, 2016, p. 139). Essa forma teria uma dimensão reflexiva e auto-refencial, pois consiste em relatar situações e acontecimentos dentro de si mesmo. Seria, então, um quadro de estruturação e de significação da experiência constante, advinda da relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico, como a ideia já citada de Bruner.

McAdams e McLean (2013, p. 235) pontuam que, para desenvolver uma identidade narrativa, uma pessoa deve, primeiramente, aprender a partilhar histórias de acordo com os parâmetros particulares culturais em que inserida e dentro de grupos específicos dentro desta, como a família, colegas, situações formais e informais.

Essa relação da identidade com a narrativa e a cultura e a importância do narrar autobiográfico, tanto para o social quanto o individual, serão vistos com mais detalhe a seguir.

3.3. A narrativa e a autobiografia

O ser humano é capaz de muitas formas de pensamento, como o paradigmático, o expositivo, o descritivo, entre outros. Contudo, nós entendemos a nós mesmos e a nosso mundo por formas de pensamento narrativo (Bruner, 1990). A narrativa provê tanto uma estrutura para história quanto uma integração da ação com a consciência, criando o sentido da ação humana que foi causada, por sua vez, pelas intenções, motivações e emoções internas.

Labov (1997, p. 3), referência dentro o estudo da narrativa, pontua que as formas narrativas denotam meios de unir diferentes eventos fáticos pela existência de um método (uma estrutura) relativo à forma espacial e temporal, e, ainda, uma maneira de olhá-los por uma perspectiva subjetiva. Uma narrativa de experiência pessoal, portanto, seria o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais. Ou seja, é a união do tempo com a linguagem, gerando reflexos na constituição da subjetividade do indivíduo pela sua entrada no tempo humano *ricoeuriano*.

A construção do sentido vem, então, da união entre o “quem”, o “quando”, o “onde” e o “quê” de um evento, resultando em um “porquê”. A sua transmissão se dá comumente pela linguagem, que expressa um estado interno, tal qual pensamentos, emoções, desejos e crenças – o que Bruner (1990) chamou de “a paisagem da consciência”. Com isso, os estados íntimos se transformam em explicações mais complexas, que explanam as razões pelas quais nos comportamos de uma determinada forma e, também, relacionando o presente com o passado. A partir desse cenário, facilita-se que a criança compreenda a dimensão temporal da existência humana (Fivush e Nelson, 2020).

Essas explicações internas, portanto, relacionam-se com a forma narrativa que vem do externo. Como pontua Bruner, os seres humanos constroem significado a partir dos sistemas simbólicos já dados na cultura (1990), como se cada um de nós possuísse um “kit de ferramentas” para ser um membro capaz daquela sociedade. Partindo novamente de Vygotski, Fivush (1994, p. 138) marca que essas habilidades são utilizadas tanto para compreender as atividades e performances no mundo, quanto internalizadas para explicar as atividades interiores. Logo, as formas autobiográficas que as crianças aprendem não organizam apenas o recontar de experiências passadas, como inclusive são usadas para organizar as representações e impressões internas delas.

As maneiras de contar uma história se tornam tão habituais com o desenvolver da vida, que viram mesmo receitas para estruturar a experiência, para criar caminhos dentro da memória, e não somente guiar a história de vida no presente, como ainda a direcionar para o futuro (Bruner, 1990).

Então, é como se as narrativas fornecessem modelos de como ser uma pessoa, como viver no mundo, baseados em modelos que dão não apenas roteiros para *o que* fazer, mas também fábulas morais sobre *como* e *porque* fazemos o que fazemos e, voltando para dentro, como entendemos a nós mesmos (Fivush e Nelson, 2020). Esse

conjunto de histórias canônicas é definido por Bruner como “senso comum”, entendendo que a viabilidade de uma cultura depende justamente de sua capacidade de explicar diferenças, renegociar os significados comuns e resolver os conflitos dentro desses modelos (1990). Como ressalta Fivush (2008), a organização do “eu” pode até se dar em oposição a essas histórias, mas jamais em sua ausência, pois é essa dialogicidade que é característica de sua constituição.

A estrutura da narrativa informa como episódios específicos são unidos coerentemente em um quadro narrativo do que define uma vida, assim como provê o pano de fundo cultural que é necessário para a partilha entre o narrador e o ouvinte (McAdams, 2001). A integração entre essa perspectiva subjetiva com a moldura narrativa, ambos mediados pela linguagem e partilhados na cultura, formam o que Fivush e Nelson (2020) chamam de “consciência autobiográfica” (p. 78).

Assim, os indivíduos adaptam e adotam as estruturas narrativas em que são socializados, que passam a definir seu próprio entendimento interno, de tal modo que as formas narrativas culturalmente mediadas se tornam a forma narrativa da consciência interna biográfica. Com isso, aprendemos, desde nossa entrada na linguagem, o que é apropriado lembrar, como lembrar e como ser um ser humano com uma autobiografia.

A história de vida, logo, não apenas reflete o social, mas apropria-se dele, coteja-lhe com o externo, filtra-o e volta a traduzi-lo. Passeggi (2010, p. 1) defende que “a pessoa, ao narrar sua própria história, procura dar sentido às suas experiências e nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

A memória do que aconteceu, porém, não forma tão direta e simplesmente uma autobiografia. O que constitui esta é o significado que foi construído a partir das impressões internas que os eventos passados causaram, o que é, “fundamentalmente, um processo socio-cultural” (Fivush, 1998, p. 486). As memórias selecionadas que definem o “eu”, assim, são particularmente vívidas, emocionais e familiares, revelando “padrões e temas afetivos que carimbam/selam as preocupações mais importantes de um indivíduo” (Singer e Salovey, 1993, p. 4, tradução nossa)³³.

Para McAdams (2003), do mesmo modo, a memória em si não forma uma narrativa autobiográfica, pois aquela é formada por um feixe diverso e disperso de informações e experiências vívidas, enquanto esta consiste em um conjunto de experiências e preocupações temporalmente e tematicamente organizadas e selecionadas

³³ No original: “affective patterns and themes that stamp an individual’s most important concerns.”

que constituem a identidade. Prossegue o autor: as pessoas selecionam e interpretam alguns eventos que consideram mais definidores do eu, dando-lhes destaque dentro da sua história de vida (McAdams, 2003, p. 196).

Assim, a identidade seria um produto de escolha. Nós escolheríamos os eventos importantes que dão a nossa vida unidade e propósito e os revestimos de simbolismo, lições aprendidas, temas integrativos, que façam sentido no presente enquanto olhamos o passado e antecipamos o futuro (McAdams, 2003, p. 196). Contudo, essa escolha não é, em si, sempre livre, mas condicionada pela cultura e suas molduras, o que Bruner (1990) define como senso comum.

Destarte, baseado no pentágono de Burke, tradicional no estudo de histórias, o autor pontua que elas são formadas tradicionalmente, para a cultura ocidental que partilhamos, por: o ato em si – o que foi feito; o agente do ato – o ator, quem realizou o ato; a cena – o lugar, o onde; a agência – os meios/instrumentos ou como se realiza a ação; e o propósito/problema/intriga (Bruner, 1990, p. 50).

Para o autor, o propósito de contar uma narrativa surge justamente quando a sequência de eventos viola a canonicidade, ou seja, quando o último elemento citado aparece, o problema: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar, que não se encaixa ao molde já internalizado. O motivo da narrativa então é resolver esse inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte quanto à veracidade da história, ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o desequilíbrio que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada (Bruner, 2001, p. 119).

Na mesma linha, com a construção internalizada do repertório de experiências culturalmente transmitidas, Delory-Momberger chama atenção que ao ouvirmos um enredo repetido, este é integrado sem resistência no nosso capital experiencial ou biográfico, porque podemos reconhecê-lo. As demais, que violam o esperado, exigem um trabalho interpretativo, porque elas não correspondem exatamente aos esquemas de construção anteriores (2016, p. 140). Do mesmo modo, há um esforço da cultura para interpretá-las de modo a inseri-las em um lugar de violação esperada do canônico, construir meios de torná-las compreensíveis, como pontua Bruner (1990).

Essa reflexão é especialmente interessante quando a unimos com a questão da palavra “negligência” como motivo para destituição do poder familiar estudada anteriormente. Há uma narrativa de como a “família” deve ser lida dentro da nossa cultura e as concepções desviantes são normalizadas e interpretadas por meio dos sentidos de marginalização e de necessidade de intervenção estatal.

Nesse sentido, contrapõem-se Souza (1994):

A pluralência social, inerente ao signo lingüístico, é abafada por uma tendência a dar um sentido monovalente tanto ao discurso verbal quanto à leitura da realidade que se expressa na linguagem das coisas. Afirmar o conteúdo monovalente dos signos é eliminar as contradições sociais pela imposição de um só sentido para a realidade, aquele mais adequado aos interesses e às necessidades da classe dominante. Não havendo contradição, não há evolução, não há movimento nem possibilidade de superação do processo de alienação imposto pelas regras do consumo na sociedade de classes. (Souza, 1994, p. 94).

Nelson e Fuvish (2020) pontuam que as narrativas não fornecem apenas uma estrutura particular para a experiência humana interna, mas também molduras culturais específicas para entender o mundo externo. Bruner (1990) ainda explicita que uma das funções da história é encontrar a motivação interna que mitigue ou torne compreensível o desvio do padrão, ao que foge da pré-concepção de entendimento, sendo isso o que dá a ela verossimilhança, pois pode-se apreender o percurso causal e inseri-lo no quadro cultural.

Esse jogo deve ser olhado com cautela, uma vez que, conforme o trecho acima expõe, um significado monovalente de um signo, ou seja, um único entendimento imposto para família, para cuidado, para afeto, leva à exclusão dos modos diferentes de viver. E ao utilizar estados internos para explicar a diferença, subjetiviza o problema, retirando desta seus aspectos sociais. Ademais, gera angústia naqueles que nela são se encaixam.

Contudo, ainda assim, em termos gerais, a busca pela coerência de uma vida verossímil dentro dos moldes narrativos contribui enormemente para a sensação de pertencimento, completude e propósito, essencial para o desenvolvimento do indivíduo, especialmente as crianças e, no nosso caso, as crianças em acolhimento. Nesse sentido, Bruner (1990) constrói uma metáfora bonita com o teatro para exemplificar o diálogo com a cultura e a formação pessoal que ocorre na vida de cada um:

Quando entramos na vida humana é como se entrássemos em uma peça que já está em andamento, uma peça cujo enredo um tanto aberto determina que papéis podemos desempenhar e em direção a que desfechos podemos estar nos dirigindo. Outros, no palco, já têm uma noção do que trata a peça suficientemente para fazer negociações com um possível recém-chegado. (Bruner, 1990, p. 40).

A imagem do narrador desdobrado em um ator surge em diversos estudiosos da narrativa como metáfora para explicitar a agência do indivíduo em montar um enredo e, ao mesmo tempo, interpretá-lo em mais de um papel social, que, por sua vez, estão sempre em diálogo com os outros. Polkinghorne (1988, p. 153) diferencia o papel social

do autor de sua função como personagem. Segundo afirma, o primeiro caso é a forma pela qual um indivíduo administra e anima todas as suas ações. Enquanto personagem, o sujeito pode desempenhar vários papéis – filho, aluno, cidadão etc. Ainda assim, todos esses têm significado a partir da única trama narrada que constitui uma só pessoa, como a polifonia vista.

Do mesmo modo, Passeggi explica que o ator é aquele que interpreta papéis preexistentes, em cenários preexistentes, “podendo conduzir ao exercício mecânico de representações de modelos e estereótipos criados em diversos cenários sociais: família, a escola, o mundo do trabalho” (2018, p. 118). O autor, por sua vez, é quem, ao narrar as experiências, toma consciência dos papéis dentre os cenários da vida. “É a partir da reflexão sobre esse agir alienante, que o narrador passa a se assumir como autor responsável pela continuidade de sua história e de sua ação no mundo” (Passeggi, 2018, 118). A função de agente, portanto, é a de quem narra. Refletindo sobre as ações, enfim, o agente consegue projetar-se de maneira motivada ao futuro, em autoria.

Assim, diz a autora, o sujeito é, ao mesmo tempo, “ator social (assume o papel que a sociedade lhe atribui), autor (afirma a sua individualidade de pensamento, emoção e ação) e agente (reconstrói e transforma a realidade)” (p. 134). Essa reflexão de que “sofremos e agimos ao mesmo tempo, o tempo todo” (Sarmiento, 2018, p. 70) e a tríade descrita denota que, “ao narrar, ainda que subordinada a regras sociais, tem-se sempre margem de iniciativa e decisão para reconstruir a sua realidade e fá-lo na sua inteireza, com o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, isto é, afirma-se como sujeito biográfico” (Passeggi, 2018b, p. 128).

A subjetividade, para ela, estaria então construída por três dimensões. A primeira seria o que denomina sujeito empírico, que vive a experiência da vida enquanto indivíduo constituído de elementos distintivos fixos, como o nome, etnia, gênero - a ele se imputa a autoria do texto narrativo, que lhe dá início e final. A segunda seria o sujeito epistêmico, que vive a experiência da racionalidade na busca de coerência, explicação. “Essa atividade é a que lhe permite objetivar, compreender o que acontece e o que lhe acontece no mundo da vida e no mundo do texto” (2021, p. 109). Por meio dessa reflexão, configura-se a terceira dimensão da subjetividade, o sujeito autobiográfico, que, por meio da linguagem, transforma-se em narrativa e, nessa instância discursiva, tem-se a constituição da identidade narrativa - sempre provisória, pois constantemente atualizada (Passeggi, 2021).

A relação dialógica, portanto, entre o ser e a representação de si, é definida como reflexividade autobiográfica, a possibilidade do indivíduo de voltar-se sobre si mesmo para explicar – para si e para os outros – o que sente, ou mesmo como não consegue elaborar completamente a experiência vivida (Passeggi et al.; 2014, p. 89).

A autobiografia, por sua vez, para Bruner (2001), consiste em um narrador que, no presente, toma para si a tarefa de, como autor, descrever o progresso de um protagonista no passado, um ator que possui o mesmo nome que o narrador/autor. Por convenção, o autor/narrador deve trazer aquela personagem do passado para o presente, de tal forma que eventualmente fusionem e sejam uma única pessoa com uma consciência partilhada. Essa é uma das características principais da autobiografia, já pontuada por Lejeune: a identidade nominal entre autor, narrador e personagem. Assim, “o que define a autobiografia para aquele que a lê é antes de tudo um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio. E isso é também verdadeiro para quem escreve o texto” (Lejeune, 2008, p. 33).

Portanto, a narrativa de vida é a pessoa do narrador passando por diversas transformações desenvolvimentais e idiossincráticas, sendo que a história tem que dar conta de explicar como ele se tornou a pessoa que é no presente e, ainda, como ele permaneceu o mesmo (Habermas e Paha, 2001) – ou seja, como narrar de modo coerente sua identidade sincrônica e diacrônica, já vistas.

Outrossim, a ação de narrar e refletir sobre as experiências abarcam não somente aquelas já vividas, mas também as em devir, o que pode mudar ou permanecer inalterável, e, ainda, ao que poderia ter sido e não foi. “Todas essas opções de temporalidade”, escreve Passeggi (2021, p. 94), “devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação”.

Ainda, para Delory-Momberg, mesmo que o senso comum confunda a narrativa de si com o movimento retrospectivo, o de se voltar para o passado, envolve também o que vem a ser. Assim, “É, portanto, nessa direção primeira de um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido” (Delory-Momberger, 2008, p. 65).

Com o percurso acima estabelecido, concluímos que a narrativa autobiográfica é essencial para a constituição da individualidade do ser humano e é aprendida pela criança na sua entrada na linguagem, dentro de um contexto cultural. Para tanto, busca coerência nas modalidades acima descritas, buscando conseguir conciliar a pessoa que sempre foi - a mesmidade de Ricoeur, o nosso recorte sincrônico – com a pessoa que reage aos

eventos mundanos se transformando, adaptando-se – a ipseidade, o recorte diacrônico. Desse diálogo surge nossa identidade narrativa, integrando os elementos da história – o agente, o espaço, o tempo, a intriga – de modo a contar uma história que seja verossímil em si, que mostre como nos tornamos quem somos e que caminho escolheremos para o que seremos. Para a criança, portanto, é uma questão de aprendizagem.

Veremos, a seguir, como se dá essa constituição na criança, com as implicações que lhe são afeitas.

3.4. A criança e a autobiografia

Tal qual vimos, desde tenra idade a criança aprende que a comunicação é necessária para que consiga ter suas necessidades e desejos atendidos. Com o domínio da linguagem, adentra o pensamento narrativo dando-lhe roupagem temporal, com uma identidade própria.

Bruner e Weisser (1995, p. 149 e seguintes) estudaram as narrativas individuais produzidas por uma criança – Emmy – entre os dois e três anos de idade. Constataram que, todas as noites, antes de dormir, ela narrava aos seus bichinhos de pelúcia o que havia lhe acontecido durante o dia, na medida que seus instrumentos linguísticos adquiridos então lhe permitiam. Assim, com o nascimento de seu irmão mais novo e sua entrada na pré-escola, a sua tarefa era “se localizar na corrente desses acontecimentos”. Trata-se de uma tarefa interpretativa importante, que “Emmy buscava dominar mediante uma narrativa, não escrita, espontânea e interpretativa a respeito de si, ou seja, ela ensaiava seus primeiros esboços de uma “autobiografia” não intencional” (Passeggi et al., 2018a, p. 49).

Os autores marcam, ainda, que a criança reelaborava os temas complexos e dramáticos da experiência vivida por meio desse contar, em busca de conferir a eles um sentido – não necessariamente uma resolução. Essa procura, portanto, é a reflexividade biográfica que tratamos anteriormente e por meio dela, as palavras passariam por uma tarefa de interpretação que as fixam enquanto experiências vividas no indivíduo, pelo diálogo entre a memória e a identidade do narrador que se examina como personagem da narrativa (Passeggi et al., 2018a).

Assim, Bruner (1990) explicita que as crianças produzem e compreendem histórias desde cedo, sendo confortadas e alarmadas por elas. Aprendem, prossegue, não apenas a recontar o evento passado, mas também como dizer, a quem e sob quais

circunstâncias. É por meio delas que ingressam na esfera da cultura humana e, para o autor:

A cultura nos provê [...] de diretrizes e estratégias para encontrar um nicho entre estabilidade e mudança: ela exorta, proíbe, atrai, nega, gratifica os compromissos que o si-mesmo assume. E o si-mesmo, usando suas capacidades para a reflexão e para projetar alternativas, evita, adota, ou reavalia e reformula o que a cultura tem a oferecer. (Bruner, 1990, p. 96).

Passeggi elabora o pensamento de Bruner entendendo que a cultura exorta os indivíduos a encontrarem um equilíbrio entre o que ela proíbe ou gratifica, sendo que a criança constrói a capacidade de refletir para avaliar essas opções e projetar alternativas para “sobreviver nela e, eventualmente, transformá-la” (2018b, p. 112). Assim, no ato de construir sua biografia e contar suas próprias experiências, “a criança operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico” (Passeggi, 2018b, p. 112).

Como vimos, ao biografar, entrelaça-se três dimensões da temporalidade: a memória do passado, a vivência no presente e a projeção no futuro. Primeiramente, evoca a experiência vivida enquanto ator, o qual, por sua vez, adotaria modelos de comportamento que advêm da cultura. Assim, Passeggi (2018b, p. 133 e sg) analisa a sentença – por si só, uma curta narrativa, como costumam ser aquelas elaboradas por crianças – advinda de um menino de nome Álvaro, de quatro anos: “Quando eu era pequeno, eu não tinha medo de zumbis, mas agora, eu não quero, nunca mais, ouvir falar de zumbis”.

Primeiramente, ele se estabelece como personagem – quando eu era pequeno, eu não tinha medo de zumbis. Em segundo lugar, coteja sua experiência com os modelos culturais - “menino não chora”, “menino não tem medo”, “zumbis não existem”. Após, realiza uma reflexão que o leva ao contato íntimo consigo mesmo – o medo. Prossegue a autora:

A experiência narrada e refletida operacionaliza a assunção de si como autor, ou seja, daquele que se responsabiliza pelo que diz de sua experiência ao contar a sua história. O trabalho da reflexão e da consciência sobre a memória nos permite inferir que a criança, na configuração do enredo, reflete criticamente: “eu não tinha medo de zumbis”, porque eu não sabia o quanto eles são criaturas assustadoras. (Passeggi, 2018b, p. 115).

O sujeito epistêmico, o qual reflete sobre si, e o sujeito empírico, com suas impressões sensoriais do próprio corpo, entrelaçam-se na construção da subjetividade da criança, que passa então a assumir sua intenção e desejo, como agente, adotando outra forma de agir: “não quero, nunca mais, ouvir falar de zumbis”.

Ou seja, para a criança, o narrar é uma ação de aprendizagem, que lhe permite se entender como um ser capaz de decidir e de agir no mundo. A cultura, como já vimos, transmite de geração em geração as formas narrativas existentes. Citando Dunn (1988), Passeggi et al. (2018, p. 51) atestam que essa troca se realiza já nas primeiras interações entre a criança e o adulto responsável por ela, em que ela aprende a desempenhar um papel no “drama” do cotidiano familiar, ora protagonista, ora agente, vítima ou cúmplice. Adentra, assim, o campo da interpretação da cultura, seja para relatar o que aconteceu consigo, seja para justificar uma ação efetuada.

Fivush e Nelson (2006, p. 235) argumentam que a rememoração guiada pelos pais – que aqui chamaremos de adulto cuidador ou cuidador de referência, a fim de abarcar a generalidade das situações que tratamos e incluímos outras maneiras de organização familiar, já discutidas – estrutura o entendimento da criança sobre o seu passado e dos outros, especialmente quando trata de estados internos.

Permitem, ademais, que compreenda a extensão temporal do ser humano, sendo importantes, para os autores, por dois motivos.

O primeiro é que ensina a desfocar do presente e olhar para uma representação mental de um evento passado, compartilhado ou não entre os dois, representando internamente o que foi experimentado externamente e reconstruindo de memória o que aconteceu, ensinando a função da língua em sua arbitrariedade e referencialidade, como vimos anteriormente. O segundo é que falar sobre o passado permite à criança refletir sobre as ações e os sentimentos sentidos, trazendo à consciência o eu antigo, compreendendo que é diferente em alguma medida do eu presente e igual em outra. Alegam: “Esse diálogo pode ser a fundação para o entendimento do eu de uma “continuidade de si” do passado para o presente e para o futuro” (Fivush e Nelson, 2006, p. 236, tradução nossa)³⁴.

Ao ser exposta e se engajar nessas conversas, assim, a criança aprende a distinguir entre o passado e o presente e descobre como construir uma narrativa sobre um evento que viveu, refletindo sobre quem foi e quem é no presente. Desenvolve não apenas a memória, mas constrói a si mesma (Nelson, 2003).

Nelson e Fivush (2006, p. 241) marcam pelo menos três maneiras em que a conversa sobre os estados internos do passado fundamentam este entendimento de si: primeiro, quando falando sobre o que já foi, a criança deve coordenar o eu de hoje com o

³⁴No original: “Such talk may be a foundation for the selfunderstanding of a ‘continuing me’ from the past into the present and on into the future.”

eu à época da ação - “estava bravo com meu irmão, hoje, não estou mais”; “perdi um brinquedo e continuo triste por isso” – e ser confrontada com as diversas maneiras que o sentimento atual é influenciado pelo anterior, mesmo que o evento tenha passado. Ou seja, como os pensamentos e sentimentos que esses eventos causam existem no tempo e continuam a influenciar a interpretação e avaliação que fazemos dele e de nós no presente. Os autores sugerem que esse diálogo pode ser especialmente efetivo para aprender a lidar com estados emocionais negativos e sua ligação tanto com o passado quanto com o comportamento atual.

Em segundo lugar, ensina que o passado que uma pessoa rememora difere de como outra pessoa o lembra, ensinando sobre a subjetividade e agência de cada um. Por fim, em terceiro lugar, as conversas entre os cuidadores e as crianças orientam estas quanto aos seus sentimentos internos e suas motivações, como descrevê-los, como lhes dar significado. Fivush (1998) especifica que o relembrar dos eventos não ensina as crianças a lembrar detalhes específicos, mas, antes, que aprendem a habilidade genérica de recontar e representar o passado, que leva à formação de uma autobiografia narrativamente organizada.

Furlanetto explicita o caminho percorrido até a reflexividade biográfica e o entendimento de si enquanto agente pela criança:

[...] tornam-se necessárias revisões nas teorias a respeito dos processos de socialização: se por um lado as crianças são estimuladas a se apropriarem de elementos culturais e dessa forma a se assemelharem entre si, por outro, ao viverem esses processos não internalizam simplesmente os padrões oferecidos pelos adultos, mas os interpretam, o que implica viver, simultaneamente, processos de socialização e de singularização. (Furlanetto, 2014, p. 164).

Sarmiento (2018), por sua vez, aplicando os conceitos de mimesis de Ricoeur à narrativa infantil, detecta as três fases que a integram: a prefiguração, a configuração e a refiguração. Na primeira, haveria a evocação em que a criança descreve situações, sem preocupação com sequencialidade temporal ou o enredo; na segunda, a criança reflete e posiciona-se face às situações, sejam imaginadas ou reais, buscando razões e sentido. Aqui, teríamos o sujeito biográfico e epistêmico unidos, mobilizando “diferentes tipos de estruturas, as quais incorpora na sua construção, fundindo assim conhecimento e experiência” (Sarmiento, 2018, p. 132). Por fim, na refiguração, surge a narrativa final, em que é sistematizado o processo e assumida a biografia.

É interessante refletir, ainda, com a autora, que em muitas narrativas biográficas de crianças elas tentam dar forma ao seu pensar e sentir para eventualmente superar situações de mal-estar, de satisfação ou de desejo por algo que não existe. Para tanto,

utilizam não apenas as suas expressões orais e/ou escritas, mas também pictóricas ou sensoriais (Sarmiento, 2018). Como pontuamos no primeiro capítulo, as crianças expressam-se por vezes de modos distintos e devem ser ouvidas atentamente e respeitosamente, pois comunicam suas verdades e histórias, por seus pontos de vista.

Fivush (2003) nota que, já na idade de três anos, elas estão efetivamente engajadas na co-construção do passado em conversas com os adultos. Ao fim da idade pré-escolar, são capazes de contar uma narrativa relativamente coerente sobre o que ocorreu. Como vimos anteriormente, a forma narrativa cultural também é internalizada – assim, por exemplo, entendem desde cedo que, para nossa sociedade, uma história de vida normalmente começa com o nascimento e inclui, tipicamente, as primeiras experiências dentro de uma família, sua saída desta, mudanças geográficas etc., o que o autor chama de coerência biográfica³⁵.

Ainda, torna-se claro as construções de classe, gênero e raça que permeiam a elaboração da autobiografia e que refletem – ainda que para se rebelar contra eles – os padrões hegemônicos dentro de uma sociedade. É o caso da construção do vocábulo negligência, já debatido, e, ainda, de pesquisa realizada por Fivush, em 1994, que detalha as diferenças entre as conversas entre genitoras e seus filhos e filhas, determinando que, com estas, fala-se mais sobre emoções, especialmente conciliadora quanto à tristeza; com aqueles, fala-se mais sobre ações, envolvendo, principalmente, a raiva. Com elas, há maior ênfase na solução interacional e, com eles, na atitude individual. Refletindo a estrutura patriarcal da sociedade, vemos repassado geracionalmente os valores que a informam, pela narrativa.

Ademais, para as crianças e adolescentes acolhidos, existe um padrão, visto no capítulo anterior, quanto à ideia de família e, especialmente, de maternidade, que precisa ser trabalhado em suas narrativas pessoais desviantes, que exige informação para construção da causalidade que lhes justifica.

De todo modo, os diálogos sobre o passado entre o cuidador e a criança informam que aquelas que são expostas à linguagem detalhada, com maior elaboração – ou seja, com questionamento, detalhes, reafirmações – entendem e lembram do que lhes passou com maior coerência, sendo capazes de recontá-lo e refletir sobre ele e sobre os outros (Fivush e Nelson, 2006).

³⁵ Importante salientar que, para outras sociedades e culturas, as vidas são contadas de modos diversos e há diferentes pontos de vista para compreender o que constitui uma boa história (Gregg, 1991; Markus e Kitayama, 1991).

Quando atingem a adolescência, Habermas e Bluck (2000) apontam, há a necessidade de uma história com coesão, pela própria saída para círculos sociais maiores que demandam com maior frequência: “quem é você?”. Diante da perspectiva de ter sido e ser muitos “eus” diferentes e conflitantes, o adolescente enfrenta um desejo de ser um, integrado mesmo que dinâmico – novamente, ipseidade e mesmidade.

Os autores propõem que a emergência da história de vida coincide com o desenvolvimento de quatro capacidades cognitivas-sociais. A primeira seria a habilidade de ordenar os eventos em uma maneira temporal (coerência temporal), tal qual no primeiro item visto neste capítulo. A segunda, pensar em termos abstratos – especialmente sobre traços da personalidade – e lidar com as mudanças do eu ao longo tempo (coerência causal). Em seguida, a habilidade de interpretar e fundir histórias diferentes e aplicá-las dentro de uma mesma vida (coerência temática) e, por fim, ter conhecimento das normas culturais relativas às molduras narrativas que regem determinada sociedade.

Assim, esses diversos tipos de coerência exigem que o indivíduo elabore sua história pessoal buscando conciliar as informações passadas desde a elaboração inicial realizada pelas conversas com seu cuidador de referência, até atingir a adolescência, interagindo com os quadros narrativos trazidos pela cultura em que está inserido.

Jirek (2017) pontua, ainda, que uma narrativa coerente para experiências adversas está relacionada à recuperação de traumas, principalmente quando há desvio do padrão pré-estabelecido. Ainda, McAdams e McLean (2003) remarcam que pessoas que conseguem reconstruir suas histórias de vida integrando a adversidade, dando-lhe significado e colocando-se como autores da narrativa, encontram maiores níveis de saúde mental e bem-estar.

Portanto, para o caso do nosso estudo, as crianças e adolescentes acolhidos, seja institucionalmente, seja em famílias acolhedoras, vêm, inevitavelmente, de uma ruptura que exige trabalho interno para sua elaboração e conciliação dentro de suas histórias de vida. Quando cotejamos as condições de aplicação da medida protetiva vistas no capítulo 2, especialmente no tocante ao direito à informação, com a construção da identidade narrativa acima, temos que há a necessidade premente de estabelecer-se métodos para permitir que exista essa construção da memória autobiográfica em uma história coesa e coerente.

Assim, Passeggi (2021, p. 95) aponta:

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades. De modo que a privação da narrativa de si, e por conseguinte do ‘eu’, seja ela provocada por uma patologia, seja por processos ideológicos e políticos, nos destitui de nossa humanidade.

Surge, desta forma, a demanda de lhes possibilitar as coesões descritas e criar um ambiente para que as conversas sobre o passado existam de modo qualificado e individual, para que elaborem suas memórias, dando-lhes roupagem mesmo que contrárias à ordem pré-estabelecida culturalmente, qual seja, o que os levou ao acolhimento.

Para tanto, veremos, a seguir, os desdobramentos na normativa do direito à identidade e, após, o trabalho com história de vida e com a construção de um álbum autobiográfico como alternativa para possibilitar esse delineamento narrativo.

3.5. Direito à identidade e à informação

Almeida et al. (2018), juridicamente, definem identidade pessoal como um conjunto de atributos/sinais identificadores, eventos e experiências vividas relacionados a determinada pessoa, que “realiza de forma estável a sua projeção dignamente perante a sociedade e o Estado, distinguindo-a das outras pessoas e permitindo-lhe, por meio de seu reconhecimento e autorreconhecimento, a sua integração, interação e percepção no meio social e estatal” (p. 35). Prosseguem afirmando que são atributos culturalmente relevantes que foram selecionados e revestidos de sentido por uma determinada sociedade para serem utilizados – de forma combinada ou não – como traços de distinção.

Alertam que para além dos elementos estáticos dessa identificação – quais sejam, nome, idade, domicílio, dados biométricos, nacionalidade etc. – tem-se, também, eventos e as experiências da pessoa que correspondem à exteriorização da personalidade do indivíduo, assim, à forma como ela é vista socialmente. Prosseguem: “a biografia, em que a narrativa escrita ou oral de fatos das várias fases da vida da pessoa biografada gera a sua identificação” (Almeida et al., 2018, p. 38).

Em síntese, afirmam que a identidade não se resume unicamente ao “interesse de que uma pessoa não seja confundida com outra” como forma de garantir a segurança das relações sociais. Visa, ademais, conferir existência jurídica ao seu titular, permitindo-lhe o exercício de direitos e deveres. É, portanto, “a identidade que possibilita o exercício dos

direitos em uma sociedade democrática, comprometida com o exercício efetivo da cidadania” (Almeida, 2018, p. 39).

Contudo, tal direito não é encontrado de modo expresse na Constituição Federal ou no Código Civil do país. Ainda assim, os autores o apontam como um direito da personalidade (Almeida, 2018). Este, para Diniz (2016), é base aos demais direitos e deveres, “é objeto de direito, é o primeiro bem da pessoa, que lhe pertence como primeira utilidade, para que ela possa ser o que é, para sobreviver e se adaptar às condições do ambiente em que se encontra, servindo-lhe de critério para aferir, adquirir e ordenar outros bens” (pp. 133-134), sendo desdobramento, em si, do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana³⁶. Assim, Choeri (2010): “A identidade é inerente à afirmação da pessoa humana, constitui condição indispensável de sua dignidade, expressão do ser de cada um. [...] é, assim, o *opus manum* de realização da dignidade da pessoa humana”.

Na esfera internacional, por sua vez, o direito à identidade encontra proteção expressa. Conforme estipula a Corte Interamericana de Direitos Humanos (2017), “a identidade é um direito humano que abrange os seguintes direitos correlacionados: o direito a um nome próprio, ao de conhecer a própria história filial, ao reconhecimento da personalidade jurídica e à nacionalidade” (tradução nossa)³⁷. E prossegue a mesma Corte: “Como todos os direitos humanos, o direito à identidade deriva da dignidade inerente ao ser humano, razão pela qual pertence a todas as pessoas sem discriminação, estando obrigado o Estado a garanti-lo, mediante a execução de todos os meios que disponha para fazê-lo efetivo” (CIDH, 2017, tradução nossa)³⁸.

Ainda, no caso específico das crianças e dos adolescentes, a CDC de 1989, traz em seu art. 7º:

1. A criança deve ser registrada imediatamente após seu nascimento e, desde o momento do nascimento, terá direito a um nome, a uma nacionalidade e, na

³⁶ Art. 1, III, CF: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - o princípio da dignidade da pessoa humana”.

³⁷ No original: “Es un derecho humano que comprende derechos correlacionados: el derecho a un nombre propio, a conocer la propia historia filial, al reconocimiento de la personalidad jurídica y a la nacionalidad”.

³⁸ No original: “Como todos los derechos humanos, el derecho a la identidad se deriva de la dignidad inherente al ser humano, razón por la cual le pertenece a todas las personas sin discriminación, estando obligado el Estado a garantizarlo, mediante la ejecución de todos los medios de los que disponga para hacerlo efectivo.”

medida do possível, a conhecer seus pais e ser cuidada por eles.

2. Os Estados Partes devem garantir o cumprimento desses direitos, de acordo com a legislação nacional e com as obrigações que tenham assumido em virtude dos instrumentos internacionais pertinentes, especialmente no caso de crianças apátridas.

Tem-se, novamente, a prevalência do direito ao nome como um marco da identidade. No caso da colocação em família substituta por via de adoção, o ECA prevê em seu art. 47 que o vínculo será inscrito no registro civil, em que consignará o nome dos adotantes como pais, bem como os seus sobrenomes no nome do descendente. Ainda, há o cancelamento, por conseguinte, do registro original, que deixa de existir. O § 5º do citado artigo estabelece, ademais, que a pedido do adotante ou do adotado, poderá ser alterado também o prenome deste segundo. Há previsão de oitiva da criança se o desejo partir do adulto (art. 47, §6º).

É inegável a correlação entre a alteração de nome com a instituição simbólica de uma nova família – tanto do prenome quanto do sobrenome. Contudo, deve-se estar atento para eventual tentativa de ignorar a história pregressa da criança, que advém também de ser chamada de determinada forma durante toda sua existência, fato tão importante que é o direito de personalidade expressamente previsto, como vimos. Ainda, considera-se os casos de certo elitismo quanto aos usos e costumes da origem da criança e do status social de sua nova família. Estes são fatores que devem ser questionados e discutidos pelos setores técnicos das Varas de Infância e Juventude, pontuando a necessidade de respeito, mais uma vez, à história da criança e sua identidade.

Chama-se atenção, ainda, para o fato de haver no Brasil um sub-registro civil, especialmente das camadas mais vulneráveis da sociedade. Estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletou que o maior percentual de registros de óbitos não efetuados se concentra no grupo de idade de até 27 dias de vida (14,9%). Com relação aos nascidos vivos subnotificados, tem-se a porcentagem de 0,69% do total de nascimentos. Claramente, há um desdobramento tanto do conhecimento destes dados para elaboração de políticas públicas específicas quanto de empecilhos ao acesso a direitos dessa população (IBGE, 2020).

Voltando à Convenção dos Direitos da Criança, o artigo 8º foi fruto de negociação política encabeçada pela Argentina, diante da experiência do país durante a ditadura militar em que crianças eram retiradas ilegalmente de suas famílias – normalmente contrárias ao regime – e colocadas em outras, onde cresciam sem saber da separação; ou desapareciam; sem qualquer informação ou procedimento legal (Stewart, 1992). As leis nacionais mostraram-se incapazes de dar uma solução ao caso, mesmo em compelir o Estado a retificar o ocorrido, o que levou ao movimento conhecido como “Mães da Praça de Maio”³⁹, que até hoje busca reunir esses núcleos afetados.

De todo modo, partindo da influência do país, o artigo 8º foi estabelecido, determinando:

Artigo 8

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferência ilícitas.
2. Quando uma criança for privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar a assistência e a proteção adequadas, visando restabelecer rapidamente sua identidade.

Sua abordagem é ampla e depende da formulação de leis e normativas internas de cada Estado-parte para sua efetividade. Porém, no que nos toca dentro de nossa pesquisa, temos que, sendo a informação quanto à sua história de vida e o direito a conhecer suas origens parte da identidade da criança, se o acolhimento os coloca em risco de concretização, deve o Estado criar meios de mitigação para a proteção destes direitos. Soma-se a ele o direito à informação previsto no art. 100, XI e XII, ECA:

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

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

³⁹ Para maiores informações, o sítio eletrônico da associação: <https://madres.org/>, última visita em 07/09/2023.

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei.

O direito à informação e participação decorre diretamente do olhar para a criança e para o adolescente como sujeitos de direitos. Respeitado seu estágio de desenvolvimento, ou seja, baseando-se no princípio do melhor interesse a fim de buscar o quê, o quando e o quanto informá-la, deve-se integrar a criança – e sua família – no processo de aplicação da medida protetiva, com voz e conhecimento sobre os passos tomados e o resultado esperado e alcançado.

Como vemos, a identidade é protegida legislativamente mais em seus elementos estáticos e exteriores, como o nome, imagem e nacionalidade; enquanto a identidade narrativa discutida no item anterior não encontra guarida normativa expressa. Ainda assim, os direitos ao redor deste núcleo são em alguma medida resguardados: conhecer suas origens, ter direito à informação, inclusive sobre as decisões a respeito de sua vida, poder participar destas últimas; são elementos que informam o contar da própria história e, em última medida, remontam à identidade no sentido dinâmico que antes estudamos.

Ademais, reconhecendo-se a necessidade de um trabalho com histórias de vida como fundamento do bem-estar psíquico social ao construir a identidade advinda de uma história de vida coesa e coerente, as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), em seu item 3.5.3, tratam da organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente, o qual trata do estabelecimento de prontuários com informações básicas que “devem ser consultados apenas por profissionais devidamente autorizados” e englobam os instrumentos que comentamos no final do capítulo 2. Contudo, prossegue o referido item:

Sempre que possível, a fim de promover um sentido de identidade própria, a criança e o adolescente – com o apoio de um educador/cuidador, família acolhedora ou pessoa previamente preparada – devem ter a oportunidade de organizar um livro de sua história de vida que reúna informações, fotografias e lembranças referentes a cada fase de sua vida, ao qual poderão ter acesso ao longo do ciclo vital. Este livro deve ser uma produção da própria criança ou adolescente, com fotos e outras criações de sua autoria. No momento do desligamento esse registro deve fazer parte dos objetos pessoais que a criança ou adolescente levará consigo. (Brasil, 2009).

Diante desta norma, tem-se a positivação de uma necessidade – aqui, na forma de criação de um livro que narra a história de vida de cada uma dessas crianças, feito por

elas, para elas, como uma ilha de permanência ante à instabilidade. A criança e o adolescente conseguem, a partir da construção de sua narrativa pessoal, formular algumas das inquietações e angústias que impedem que seu direito à identidade seja plenamente exercido, no sentido de serem capazes de narrar a própria história, e assim, responder à pergunta “quem?”.

A seguir veremos, então, como se dá o trabalho com histórias de vida realizados com crianças e adolescentes sob a medida de proteção do acolhimento institucional ou familiar.

Capítulo 4. O trabalho de história de vida e o projeto Fazendo Minha História

“De modo que *nós não pegamos* a agulha e a linha para bordar nossa história, *nós somos a agulha, a linha e o bordado* que fazemos sobre o tecido da vida.”
Maria da Conceição Passeggi.

4.1. O trabalho com histórias de vida

Vimos no capítulo anterior que é na adolescência que os indivíduos procuram integrar os diferentes papéis sociais, discursos e inclinações em uma configuração uniformizada, momento em que emergem histórias de vida mais coerentes e integradas (Habermas e Bluck, 2000). Até lá, a criança depende dos pais/cuidadores de referência para efetuar as reminiscências e contação de histórias que, conjuntamente, co-construirão sua memória (McAdams e McLean, 2003). Assim, estes adotam um papel ativo no compartilhamento e re-contação de informações importantes para que aquela possa desenvolver uma narrativa autobiográfica coerente, que incorpore suas perdas e traumas e lhe dê um sentimento de integridade e coesão, essencial para seu desenvolvimento sadio.

Este modelo narrativo alimenta a identidade, que é, tal qual discutida, relacional, baseando-se também no elemento sociocultural onde a criança está inserida, que lhe dá padrões de histórias a se inspirar. Nelson e Fuvish (2020) pontuam que, quanto mais detalhada e elaborada a estrutura linguística oferecida pelo cuidador, maiores as habilidades da criança em desenvolver narrativas coerentes, o que, por sua vez, aumenta seus níveis de bem-estar psicológicos (McAdams, 2006). No mesmo sentido, para McAdams e Mclean (2003), a habilidade de ouvintes atentos poderem confirmar histórias pessoais e concordarem com a interpretação particular de eventos está relacionada fortemente com a capacidade do infante de reter essas informações em memória de longo prazo.

Buchanan (2014), em consonância com a ideia de Bruner quanto à violação da canonicidade como fundamento da narrativa, elabora que a falta de informações básicas sobre sua origem e trajetória, aliada a um sentir de que suas histórias são muito diferentes do que é considerado culturalmente “normal”, leva a sentimentos de angústia e confusão em crianças e adolescentes acolhidos, com busca pela resposta e reintegração de forma, por vezes, autodestrutiva. Destarte, a ausência de um adulto recontando e criando sentido nas experiências, junto com eventos confusos e danosos antes e após o acolhimento,

deixam-nas, comumente, com uma identidade prejudicada e autoestima negativa (Rose e Philpot, 2006).

Apesar de baseada em pesquisas do norte global, que diferem das experiências das crianças e adolescentes brasileiras, as quais são marcadas por diversas interseccionalidades, da qual se remarca especialmente o uso ainda minoritário do acolhimento familiar, há paralelo com as questões da formação da identidade, que é afetada em sua rememoração quando da aplicação da medida protetiva. Assim, podem ser utilizadas para compreender o cenário do país, dialogando com suas especificidades.

Portanto, se o suporte de um adulto engajado e consistente para explorar experiências de vida em um contexto de informações desconhecidas pela criança é considerado essencial para o desenvolvimento de narrativas coerentes, aquelas em medida protetiva de acolhimento têm potencialmente dificuldade nesta área. Elas, por vezes, não recebem a rica história verbal tipicamente partilhada em família e raramente têm continuidade de profissionais em seu cotidiano (Buchanan, 2014), pela precariedade do trabalho, baixa remuneração e alta demanda que estes sofrem (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023). Ainda, para aqueles cujo período de acolhimento estende-se no tempo, sua identidade forja-se também enquanto “uma criança de abrigo”. Muitas vezes, ao saírem da instituição ao completar 18 anos, uma crise de identidade pode ser sentida ao perderem esse referencial, questão comumente observada na transição para a vida adulta (Ward et al., 2010).

Vimos, no segundo capítulo, os instrumentos regulamentados pelo Estado e exigidos para os SAICAS e as demais instituições de atendimento quanto ao prontuário da criança, os quais condensam seu dia a dia e intercorrências. Contudo, estes arquivos são escritos por uma sucessão de profissionais diferentes, com análises distintas, e que, raramente, incluem o ponto de vista sobre quem se escreve. Ainda, seu conteúdo e natureza fragmentada refletem a forma de cuidado e de política dominante à época em que foram escritas. Logo, mesmo que tenha acesso aos seus registros, direito que possui após fazer 18 anos, possivelmente contam uma história que difere da vivida e experimentada pelo infante.

Esse olhar “oficial” muitas vezes é experimentado como uma forma de vigilância que o desumaniza, uma vez que o divide em múltiplos olhares não integrados. Ele serve ao seu propósito: informar ao sistema de garantias o andamento da aplicação da medida de proteção indicada, o desenvolvimento da criança e as possibilidades de retorno para casa. Contudo, esse conjunto de informações não forma uma história autobiográfica

– com identidade narrativa, integrando os elementos da história (o agente, o espaço, o tempo, a intriga) de modo a contá-la de forma verossímil, ou seja, como nos tornamos quem somos e que caminho escolheremos para o que seremos. Ainda, o fato de só poder ser acessada ao atingir a maioridade levanta a questão que permeia toda nossa dissertação: como garantir o direito ao acesso à história pessoal, o direito à verdade, o direito à participação da criança no seu agora?

A ideia do infante como tábula rasa, uma folha em branco sobre a qual se pode inscrever uma nova história, pois ausente de memórias, mostra-se ultrapassada. Mesmo muito pequenos, o que foi experimentado pelo bebê, ainda que em um idioma primitivo, deixa marcas que, apesar de não poder ser compreendido e traduzido pelo seu consciente, torna-se parte de sua história (Peiter, 2011). Ferreira (2006) pontua que boa parte dos infantes que estão acolhidos já vivenciaram situações de risco sem um adulto que lhes restituíssem simbolizações eficientes para mitigar os efeitos destes episódios, ou seja, que elaborasse por meio das reminiscências o passado de modo a torná-lo compreensível e aceitável para a criança, de forma a integrá-lo em sua história e construir saídas.

Sem esse trabalho conjunto da lembrança, criam-se lacunas na vida da criança, acentuadas pela ausência de informações que lhe são passadas quando do acolhimento e da separação de sua família. Essa ausência ocorre seja porque visam poupá-lo, em uma tentativa de proteção, seja porque as decisões ainda não foram tomadas, por exemplo, o tempo da medida de proteção ou se retornará à sua casa depende do trabalho em rede, aderência dos genitores, existência de família extensa, entre outros fatores do caso concreto.

Buchanan pontua que, a fim de construir um significado para sua narrativa, muitas vezes a criança emprega a fantasia como mecanismo de defesa e passa a interpretar papéis, como de vítima, algoz ou salvador, que a impedem de seguir em frente com sua história, fixada em um personagem. A narrativa é, portanto, retirada das mãos da criança, assim como sua capacidade de ser agente, ou seja, de ser autor e narrador de sua autobiografia (Buchanan, 2014).

Em síntese, assim:

As crianças e adolescentes que chegam ao abrigo com suas histórias tão diferentes possuem em comum a marca da separação – dos pais, ou de uma mãe, de uma avó, do cachorro querido, de um amigo ou amiga, daquela escola que não irá mais frequentar, etc. Sempre há perdas e sofrimentos, mesmo que simultaneamente a criança sinta alívio e alegria pelo que tem agora, pela ruptura com a situação de privação e sofrimento que estava vivendo. Importante considerar também que a separação pode ser uma exigência da circunstância de vida dos pais (a prisão, por exemplo) e não implica,

necessariamente, abandono. Separação e abandono são dois acontecimentos diferentes e é fundamental para os adultos e para as crianças e adolescentes compreenderem essa diferença. (SDH, 2010, p. 25).

Diante deste quadro e visando construir métodos para mitigar a ausência de informações de forma a integrar o capital biográfico da criança, surge o “trabalho com história de vida” (*Life Story Work*) como possibilidade de ferramenta. Esse modelo de intervenção de assistência social é utilizado não só com crianças, mas também com pessoas com dificuldades de aprendizado, com pessoas com doenças terminais ou em estágio de demência; e idosos (Winter e Cohen, 2005).

Habermas e Bluck (2000) apontam que ter uma narrativa coerente para partilhar com outros quando requisitado – por exemplo, em uma entrevista de emprego, quando se apresentando para novas pessoas, iniciando um curso escolar ou buscando auxílio médico – é parte necessária da integração social. Note-se que não se trata de história “boa” ou história “ruim”, mas uma história com nexos causal e temporal compreensível.

O trabalho de história de vida, assim, auxilia na integração das informações boas e das negativas, concedendo ao indivíduo uma identidade balanceada e preparada para as relações do dia a dia. Com essas habilidades, torna-se possível fazer e manter relacionamentos sociais, o que possibilita maior sensação de bem-estar social e escolhas positivas (Rose e Philpot, 2006).

Destarte, não se trata de mera informação factual, mas de oportunizar o acesso à história de vida de maneira organizada temporalmente, na medida em que a criança estiver pronta e de modo apropriado à sua idade, por alguém em que ela confia. Os assuntos difíceis e doloridos devem ser introduzidos de maneira gradual, para propiciar sua assimilação e integração com o que foi vivido e sentido internamente, uma vez que, conforme Buchanan: *‘Whatever the past was, the child has lived through it and survived’* (2014, p. 27). Ou seja, a honestidade e o tratamento da criança de maneira a considerar suas capacidades devem ser elementos básicos do trabalho se intenta-se construir um resultado positivo.

A citada autora prossegue afirmando que importa muito o *como* e o *quando* a criança recebe as informações, e que estas precisam ser repetidas mais de uma vez a ela, a fim de lhe dar tempo para digerir o que lhe foi contado (Buchanan, 2014). Nota-se que a entrada no serviço de proteção pode ser assustadora e, em muitos casos, não ser apropriado o início do trabalho com a história de vida tão logo, devendo aguardar a manifestação de interesse pelo infante, pois seu engajamento é peça basilar do

funcionamento do projeto e pode inclusive ser revogado a qualquer tempo. Ainda, é importante dar-lhe espaço para quaisquer perguntas, em diálogo constante e aberto (IFH, 2022b).

Ademais, Rose e Philpot (2006) chamam a atenção para o fato de que crianças e adolescentes que advêm de minorias étnicas e não mantêm contato com sua família de origem sofrem risco ainda maior de desconhecer sua herança étnica, cultural ou religiosa. Quando realizada de maneira sensível e aberta à complexidade das diversas categorias sociais a que pertencem, o trabalho com história de vida pode possibilitar à criança reconectar-se com e explorar sua origem e, ainda, fortalecê-la para reconhecer e refletir sobre potenciais desafios adicionais que enfrente, como o racismo, diferentes valores e crenças etc. (Buchanan, 2014)

É um modelo, portanto, que possibilita à criança processar emoções e pensamentos difíceis, a compreender, analisar e aceitar seu passado – e, assim, pode vislumbrar seu futuro. A oportunidade para reinterpretar e partilhar sua história torna possível a reflexão e auxilia na elaboração das experiências de desafios emocionais, que advêm conjuntamente à separação familiar (Rose e Philpot, 2006).

O trabalho com histórias de vida é, assim, uma construção e reconstrução da narrativa autobiográfica de um indivíduo que envolve a integração do seu processo interno (cognitivo, emocional e biológico), com seus relacionamentos, valores familiares e comunitários, ou seja, seu mundo externo (Cook-Cottone e Beck, 2007). A sintonia entre eles é o que torna o eu integrado, construindo a identidade narrativa almejada.

Por meio dele, pode-se confrontar a visão trazida pelos documentos oficiais, os quais, comumente, por serem informadores da decisão judicial, focam apenas no lado negativo que justifica a intervenção estatal – a não aderência aos programas sociais e de saúde por parte da família biológica, os episódios de confronto da criança dentro da instituição ou na escola etc. Reduz-se, então, a história da criança a momentos estanques de dificuldades, produzindo uma narrativa cultural de pena, de falta, quando, na realidade, há resiliência, há brincadeira, há cuidado, em diversas faces, que devem ser integrados conjuntamente para formar a identidade – a polifonia que a caracteriza (Hermans, 1996).

Assim,

...apropria-se do fato de que a vida da criança teve sim momentos doloridos, mas não se resume a isto. As lembranças reveladas e concretizadas pelas fotos e depoimentos mostram que a criança foi cuidada, olhada, protegida e amada por adultos de referência – em algumas situações a própria família biológica, em outras os profissionais dos serviços de acolhimento – vivendo com estes

momentos alegres, estimulantes e prazerosos. Além disso, revelam a complexidade das motivações que impossibilitaram à família de origem ficar com seu filho, diminuindo as chances de a criança crescer sob a sombra da explicação simplista que se oferece a ela e à família adotiva: “foi abandonada”, “sofreu violência” ou “a família era negligente”. Tais registros podem revelar o emaranhado de motivações que na maioria das vezes não estão ligadas ao desejo pessoal de não ter um filho e de abandoná-lo, mas que se relacionam sobretudo com os contextos familiar, econômico, histórico e cultural que podem ter impulsionado a família biológica a perceber que não poderia ou não conseguiria cuidar da criança da forma como ela precisa e merece. (IFH, 2018, p. 25).

Hooley, Stokes e Combes (2015, p. 29) identificam como pontos positivos principais do método, desta forma (tradução nossa)⁴⁰:

- integração do passado, presente e futuro levando a um senso do eu coerente e ao desenvolvimento da identidade;
- a provisão de novas perspectivas baseadas na realidade e na redução de culpa e aumento da auto-estima;
- melhor humor e oportunidades de expressão das emoções;
- melhor relacionamento entre a criança e os cuidadores.

O termo, então, denota uma ferramenta de trabalho social empregada para auxiliar as crianças a construir uma história de vida coerente (Ryan e Walker, 2007). Não se trata de uma única metodologia, mas de um processo que visa auxiliar as crianças e os adolescentes a compreenderem sua jornada pessoal e de sua família durante o período em que estiverem acolhidos (Rose e Philpot, 2006). Portanto, para elas, que acabaram de viver uma situação dolorosa, como a separação de sua família, “é prioritária a oferta de um espaço afetivo no qual ela possa expressar seus sentimentos e eles possam ser nomeados. Para isso, os adultos precisam ter disponibilidade para olhar, escutar e dizer a verdade dos fatos na linguagem da criança ou do adolescente”. (SDH, 2010, p. 26)

Por meio dessa escuta afetuosa e atenta do adulto que o auxilia, podem ser incluídas diversas formas de informação, como conversar sobre as razões da entrada no abrigo, coletar e analisar fotos da família biológica, ler cartas enviadas por estes,

40 No original: - the integration of past, present and future leading to a coherent sense of self and a developing identity;

- the provision of new perspectives based on reality leading to a reduction in selfblame and increasing self-esteem;
- improved mood and the provision of opportunities for emotional expression;
- improved relationships between the child and carers.

desenhos, brinquedos, conversas sobre os amigos da escola e os da casa de acolhimento, etc. Pode, ainda, ser realizado por uma variedade de métodos, como linha do tempo, uma caixa de memórias, uma coleção de poemas ou fotos e, ainda, um álbum.

Um dos modelos mais clássicos de aplicação da ferramenta é por meio da construção conjunta deste último, um álbum, que veremos a seguir.

4.2. O álbum de história de vida

O álbum ou livro de história de vida constitui tanto um processo quanto um produto, baseado na premissa de que crianças no sistema de proteção frequentemente têm lacunas em sua memória biográfica, especialmente se experimentaram diversas situações e ambientes ao longo da vida (Smith, 2014).

Por meio da elaboração de atividades, constrói-se nas páginas uma materialidade sobre as memórias vividas pelo infante à qual ele sempre pode voltar. Peiter (2011) pontua que o álbum pode ser um poderoso recurso para oferecer elementos de exploração a ele sobre sua origem, como um convite à curiosidade. Prossegue a autora afirmando que podem ser um tipo de registro histórico que traz informações significativas com as quais preencher hiatos de um passado à espera de historicização - um dispositivo que promove a circulação da temática da origem, do momento presente no acolhimento, do que pode vir a ser o futuro.

Por meio de uma área lúdica de experimentação, coloca em jogo os temas para elaboração pela criança. Com o relato da história, amplia-se sua rede associativa oferecendo imagens, buscando relações causais e permitindo construções narrativas – “um contar-se” (Peiter, 2011, p. 08).

Através, principalmente, do diálogo sobre sua história, os dados factuais podem ir gradualmente entrelaçando-se com a experiência vivida – tecendo, dão caráter de realidade ao vivido a ponto de adquirirem o que a autora denomina de “verdade narrativa” e que nós vamos entender como formar a identidade narrativa da criança, adentrando no tempo da história ricoueriano e lhe dando contorno.

Watson et al (2015) pontuam que o livro é pensado para ser o começo da troca sobre a vida do infante, sinalizando que ela é a titular do direito de conhecer sua história. Então, não pode ser visto como a única ferramenta para essa elaboração, ou que contém uma verdade absoluta e permanente, mas, antes, um dos meios que traz memórias que, compondo o todo dos papéis sociais vividos, as sensações experienciadas e a serem

descobertas, forneça elementos para a construção autobiográfica infantil. Eles são escritos para as crianças e com as crianças e essa titularidade é fundamental. Ademais, não representam uma realidade sem problemas, mas sim contêm narrativas que ajudam na compreensão dos eventos, dos porquês e dos quandos, na linha de vida do indivíduo.

Um dos grandes desafios do trabalho com histórias de vida é conceber a narrativa autobiográfica de maneira honesta e crível no contexto das memórias do infante, provendo informações o suficiente para que elaborem as complexidades do passado, dentro do adequado à sua idade. Assim, por exemplo, precisam entender as razões para a separação de sua família biológica e entrada no serviço de acolhimento de maneira que não seja reducionista e pejorativa, mas, ao mesmo tempo, que não a idealize ou romantize (Watson et al., 2015) – porque a criança viveu e sentiu as dores que levaram à ruptura, e sua memória e inteligência deve ser respeitada, inclusive para facilitar que crie coerência em sua história.

Watson et al. (2015) admitem que se trata de uma demanda de alta complexidade para o adulto interlocutor, que exige uma abertura comunicativa e seriedade com o repasse das informações para que estas cumpram com sua função de maneira apropriada para a idade e bem-estar da criança. O trabalho com a história de vida deverá continuar a se desenvolver por anos, permitindo à criança elaborar suas questões com diferentes graus de profundidade e se ajustar a elas conforme sinte-se mais preparada (Smith, 2014). Winter e Cohen (2005) apontam que a falta de conhecimento e memória sobre o passado pode ter efeitos negativos, mas o processo de explorar e reconstruir a narrativa de vida por meio do trabalho aqui proposto serão terapêuticos, se elaborados de maneira responsável e respeitosa. Nesse sentido, escrevem McAdams e McLeans:

Pela repetição das interações com os outros, as histórias sobre experiências pessoais são processadas, editadas, interpretadas, recontadas e submetidas a uma série de influências discursivas e sociais, enquanto o contador de história gradualmente desenvolve uma maior e mais integrada identidade narrativa (McAdams e McLeans, 2013, p. 235, tradução nossa).⁴¹

A elaboração do álbum, ainda, pode possibilitar um contato estruturado com os membros da família biológica, cuja oportunidade de contribuir na realização do objeto, com a troca de memórias afetivas, abre uma nova porta para a interação e reconexão, inclusive dando-lhes senso de importância diante do novo contexto em que habitam

⁴¹ No original: “Through repeated interactions with others, stories about personal experiences are processed, edited, reinterpreted, retold, and subjected to a range of social and discursive influences, as the storyteller gradually develops a broader and more integrative narrative identity”.

(Buchanan, 2014). Ademais, registrar a vivência durante o período de acolhimento também ajuda a integrá-lo como uma fase na vida da criança, que representou um momento de proteção e cuidado e não uma etapa a ser silenciada. (Vidigal, 2008, p. 24).

O envolvimento da criança com o livro de história de vida, para Cook-Cottone e Beck (2007), dá a ela um sentimento de permanência, pois pode lembrar e co-construir seu passado com a ajuda da narrativa e das memórias contidas no álbum. Adicionamos, ainda, que a auxilia a compreender seu presente, estimula a guardar as lembranças positivas de cada fase de vida e ajuda a se projetar para o futuro. Os autores sugerem que a coleta e a entrega de itens pessoais à criança por meio do trabalho com narrativas pessoais lhe dão um sentimento de estabilidade diante de um momento instável. O item material provê significado entre o tempo e as experiências vividas.

Oshiro, por meio da teoria de Winnicott, argumenta que o álbum pode atuar como um objeto transicional, ou seja, aquele que é “a primeira possessão do bebê com algo que não pertence a sua realidade interna e ao mesmo tempo não é da realidade externa, pois esse objeto pertence ao reino da ilusão, no qual o bebê utiliza de sua onipotência para fazer o que quiser com ele”, sendo “o início de um tipo afetivo de relação de objeto” (Winnicott, 2020, p. 14). Ele atua assim como uma segurança, a materialidade diante do novo, construindo a ponte entre o que se foi e se perdeu e onde se está agora, não apenas para o bebê acolhido, mas para todas as crianças tentando se localizar após a ruptura.

O álbum de história de vida começou a ser utilizado no Reino Unido com a publicação de um manual intitulado “*Making Life Story Books*”, de 1985, por Ryan e Walker (2007). A partir dele, o uso se disseminou, até ser previsto como legalmente mandatário no *Children Act de 1989* e *Adoption and Children Act de 2002*, gerando diversas edições contendo sugestões de atividades, especialmente focadas em crianças adotadas e sua adaptação.

Na região, é mandatário que todas as crianças com um plano de adoção tenham um livro, o qual deverá ser entregue a ela e a seus pais adotivos até dez dias depois da ordem de adoção. Ademais, ele é elaborado essencialmente pelos assistentes sociais do Estado, costumeiramente sem a presença da criança, sendo “responsabilidade destes coletar fotografias e outros objetos importantes para a criança assim que esta adentra no sistema de proteção, uma vez que pode não ser possível retornar às famílias de origem

após e ter acesso a esses materiais” (Watson et al, 2015, p., tradução nossa)⁴². Assim, exige ação rápida do agente estatal, que elabora por meio do prontuário da criança o álbum, contendo fotografias e informações que considera essenciais.

Portanto, sua elaboração é estritamente assistencial e regida pelo Estado, havendo, muitas vezes, a sensação de ser mais uma tarefa a ser cumprida pelos agentes. Além disso, sem a presença da criança, há questões relativas à autoria e sentimento de propriedade da história pela criança. Contudo, estas afirmam que, ainda que não perfeito, preferem ter o livro a não o ter, em sinal de sua valorização e importância (Buchanan, 2014).

No Brasil, a metodologia foi incorporada e personalizada pelo Instituto Fazendo História, por meio do projeto Fazendo Minha História, o qual examinaremos mais a fundo a seguir.

4.3. Fazendo Minha História

O Instituto Fazendo História (IFH) nasceu em 2005 com a missão de “Colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes com experiência de acolhimento, a fim de fortalecê-los para que se apropriem e transformem suas histórias”. Seus valores principais são o direito às histórias de vida, o trabalho voluntário qualificado, “e, sobretudo, o compromisso com as crianças e adolescentes, buscamos assegurar-lhes o direito a se desenvolverem plenamente, em família e na comunidade” (IFH, 2022b, p. 11).

O IFH é financiado por uma variedade de recursos, como doações privadas de pessoas físicas e jurídicas e, também, através de subvenções e editais, de fundações privadas ou do governo. Além disso, uma parte significativa do orçamento provém do trabalho realizado de treinamento e supervisão contratados especialmente pelos municípios e rede de proteção infantil (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023).

Dentre outros projetos⁴³, o programa Fazendo Minha História foi criado com a finalidade de dar uma resposta pragmática e materializar um aparato a que a criança

42 No original: “it’s crucial that social workers understand the need to collect photographs and other important objects for the child as soon as a decision is made for the child to enter the care system as it may not be possible to return to birth families and have access to this material later”.

43 O Instituto Fazendo História foi por seis vezes consecutivas reconhecida como entre as 100 melhores organizações não governamentais (ONGs) do país, por seu trabalho de excelência. Disponível em: https://www.linkedin.com/posts/fazendohistoria_por-aqui-o-hexa-j%C3%A1-chegou-estamos-entre-activity-6990410804093173760-LS_Y?utm_source=share&utm_medium=member_desktop. Acesso em: 14/07/2023).

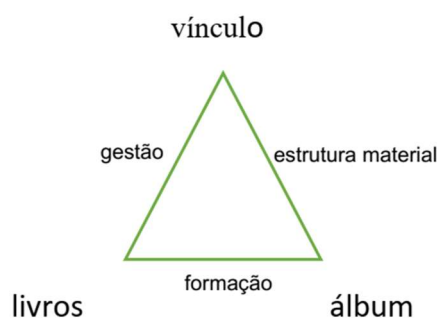
pode recorrer acerca de sua trajetória. Destarte, seu objetivo geral é garantir meios de expressão para que, durante o período de acolhimento, ela elabore e se aproprie de sua história passada e presente. Já como objetivos específicos, elenca-se: fazer com que a leitura se torne uma atividade atraente para as crianças, que os adultos de referência conversem com elas afetivamente e francamente sobre suas histórias de vida e que elas as registrem em um álbum e as valorizem (IFH, 2022b).

Em 2020, o projeto atingiu 628 crianças e adolescentes (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023), o que significa uma parcela pequena da população acolhida no país. Contudo, ainda que o trabalho com história de vida seja uma orientação nacional, como vimos no capítulo anterior, sua implementação não é mandatória, assim, não há orçamento destinado a ele oficialmente.

Logo, há limitação advinda das demandas de recursos humanos e financeiros, especialmente quando desenvolvidas por meio de parceria formal com o IFH, a qual envolve extenso treino e suporte dos participantes. Contudo, a metodologia é aberta e sua réplica é possibilitada pela disponibilização pelo instituto de materiais especificamente elaborados com guias de atividades, podendo também ser utilizada por qualquer serviço de acolhimento interessado e mesmo outros equipamentos de assistência social, autonomamente (IFH, 2019).

O projeto atua por meio de um triângulo metodológico, que expomos abaixo:

Figura 16 - Triângulo Metodológico. Fonte: IFH (2022).



O trabalho se desenvolve por meio de encontros semanais e individuais, de uma hora, entre a criança ou o adolescente, com um adulto – sempre o mesmo – pelo tempo que durar o acolhimento. O adulto é treinado e apoiado por um psicólogo e um assistente social do IFH e é comumente um voluntário. Contudo, pode também ser um

profissional que trabalhe nos SAICAs ou um adulto pertencente à família acolhedora. Ele é denominado colaborador pelo projeto. Nesses encontros, há a leitura de livros de literatura infanto-juvenil escolhidos especialmente para suscitar diálogos significativos, brincadeiras e atividades, que culminam com a elaboração de uma página do álbum, que pode se dar por meio de desenhos, pinturas, fotos, textos ou histórias narradas pela criança ou o adolescente (IFH, 2022b).

O Instituto assevera que o vínculo entre o colaborador e a criança é a maior prioridade, já que sem ele os objetivos do projeto não conseguem ser alcançados. Assim, há o encorajamento para o foco ser o relacionamento entre ambos, com a construção de confiança, honestidade, diversão e, ainda, compromisso com a confidencialidade daquilo que é contado para o adulto – sempre que não implicar risco para a criança (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023). Ainda, entendem que o voluntário ser alguém de fora do círculo social da criança é positivo, porque permite que uma abordagem nova seja realizada para cada criança, baseados em pesquisas que pontuam que estas valorizam os processos informais, com relacionamentos descontraídos e pessoais, que facilitam sua participação⁴⁴.

Ademais, o trabalho ser realizado por voluntários é uma forma de garantir a participação da comunidade no processo educativo, como preceitua o art. 92 do ECA. Incluir no serviço de acolhimento pessoas da sociedade civil, com a devida formação e disponibilidade para estabelecer vínculo duradouro e significativo, baseadas em uma metodologia com objetivos e estratégias claras, também permite o fortalecimento da convivência comunitária (IFH, 2019), princípio cuja importância já sublinhamos no capítulo 2.

O processo de formação dos colaboradores criado pelo Instituto consiste em três encontros de três horas cada, em que são trabalhados os temas de contexto histórico e parâmetros legais do acolhimento; os objetivos do projeto Fazendo Minha História; a mediação de leitura e, por fim, a construção do álbum. Após, os participantes submetem uma carta de motivação ao serviço de acolhimento, que os seleciona e elabora um contrato, a fim de assegurar a seriedade do serviço, ainda que voluntário, especialmente quanto à ética da atuação, uma vez que cria laços com as crianças e acessa suas histórias por meio do vínculo, que exige prolongamento no tempo e permanência.

⁴⁴ Como exemplos das pesquisas realizadas, ver Furlan e Souza, 2013; Siqueira e Dell'Aglio, 2006

A duração mínima da participação do colaborador é de um ano, mas a expectativa é que acompanhe a criança ou o adolescente por todo o período em que estiver acolhido. Dessa forma, “em um contexto de alta rotatividade de profissionais e no qual as crianças e os adolescentes já passaram por separações significativas, o Fazendo Minha História pretende oferecer relações estáveis e duradouras que as ajudem a confiarem e se vincularem com os adultos” (IFH, 2019).

Cada voluntário atua com duas crianças simultaneamente, para que, em momentos desafiadores, “tenha outra experiência para se manter motivado e possa estabelecer conexões entre as situações ocorridas” (IFH, 2019). Também dois são os responsáveis pela gestão do projeto dentro do SAICA, sendo ao menos um deles um técnico - ou seja, um psicólogo ou assistente social – que auxiliarão os colaboradores, ajudarão na organização dos horários, registrarão os momentos significativos da criança – como aniversário, passeios e, sobretudo, as visitas familiares, por fotografia; e definirão os pares de trabalho.

O projeto deve ser apresentado às crianças de modo simples e objetivo, sendo que a adesão é sempre uma escolha da criança, cujo consentimento pode ser revogado a qualquer tempo, devendo ser convidado novamente de tempos em tempos. O Instituto, em seu Guia de Gestão (2019), aponta que a prioridade deve se dar considerando o tempo de espera, o desejo de participação, a previsão de desligamento do serviço (pois importa garantir que todos que saiam do sistema de proteção tenham registros e lembranças dessa fase da vida) e quem se beneficiaria mais no momento de um espaço individualizado.

O Guia (2019), ainda, estabelece que o colaborador não receba informações pessoais e familiares das crianças com as quais trabalhará no início do projeto. Entende-se ser importante que elas próprias se apresentem e mostrem suas características e história, de acordo com seus limites e necessidades, enquanto conhecem também as características e história do adulto com quem passarão a conviver. A horizontalidade permite que uma relação única se estabeleça, com uma visão não enviesada que leva à abertura para o trabalho. Esclarece-se que casos de necessidades especiais, como crianças com deficiência visual, autismo ou outras questões que impliquem tratamento localizado devem sim ser discutidas antecipadamente, de resto, permanece a diretriz de deixar a interação se dar de modo espontâneo e no ritmo do infante.

Com o desenvolver do projeto e a relação bem estabelecida, informações que afetem o comportamento e a vida da criança – como previsão de retorno à família de origem, destituição do poder familiar, proibição de visitas da família biológica ou mesmo um conflito grave na escola – devem ser compartilhadas pela equipe gestora com o colaborador de modo a prepará-lo e redirecionar as atividades propostas.

O encerramento do projeto, seja pela reintegração familiar, adoção ou encerramento por parte do voluntário, deve ser feita de modo gradativo, com tempo suficiente para a assimilação do infante, com uma despedida de modo a mitigar a sensação de rompimento e incerteza que podem lhe acompanhar. O Instituto estipula três encontros para a finalização: em um primeiro momento, explica-se as razões que impedem a continuidade do trabalho, de modo claro e compreensível, em um segundo, promove-se um acolhimento da reação diante da mudança, com um diálogo aberto sobre os próximos passos e o significado do que foi construído até ali. Por fim, um ritual de despedida, inclusive com a elaboração de uma página no álbum detalhando esse momento, para simbolizar a nova fase que se inicia e o encerramento de um ciclo.

Voltando aos primeiros encontros, o Guia de Ação para Colaboradores (IFH, 2022b), estabelece que os passos iniciais consistem na explicação do objeto a ser construído e também da estipulação do compromisso com a criança de horário, dia e constância dos encontros, a fim de criar habitualidade. Elabora-se um “contrato” com as informações, que deverá ser assinado tanto pela criança, como pelo adulto e colocado nas primeiras páginas do álbum (IFH, 2022b).

A sugestão do IFH é de iniciar o diálogo não seguindo a linha cronológica de vida do infante, mas falando do presente, uma vez que “se ainda não conhecemos nem confiamos em uma pessoa, dificilmente conversaremos com ela sobre aspectos íntimos e delicados de nossas vidas”, e, ainda, “o presente, ainda mais no contexto do acolhimento, é mais acessível (o passado pode ter passagens dolorosas e o futuro ser incerto)” (IFH, 2022b, p. 34).

Como forma de iniciar o diálogo e propiciar um momento da criança com a literatura, o encontro deve começar pela leitura mediada de um livro infanto-juvenil escolhido pela criança dentre as opções pré-selecionadas pelo adulto. O ato de ler em voz alta para o outro, de modo livre e prazeroso, foi adotado como estratégia pelo projeto baseado em pesquisas que demonstram relação direta entre a literatura infantil e o desenvolvimento emocional (Petit, 2010). De acordo com Coelho (2000, p. 29, apud. IFH, 2023, p. 208), “no encontro com a literatura, as pessoas têm a oportunidade de

aumentar, transformar ou enriquecer a existência da vida em grau e identidade não equivalente a nenhuma outra atividade”.

Para Petit (2010), a leitura convida a uma atividade de simbolização, em que sua própria história é narrada entre as linhas lidas, “uma costura de episódios vividos de maneira fragmentada”. É uma delimitação de si mesmo, que traça seus próprios contornos, sendo, ainda, uma oferta de espaço. Destarte, para a antropóloga, as palavras revelam paisagens, como se a sua essência fosse mais espacial que verbal, como se o seu fundamento geográfico formasse o seu alicerce de sentido (Petit, 2010, p. 36).

Assim,

(...) para quem vive em um ambiente caótico, esse espaço permite encontrar um sentimento de continuidade. Para isso, contribuem tanto a permanência do recurso possível como a estrutura do objeto (o códice, feito de folhas reunidas) e das histórias que abriga (dotadas de um começo, de um desenvolvimento e de um fim) (Petit, 2010, p. 41).

Ler histórias ficcionais seria, então, uma forma de incentivar as crianças a falar de si mesmas porque torna mais assimilável sua própria experiência (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023), ou, como coloca Petit (2010), reconduz o indizível ao campo da linguagem, uma vez que a arte estimula cadeias associativas que reúnem nossos eus parciais em uma unidade recomposta, propiciando uma compreensão unificadora – “particularmente, ela permite reestabelecer, entre uma experiência corporal e as representações de coisas ou de palavras, laços que estavam quase apagados, ou mesmo perdidos” (Petit, 2010).

O adulto, ao ler para a criança, acolhe-a, mostra-se disponível – qualidade que raramente estas encontram naquele – e permite que se apoie neles para a sua busca, para “elaborar esse lugar que lhes é oferecido, para dar novamente movimento aos seus pensamentos, desejos, sonhos, suas vidas e para ir mais longe” (Petit, 2010, p. 25).

Conforme já pontuado, a retirada da família é sempre uma experiência significativa para a criança. O IFH marca que boa ou má, é muitas vezes ambas as coisas, pois, frequentemente, o sofrimento é tamanho pela situação de violação que cria alívio quando outro adulto, mesmo que desconhecido, intervém retirando-a daquele local. Em outros casos, há uma recusa a dali se ausentar, seja por sentimentos de responsabilidade, de culpa, de envolvimento naquela situação. Comumente, ainda, promove os dois: ao mesmo tempo que não quer deixar as pessoas e o ambiente em que viveu até então, ali também não deseja mais permanecer (IFH, 2022).

Ou seja, “este momento da separação marca uma ruptura com o conhecido, mesmo que desagradável ou inadequado, e remete a criança ou o adolescente a um mundo sem referências, desconhecido” (IFH, 2022, p. 22).

Cyrulnik (2004), conhecido estudioso da resiliência, entende que a representação dos traumas é um caminho para o enfrentamento, cujos efeitos dependem do significado atribuído a eles. Afirma:

A metáfora da tecedura da resiliência permite dar uma imagem do processo da reconstrução de si mesmo. Mas é preciso ser claro: não há reversibilidade possível depois de um trauma, há uma pressão para a metamorfose. Um ferimento precoce ou um grave choque emocional deixam um traço cerebral e afetivo que permanece dissimulado sob a retomada do desenvolvimento. O tecido portará uma lacuna ou uma malha particular que irá alterar a continuação da tecedura. Poderá se tornar um tecido bonito e quente, mas será diferente. O distúrbio é reparável, às vezes até para melhor, mas não é reversível (Cyurulnik, 2004, p. 113).

Petit (2010, p. 108), na mesma linha, remarca: “o importante não é tanto rememorar o trauma, nem mesmo finalmente senti-lo, mas criar para si uma imagem dele, uma metáfora, apoiando-se na presença calorosa de um terceiro.” Para responder à pergunta: “O salto da literatura, oral ou escrita, pode contribuir para curar o olhar?”, a autora remete a Gilbert Grandguillaume, em um texto dedicado à Sherazade.

Nele, aponta que o rei da história é perseguido pela cena traumática da traição de sua esposa, restando com um olhar prisioneiro, cuja percepção estava fixada sobre uma imagem da qual não conseguia se desvencilhar, uma “imagem infragmentável, totalizante”. Petit (2010, p. 51) assegura: “Por meio da divisão das noites e da abertura de um espaço de respiração, a contadora possibilita a reintrodução do tempo, restaurando uma capacidade de diferenciação.”

Destarte,

A narração vai opor a essa visão obsessiva do rei a pluralidade das figuras que engendram em nós os mil pequenos detalhes nos quais a nossa visão de mundo se apoia". Com as palavras que emprega, Sherazade tornará as diferenças perceptíveis, "dará novamente ao detalhe o seu poder de singularizar". Ela vai conduzir um "regime de amor" que é "obra de paciência, questão de detalhe, atenção aos movimentos da alma daquele a quem pretende dar novamente o aspecto humano. (Petit, 2010, p. 52).

Peiter (2011, p. 04), citando Gutfreind, em semelhante analogia, afirma: “Toda mãe é, de certa forma, uma “Sherezade”. Para nós, estendemos a ideia da narrativa como função para o adulto de referência da criança, no nosso caso, os colaboradores do IFH, os quais, por meio da leitura mediada, são capazes de proporcionar à criança uma abertura espaço-temporal para que absorvam o ficcional e a permitam estabelecer relações e contraposições com suas próprias experiências, para, a partir da reflexividade narrativa

que nos fala Passeggi (2021), possa transmitir sua identidade narrativa em seu álbum, desfixando seus olhares do trauma, mas abrindo-os para outras paisagens.

Portanto, após a leitura e/ou atividade do brincar, é chegada a hora de elaborar uma página no álbum do projeto Fazendo Minha História, por meio de troca e estímulo por parte do colaborador. O álbum possui capa dura de papelão, com dimensão de 33,4 cm x 25,4 cm x 1,8 cm. Na capa, há espaço para uma foto do infante, o protagonista da história. Possui trinta folhas de papel kraft a serem decoradas e utilizadas de acordo com a expressão criativa do infante e, ainda, um envelope onde guardar demais recordações especiais (IFH, 2019).

Como regras para o preenchimento, o Guia (2022) de elaboração institui: texto escrito em todas as páginas de forma legível – é um álbum de histórias, portanto, a parte escrita é sua fonte principal, a fim de tornar completo e rico os registros e possibilitar que a criança os compreenda sempre que voltar a lê-lo. Na mesma linha, a segunda regra: legenda em todas as fotos, desenhos e colagens, para que, no futuro, o infante consiga identificar quem estava na fotografia, onde e quando foi tirada ou conte a narrativa que elaborou para determinada criação gráfica, inclusive sua motivação.

Ainda, em terceiro lugar, títulos e datas em todas as páginas, para que os registros sejam organizados e consiga ser identificada a fase da vida que foram feitos. Em quarto, utilização de várias fontes de informação – se a criança não é capaz de se lembrar com detalhes de um momento, buscar ajuda dos pais, dos funcionários da casa em que habita, dos irmãos e amigos, registrando quem contou determinada história (“a educadora Maria contou que o Antônio adora tomar suco de goiaba”). Por fim, valorizar cada página por meio de cores, adesivos, desenhos, respeitando o gosto e as características do seu autor – a criança (IFH, 2019).

Vidiz, Naddeo e Vigevani (2023) remarcam que é a criança que escolhe os temas de cada página, seu conteúdo escrito, as cores e desenhos. Mesmo que não alfabetizadas ainda, são suas palavras e sua narração que devem ser usadas pelos colaboradores, que escreverão o que ela diz. A metodologia é flexível e deve ser adaptada à idade, contexto cultural e preferências, com ferramentas como brinquedos, jogos e atividades que se relacionem ao universo do infante. Adolescentes, por exemplo, argumentam as autoras, gostam de vídeos e fotografias, elementos que podem estimulá-los a gravar aspectos relevantes de sua rotina (Vidiz, Naddeo e Vigevani, 2023).

Os livros contendo a história de vida devem ser guardados em local seguro, mas, ao mesmo tempo, permitido que haja acesso livre da criança sempre que desejar vê-lo ou

mostrá-lo para alguém. Assim, é fundamental que estejam disponíveis quando as visitas familiares ocorrem, sendo que deve haver incentivo para que a família participe da confecção das páginas, uma vez que estimula as conversas, compartilhamento de situações vividas, histórias dos antepassados e curiosidades. “Essa troca os coloca em um lugar de potência e de quem tem algo precioso a dizer” (IFH, 2022b, p. 113).

Esta é, também, uma forma de cumprir com o trabalho com as famílias de origem para o seu fortalecimento e eventual reintegração, mantendo os vínculos preservados ou auxiliando no seu restabelecimento. Segue, ainda, as Orientações Técnicas (Brasil, 2009), que dispõe:

Trabalhar com as famílias das crianças e dos adolescentes acolhidos em abrigos ou nas famílias acolhedoras implica compreender sua configuração, buscar suas competências e entender sua inserção na comunidade. O trabalho com essas famílias precisa favorecer a superação das questões, por vezes bastante complexas, que contribuíram para o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar. É importante compreender como as famílias estão vivenciando a situação de afastamento de seus filhos e potencializá-las para a retomada do convívio e exercício de seu papel de proteção e cuidados (Brasil, 2009).

Da mesma forma, em casos de adoção, também os momentos de mediação e construção dos registros favorecem a construção do laço de afetividade entre a criança e o adotante, facilitando um canal de comunicação no qual as histórias podem ser vistas e dialogadas. Ademais, auxilia no tratamento do tema da adoção de maneira lúdica e natural, integrando os momentos de passado, presente e futuro na identidade do infante (IFH, 2022).

É importante, ainda, que os registros marquem que o acolhimento também pode ser visto como um período de cuidado e formação de vínculos com outras crianças, com adultos cuidadores, que auxiliaram no sentimento de pertencimento, autonomia e participação. Esta última, ademais, pode auxiliar na formação do Plano Individual de Atendimento (PIA), visto no capítulo 2, e, também, como forma de expressão nas audiências concentradas e entrevistas com a equipe técnica do Poder Judiciário, situação em que as crianças e os adolescentes têm dificuldade para manifestar sua opinião (IFH, 2022).

Por fim, o Guia de Gestão dos Álbuns (2019) do projeto Fazendo Minha História, sugere que os seguintes conteúdos abaixo tenham sido abordados ao final do trabalho: identidade, com nome completo, data de nascimento, nome dos pais, características e preferências da criança (brincadeiras; comida; hobby; apelido); nome, localização e fotos do serviço de acolhimento; fotos, histórias e depoimentos de outras

crianças acolhidas, educadores, técnicos e outras pessoas importantes na vida da criança; a escola (nome, localização, série, professores, amigos, matérias preferidas, etc); árvore genealógica; rotina de atividades dentro e fora do serviço de acolhimento; visitas da família; festas, passeios e férias; o colaborador, com um depoimento sobre a criança e dados do projeto Fazendo Minha História; data e motivo do acolhimento; linha do tempo com datas e lembranças marcantes; sonhos e projetos para o futuro; e, desligamento e encerramento da medida de proteção.

A seguir analisaremos exemplos das atividades propostas e realizadas, a fim de materializar o acima discutido enquanto possibilidade de concretização do direito à história pessoal de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

4.3.1. Excertos de vida – atividades do álbum do projeto Fazendo Minha História

Tratamos acima do trabalho com história de vida realizado pelo Instituto Fazendo História, o qual, por meio de uma mediação de leitura de livros infanto-juvenis, elabora atividades de resgate da memória autobiográfica da criança ou adolescente acolhidos, transpondo-a ao álbum construído conjuntamente por ela e um adulto de referência.

A metodologia do projeto é aberta e apta a ser multiplicada por diversos atores da rede de assistência social. Para tanto, disponibiliza-se, no sítio eletrônico do instituto, uma série de sugestões. Essas sugestões são de livros a serem utilizados, de brincadeiras que podem ser exploradas em grupo ou individualmente, de relato de experiências entre voluntários e, ainda, de páginas que podem ser elaboradas pelo infante.

Há nos materiais desenvolvidos e publicados exemplos reais de álbuns preenchidos, que estão, portanto, em domínio público e ao qual o acesso é aberto, que utilizaremos a seguir. Apesar disso, preferiu-se resguardar a identidade das famílias aqui trazidas, em respeito à sua história e trajetória na participação do projeto.

Transcrevemos, a seguir, uma destas atividades:

ÁRVORE DA FAMÍLIA

Material – Lápis de cor, canetinha hidrocor ou giz de cera e papel sulfite.

Livros sugeridos – O livro da família; Os tesouros de Monifa; Avó; Avô.

Vamos lá – Desenhe uma árvore. Dentro da copa, escreva o nome das pessoas da família da criança ou adolescente de cima para baixo, começando pelo nome de avôs e avós. Siga essa divisão e, em seguida, escreva abaixo o nome dos pais, tios e tias, mais abaixo o dos irmãos, irmãs, primos, primas e assim por diante. Não há problema se não souber todos os nomes. Sempre é importante

deixar o lugar desses parentes na árvore. Pesquise com bastante cuidado para obter mais informações com os profissionais do serviço e familiares da criança ou adolescente.

Sabe por quê? – É importante que a criança e o adolescente saibam e tenham registrado no álbum quem são as pessoas que compõem sua família (é claro que, no caso daquelas crianças sobre as quais não se tem quase nenhuma informação, a atividade deve ser repensada). Essa é uma excelente maneira de envolver a família no projeto. Às vezes, um tio ou uma tia podem trazer muitas informações. (IFH, 2022, p.100).

O princípio-guia da medida de proteção de acolhimento é ser essencialmente temporário até a criança poder retornar à sua família ou ser encaminhada à família substituta. O direito à convivência familiar estabelece que ações sejam realizadas no sentido de restabelecer os laços e possibilitar o retorno do infante ao núcleo de origem. Ainda que essa não seja a realidade mais adequada a ele, entender suas origens é um direito assegurado em lei (art. 48, ECA) e trabalhar ludicamente quanto a elas, na forma de um desenho de uma árvore, que reflete, assim, um organograma, pode trazer maior controle para a criança da sua trajetória, possibilitando que se aproprie desta.

O “livro da família”, elaborado por Todd Parr (2003), traz por meio de imagens coloridas e diversas, acompanhadas de frases curtas e diretas, uma série de situações e contextos de família, contrapondo-os em um jogo de percepção para o infante. Assim, por exemplo, “algumas famílias são grandes, algumas famílias são pequenas” ou “em algumas famílias, todos moram perto, em algumas, uns moram longe dos outros”. Por meio das ilustrações e modelos distintos de relação, pode-se construir com a criança a organização de sua família, nos moldes que ela tiver.

Ainda, conforme exposto pelo IFH (2022, p. 100) na descrição da atividade, “Não há problema se não souber todos os nomes. Sempre é importante deixar o lugar desses parentes na árvore”. Esse pode ser também, uma forma de conexão com os membros familiares, na busca de preencher conjuntamente a atividade, valorizando-os e estimulando a troca.

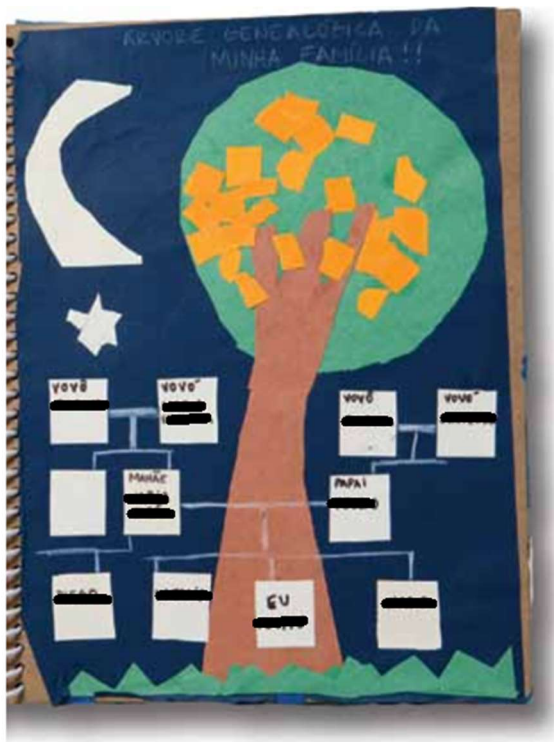
O desenho da árvore condensa essa estrutura externa de forma palpável. Nesse sentido, Goldberg (2016, p. 211), quanto ao desenho infantil:

Continuando o diálogo com Santos (2010, p. 25), nesse processo de desenhar a criança joga com o tempo pela ação imaginativa e inventiva, tanto quanto se permite atuar e representar diferentes papéis. Cria intimidade com o mundo, apropria-se dele e essa apropriação se dá pela narrativa, pela “miniaturização do mundo”, que seria, segundo a autora, uma condensação do vivido em uma “superfície miniaturizada” (p. 25) – seus mundos de vida no espaço de um papel! Em suas palavras: “a ação de miniaturizar o mundo no suporte amplifica a experiência vivida porque ao mesmo tempo em que a criança traz a imensidão do mundo, ela o condensa para imprimi-lo na superfície sensível”.

Concluindo, “a ação narrativa de desenhar é literalmente pensamento plástico”, sendo o desenho um ato lúdico inventivo de auto-organização e autoafirmação.

Ilustrando assim essa miniaturização do mundo, contendo a vida familiar da criança na superfície sensível do papel, o exemplo:

Figura 17 - Árvore Genealógica. Fonte: IFH (2022b, p. 100).



Uma segunda atividade proposta, que também envolve o desenho gráfico infantil, trata-se do autorretrato. A proposta do IFH (2022b, p. 101) lê:

CADA UM É UM

Material – Lápis de cor, canetinha hidrocor ou giz de cera e papel sulfite.

Livros sugeridos – Belinda, a bailarina; Ledazeda; O ponto; Cabumm; Ana e Ana, Orelhas de mariposa.

Vamos lá – Na frente do espelho, descreva-se detalhadamente e peça para criança ou adolescente se descrever também, dizendo a cor dos olhos, cabelo, altura etc. Converse sobre a descrição de cada um, sobre as semelhanças e diferenças. Depois, convide-a a fazer um desenho de si mesma.

Sabe por quê? – Essa atividade permite que a criança ou o adolescente olhe para si mesmos, além de possibilitar a percepção

sobre semelhanças e diferença entre as pessoas. Trata-se, acima de tudo, de uma atividade de autopercepção.

No tópico anterior, ressaltamos a possibilidade do desenho como forma de expressão da criança, especialmente se ainda não possui domínio formal da escrita como forma de comunicação. Goldberg (2016), em belíssimo trabalho sobre autobiografização de crianças acolhidas por meio do estudo de seus desenhos, estabelece que o ato de desenhar também se trata de uma linguagem, composto de símbolos gráficos - assim, tem grafia própria e seu significado é construído por meio da simbolização. Em seu caráter sintético, constrói toda uma narrativa.

Prossegue a autora, afirmando com Sarmiento (2011, apud. Goldberg, 2016, p. 219):

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Diante disso, dois exemplos ilustrativos colhidos dos guias de gestão do IFH:

Figura 18 - "Auto-retrato". Fonte: IFH (2022b, p. 101).

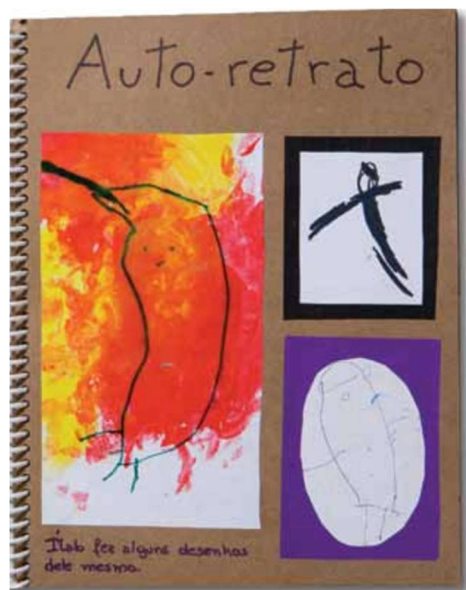


Figura 19 - Desenho "família". IFH (2022b, p. 76).



Note-se o uso de formas arredondadas a fim de representar uma pessoa, o tamanho do pai e da mãe relativos ao diminuto tamanho do filho - especialmente do filho desenhado à direita, a ausência de braços das crianças. Goldberg explica que a chamada fase egocêntrica se caracteriza pela “visão que a criança tem dela própria, o que se pressupõe pela insistência da representação da figura e o uso da cor e da escala das figuras de forma emocional” (2016, p. 223). Logo, para ela, as representações das formas obedecem a hierarquias afetivas, daí “a representação do tamanho dos elementos do desenho variar conforme a ênfase afetiva dessas figuras para a criança no momento do desenho” (Goldberg, 2016, p. 254).

Ainda, com relação ao uso do círculo, prossegue a citada autora mencionando que “a partir dele a criança relaciona e representa formas reais, ligadas ao mundo externo, e também o surgimento da representação da figura humana, considerado como marco na representação do “eu” no desenho” (Goldberg, 2016, p. 254). Nesse sentido, Derdyk (1989, apud. Goldberg, 2016, p. 254): “No momento em que há uma distinção entre o eu e o outro, o círculo está pronto para surgir. O aparecimento da palavra EU tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho. Em termos psíquicos, equivale à conquista da consciência”.

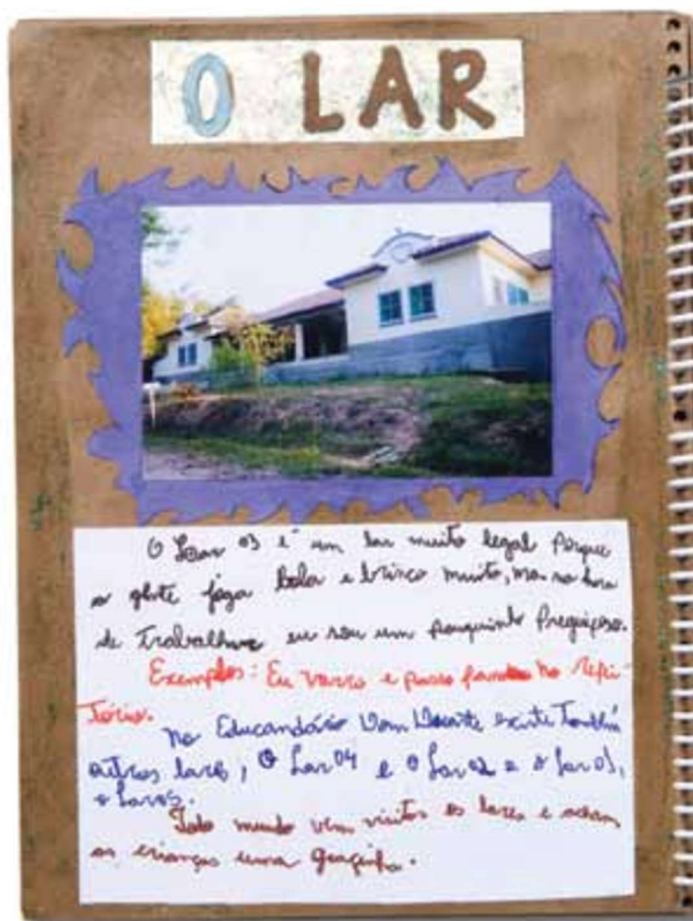
Da mesma forma, com a conquista do círculo, surge a representação da figura humana, que, para citada estudiosa, incorpora tudo - “eu sou, eu me protejo, eu me afirmo”, sendo uma verdadeira bandeira da individualização.

Portanto, os desenhos acima contêm em si uma narrativa, sobre a diferenciação entre o eu e o outro que se forma para o autor de seus traços, sobre seu posicionamento dentro da família e como se vê, pelo uso das cores fortes e intensas. A atividade propicia, assim, o estabelecimento gráfico de um exercício figurativo, em que a criança ensaia experiências de autoria, marcando sua presença na cultura: “a criança quando desenha, comunga – e testemunha – com os outros sua existência humana” (Santos, 2010, p. 22, apud. Goldberg, 2016, p. 210).

A seguir, outra atividade exemplificada diz respeito à casa onde a criança habita, o ambiente em que está acolhida, como ele se chama, onde se localiza, quem mora com ela. Conforme já dito, o momento do acolhimento pode ser entendido como uma fase em que houve cuidado especial e atenção dedicada à melhora da situação em que se encontrava o infante e sua família, protegendo-a. Ainda, há diversos relacionamentos importantes que são construídos nesse período: com os educadores, com as outras crianças, com os padrinhos afetivos, entre outros, que merecem ser registrados como forma de construir essa memória a ser lembrada posteriormente.

Assim, atividade elaborada:

Figura 20 - "O lar". Fonte: IFH (2022b, p. 144).



Transcrição nossa: “O Lar 03 é um lar muito legal porque a gente joga bola e brinca muito, mas na hora de trabalhar eu sou um pouquinho preguiçoso. Exemplos: Eu varro e passo pano no refeitório. No Educandário Dom Duarte existe também outros lares, o Lar 04, o Lar 02 e o Lar 01, ... Lares. Todo mundo vem visitar os lares e acham as crianças uma ‘graçinha’”.

Boltman (2001) enfatiza que as crianças contam histórias para compreender a vida, em uma tentativa de explicar o como e o porquê das coisas, construindo os seus significados e pondo à prova suas hipóteses de funcionamento do mundo. À medida que narra, compreende a si mesma, articulando fatos fora do contexto imediato - ou seja, descreve “o lá e então”, e não apenas “o aqui e o agora”.

Para Passeggi et al. (2018), a análise das narrativas se traduz em uma atividade de interpretação. O que temos no discurso infantil acima, portanto, é a descrição do local onde a criança mora e parte do seu dia a dia - aquilo que gosta, a brincadeira, o partilhar; e aquilo que não gosta, participar dos cuidados do lar. Tem-se, ainda, uma descrição de uma característica sua: “sou um pouquinho preguiçoso”. Provavelmente, refere-se à descrição ouvida sobre si por outros interlocutores, assimilando-a internamente na construção da sua própria identidade, em um jogo de apropriação por meio da nomeação e classificação, estruturando explicações verossímeis sobre seus atos, seus gostos.

Do mesmo modo, o discurso referente a: “Todo mundo vem visitar os lares e acham as crianças uma ‘graçinha’”. Dentro de uma instituição de acolhimento, existem diversos programas e projetos que ocorrem semanalmente, como o próprio Fazendo Minha História, além de visitas de voluntários, especialmente em datas comemorativas, como o Natal, o Dia das Crianças etc. (IFH, 2022). É interessante notar a elaboração do infante-narrador do lugar do olhar do outro - “todos” veem as crianças com estima, admirando-os e expressando afeto por esses, querendo estar em suas companhias. Essa imagem é especialmente interessante quando disputa o lugar de vítima com que a sociedade comumente os enxerga, levantando a questão do seu posicionamento enquanto sujeito de direitos e não objeto da caridade do outro, do olhar de pena, mas, sim, de agência, de graça.

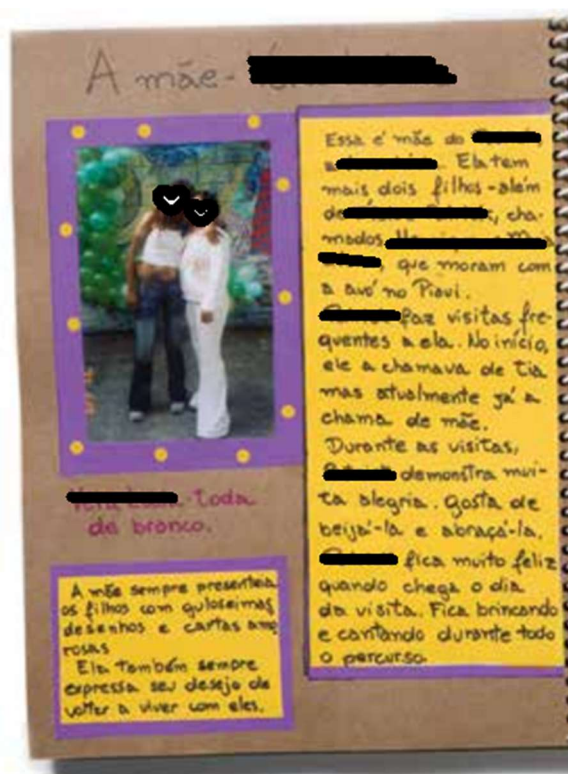
Por meio da descrição de sua casa, das atividades que ali realiza e de como se sente ao ser visto pelo Outro, a criança-autora elabora sua realidade, organizando internamente seus sentimentos por meio do novo espaço geográfico, com o qual a fotografia contribui de modo a materializar o espaço.

Conforme estabelece o IFH (2022c), em síntese:

o tempo de acolhimento, portanto, será reparador para a criança ou adolescente, à medida que poderá ajudá-la a encontrar palavras que deem sentido ao que ele ou ela viveu, sem desqualificar suas raízes familiares e ajudando-a a reconhecer as experiências positivas que teve, mesmo que alternadas a momentos de desproteção. (IFH, 2022c, p. 18).

A seguir, atividade quanto à genitora de um infante acolhido, com a qual tem contato e realiza visitas frequentes:

Figura 21 - "A Mãe". Fonte: IFH (2022b, p. 71).



“Essa é a mãe do ..., a ... Ela tem mais dois filhos além do ... e do ..., chamados ... e ..., que moram com a avó no Piauí. ... faz visitas frequentes a eles. No início, ele a chamava de tia, mas atualmente já chama de mãe. Durante as visitas, ... demonstra muita alegria. Gosta de beijá-la e abraçá-la. ... fica muito feliz quando chega o dia da visita. Fica brincando e cantando durante todo o percurso. A mãe sempre presentearia os filhos com guloseimas, desenhos e cartas amorosas. Ela também sempre expressa seu desejo de voltar a viver com eles.”

O excerto acima não foi elaborado pela própria criança. Muitas vezes, pela falta de domínio da escrita devido à tenra idade, o álbum é construído pelo voluntário, por meio das observações e falas daquela. O IFH (2022) orienta que a linguagem utilizada

deve ser sempre em terceira pessoa, para pontuar que é um discurso de outrem sobre o infante, a partir do que ele manifesta, especialmente no caso de bebês.

Assim, por exemplo, “Durante as visitas, (nome da criança) demonstra muita alegria”. É o olhar do observador que consegue discernir o prazer da criança em estar com a genitora. Ademais, o fato deste passar a chamá-la de mãe também marca a organização interna dos papéis familiares e sua maior disposição e confiança nessa relação, do mesmo modo com sua expressão de afeto e alegria em dias de visita.

Ainda, tem-se a descrição das atitudes da genitora, que expressa o desejo de reunir-se com o filho e simboliza seu carinho por meio dos presentes e palavras amorosas. Com a união desses elementos, a página do álbum é reveladora da existência de vínculo entre a família, o que demonstra a abertura para uma eventual reinserção.

Outrossim, mesmo que essa não seja a solução final para esse núcleo, forma um conjunto de lembranças que poderão ser revisitadas pela criança um dia, em que há marcas do laço entre mãe e filho, desejo de reunião e, também, uma foto da genitora, a qual atua de modo importante na elaboração da identidade de crianças acolhidas, na busca por semelhanças e diferenças (Buchanan, 2014).

Chama-se atenção, ademais, para orientação do IFH quanto à possibilidade de utilização dos álbuns em audiências concentradas, ou seja, aquele momento em que todos os atores envolvidos na vida da criança e ela própria, se reúnem para a discussão dos andamentos do caso e eventuais soluções. O uso do álbum nesse momento, desde que acordado com o infante, possibilitaria uma humanização do olhar para a criança, por poder trazer à luz aos seus pensamentos e sentimentos construídos gradualmente, em conversas regulares, contrastando com o ambiente do Fórum, que lhe é estranho e cujo caráter formal normalmente a tolhe.

Desta forma, por exemplo, a página acima referida pode demonstrar o vínculo entre o infante e sua genitora, sua alegria ao reencontrá-la, o desejo de reunião, o que poderia auxiliar nas decisões e ações a serem tomadas.

Com o acima exposto, quis-se demonstrar algumas possibilidades de atividades e elaborações a serem realizadas por meio do álbum de história de vida. O conteúdo temático é variado e deve abranger os diversos aspectos sociais da vida da criança, uma vez que ela não é somente um infante em situação de acolhimento, mas, também, filha/o, irmã/o, aluna/o, amiga/o e, em cada um desses papéis, pode incorporar modelos de ação diferentes e até mesmo contraditórios (Lahire, 2004), mas que, em uma construção dialógica, devem formar a unidade polifônica que caracteriza a identidade narrativa.

Quer-se remarcar, ao fim, que os álbuns não são e não se pretendem a resposta final, contendo todas as verdades acerca da vida de uma pessoa. Isto até por serem um objeto estático que traz um momento congelado no tempo, não acompanhando as mudanças inerentes da vida de cada um. Contudo, ele atua como ferramenta da lembrança, intermediando o diálogo da reminiscência que seria função parental e constrói a memória autobiográfica, como vimos, para onde a criança sempre pode voltar para se re-descobrir. Pois, a memória autobiográfica é, por um lado, explícita quanto a determinados pontos do passado e, por outro, subjetiva, pois relacionada com a perspectiva da pessoa quanto a sua relação com os outros (Silva, 2013).

4.4. Críticas ao trabalho com história de vida

Em que pese tratar-se de trabalho lastreado em fundamentos com histórico positivo, especialmente para as crianças e adolescentes que o têm como possibilidade de elaboração íntima de suas memórias autobiográficas, o livro de história de vida enfrenta pontos de atenção que são, em sua maioria, fruto da complexidade do assunto que aborda.

Destarte, não refletem uma realidade não problemática, mas acabam sendo narrativas que representam uma única versão desta designada especificamente a proporcionar à criança um senso de si mesmo (Buchanan, 2014). São representações parciais e estanques, e, portanto, não conseguem abarcar toda a complexidade que forma a vida de uma pessoa e suas constantes alterações.

Ainda, normalmente, são conduzidos por um adulto, o que implica em certo exercício de poder sobre a história da criança (Watson et al., 2015). Pela metodologia do IFH, porém, a participação da criança é pedra basilar do trabalho, contribuindo-se, assim, para a mitigação da questão da autoria, que deve ser sempre cuidada para proteger a voz da criança, inclusive os bebês, como vimos acima.

Ademais, os autores apontam o fato de que há uma insistência no olhar não julgador da família de origem, buscando integrá-la coerentemente na história do infante e focar especialmente nas circunstâncias que levaram à ruptura, não as culpabilizando subjetivamente pelo ocorrido, mas o contexto externo. Contudo, há o risco de contraste com a própria vivência do infante, que por vezes, experimentou o abuso e a violência e pode ter dificuldade de reconciliar essas versões internamente. É um ato de equilíbrio difícil, vez que a versão esterilizada e burocrática, por sua vez, também deixa de lado

aspectos da relação parental que narram para além das razões práticas da separação, como o afeto e as trocas que existiam naquela família.

Destarte, há a necessidade de se construir conjuntamente com a criança seus registros, de acordo com o apropriado para sua idade, abraçando também suas lembranças, ainda que sejam dolorosas, a fim de integrá-las em um todo que, ainda que complexo, é completo: pode-se amar a família e sofrer pela ruptura e, simultaneamente, sentir alívio por ter sido retirado de uma situação difícil para receber cuidados e atenção especializados, por exemplo (IFH, 2022). Todas essas questões têm de ser nomeadas a fim de serem compreendidas e integradas na individualidade da história autobiográfica infantil e, para isso, necessita-se do auxílio afetivo do adulto.

Em revisão de pesquisas realizadas no Reino Unido com crianças e adolescentes institucionalizados que passaram pelo trabalho com histórias de vida, Watson et al. (2015) apontam que, mesmo valorizados e considerados importantes por eles, os álbuns provocam também reações emocionais fortes, que incluem a raiva, a tristeza, o prazer ou mesmo a indiferença, ao ponto de uma criança relatar ter destruído seus registros, especialmente as fotos de sua genitora (posteriormente, recolou-as com auxílio de sua então mãe adotiva). De todo modo, os sentimentos devem ser acolhidos e registrados, a fim de possibilitar à criança sua assimilação e entendimento de que sua história contém lados e papéis diversos e que ela é a soma de todos eles, auxiliando-a a navegar essas emoções turbulentas.

Ainda assim, tem-se que o suporte material gráfico grava um ponto de vista, de um momento no tempo, sobre fatos e histórias selecionadas. Há uma preocupação que essa cristalização leve à imposição de uma “verdade”, uma criação de uma versão canônica na qual não há espaço para reflexão que possa levar a uma nova interpretação do passado. O imagético do objeto “livro” contribui para essa sensação, que é parte limitante do trabalho aqui discutido inegavelmente. Contudo, como já pontuamos, ele é apenas um dos meios para que o diálogo sobre o passado ocorra e deve ser colocado neste papel de representante de um ponto de vista sobre o que passou, um que disputa com os demais, como as memórias do infante, as sensações experimentadas, as conversas de rememoração tidas; na formação da polifonia da identidade narrativa. De todo modo, pontua-se que esta é uma questão a ser superada na implementação do projeto, sendo um risco a ser considerado. Sugere-se como eventual saída a inserção de páginas sem escritos, em branco, para possibilitar a reescrita ou quaisquer pensamentos que a criança tenha sobre os assuntos ali tratados em momento posterior.

No Brasil, apesar de haver preocupação com a questão relativa à autoria, dando à criança o protagonismo quanto ao que escrever e expressar-se da maneira que lhe for mais conveniente, enfrenta-se também o desafio da expansão do projeto diante da ausência de recursos e pessoal qualificado e capacitado para realizar um trabalho tão delicado, que exige compreensão e disponibilidade afetiva, especialmente, além da formação técnica imprescindível.

Ainda assim, entre as crianças que realizaram o projeto, 75% participam de atividades de leitura regularmente; 81% gostam de ler e ouvir histórias e 75% têm um livro preferido, marcando um sucesso quanto à intervenção para estimular a leitura. Ainda, 75% falam de seu cotidiano com alguém, 81% conhecem a razão de estarem no acolhimento, 100% gostam do seu álbum de história de vida e 88% tomam conta dele - demonstrando que houve maior informação e garantiu-se o direito à história pessoal desses infantes (IFH, 2018).

Portanto, tem-se que há um caminho a ser explorado quanto à possibilidade de efetividade de uma política pública que, mais que vultuosos investimentos, exige presença, atenção e disponibilidade para garantir que o sujeito de direitos que a criança é seja integrado em um todo, dentro de sua história de vida, peça por peça, transformando o álbum que aqui discutiu-se na célebre madeleine de Proust, o gatilho para memórias e lembranças que o constituam por inteiro.

Conclusão

“Posso dizer tudo?
Pode.
Você compreenderia?
Compreenderia.
Eu sei de muito pouco.
Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e –
por ser um campo virgem - está livre de
preconceitos. Tudo o que não sei é a minha
parte maior e melhor: é a minha largueza. E
com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o
que não sei é que constitui a minha verdade”.

Clarice Lispector

O presente encerramento não se pretende um ponto de chegada, mas, antes, de vários pontos de partida.

Sendo assim, o que instigou a realização desta pesquisa foi, em um primeiro momento, compreender como se dá a construção de nossa história de vida nessa primeira fase da infância. A partir das pesquisas realizadas, especialmente por McAdamns e

McLean, partindo da teoria de Bruner quanto à construção sócio-cultural de nosso pensamento narrativo, concluiu-se que elaboramos nosso senso do “eu” desde as interações que temos com o adulto de referência já na mais tenra idade. Aprende-se, assim, como contar uma história, os fatos que são relevantes na constituição de nossa autobiografia, e como, lembrando Ricoeur, somos ao mesmo tempo diferentes a cada mudança e simultaneamente os mesmos ao longo da vida.

Cotejando então a conclusão acima com a situação do acolhimento institucional, intentou-se responder à questão do direito à identidade e à narrativa pessoal dessas crianças e adolescentes, uma vez que a aplicação da medida protetiva, imposta a eles, necessariamente implica uma ruptura com o seu modelo de vida anterior - seja pela separação da família de origem, da vida comunitária, de uma nova escola, todo o ambiente é alterado a fim de resguardá-la de um detectado risco. Contudo, comumente, sua vontade e seu dizer neste processo não apenas não são levados em consideração, como não lhe é dada a oportunidade de saber dos fatos que levaram à sua utilização.

Essa é uma das facetas remanescentes do olhar a criança como um objeto e não como um sujeito de direitos, da qual conjugamos a alteração paradigmática que adveio conjuntamente com a promulgação do ECA e da CDC, com a perspectiva da narrativa autobiográfica, na resposta da pergunta “quem?”, para mostrar no que implica, deste modo interdisciplinar, essa nova visão. Outrossim, em que pese reconheça-se a necessidade de intervenção em situações limítrofes, vimos como muitas vezes as motivações para a separação são essencialmente questões sociais, a serem trabalhadas conjuntamente entre Estado, sociedade civil e a família; a fim de restabelecer esta última e possibilitar a concretização do direito à convivência familiar e comunitária, que são basilares do sistema de garantias atuante.

Ainda assim, com a situação dada do acolhimento, pensada para ser uma medida excepcional, temporária e provisória, tem-se, ao mesmo tempo, que ela não é um período para os infantes tão somente à espera de algo - o retorno à família ou a colocação em família substituta. Ela não se constitui em um período em branco na história de vida desses meninos e meninas. Neste momento, estão sendo cuidados por adultos, estão vivos e ativos, estão em pleno desenvolvimento. Nas casas, constroem relação de afeto com os profissionais, com as outras crianças, com pessoas que fazem parte da comunidade onde estão (IFH, 2022).

Juntando estas duas facetas, tanto do trabalho com as memórias anteriores ao acolhimento, especialmente quanto à família biológica, quanto com as lembranças

construídas ao longo do período aplicação da medida, tem-se a elaboração do álbum como uma alternativa de trabalho com identidade e narrativa autobiográfica para estas crianças. Não se olvida que há limitações em sua aplicação e resultados, mas, a despeito disso, considera-se que suas vantagens são, não obstante, nesse primeiro momento, consideráveis e válidas.

Almeida (apud Petit 2009, p. 126), afirma: “Um relato é sempre um relato de uma busca (...) se posso contar para mim mesmo o que perdi, isso quer dizer que encontrei uma forma diferente de possuí-lo para sempre”.

No caso do álbum, tem-se até mesmo a materialização do ter para sempre, ao alcance das mãos, de várias memórias da vida infantil: os gostos, as matérias preferidas da escola, os aniversários, os amigos do SAICA.

Repisa-se que ele não é e nem se pretende ser a única solução para um problema de tamanha complexidade e delicadeza, mas que atua como uma possibilidade de trabalho com os infantes sobre seu passado, presente e futuro, especialmente por também abrir um canal de diálogo sobre esses assuntos, em um ambiente seguro e confiável. Ademais, é uma forma de apresentar a literatura como meio de conexão e acolhimento, estimulando a reflexão crítica e identificação com os enredos, jogando luz a novas formas de ser e pensar.

Não se olvida que a área da infância e juventude sofre historicamente com a ausência de recursos e investimentos, fato que se estende a toda área de assistência social, e que implica dificuldade acentuada na aplicação da política que aqui discutimos. Ainda, quer-se pontuar que, majoritariamente, a falha não advém da falta de comprometimento e seriedade dos profissionais, muito pelo contrário, estes muitas vezes fazem esforços substanciais e se envolvem verdadeiramente na vida das pessoas com quem atuam, contudo, a precariedade do trabalho e falta de meios limitam os resultados que podem ser alcançados. Assim, para o bom funcionamento do projeto, é necessário investimentos e apoio estatal para sua disseminação enquanto política pública nacional, na capacitação de agentes públicos, funcionários dos SAICAs, famílias acolhedoras, em sua elaboração.

Para Bucci (2006), a política pública é um programa de ação governamental que resulta de um conjunto de processos juridicamente regulados que visam coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente coordenados. O estudo aqui aventado, nos moldes construídos pelo Instituto Fazendo História, encaixa-se neste conceito: propõe a atuação conjunta e direta da sociedade civil em sua realização; e uma metodologia simples de

replicar-se, disponível a qualquer interessado, em busca de um resultado socialmente relevante. Porém, ainda assim, exige investimento na formação dos voluntários que atuarão com as crianças e no material utilizado, a fim de garantir o respeito e a seriedade que o objeto exige.

Este foi então o nosso ponto de chegada: a partir do estudo teórico do contexto sócio-cultural da infância no Brasil atual, especialmente a infância em instituição de acolhimento, identificou-se uma questão quanto aos instrumentos que lhe são fornecidos para a elaboração de suas histórias autobiográficas e propôs-se uma inicial solução.

Como pontos de partida, tem-se a realização de um estudo mais aprofundado quanto à eficácia dos métodos, como proporcionar sua melhor difusão nacionalmente e, também uma pesquisa empírica, inclusive quantitativa, com as próprias crianças e adolescentes, com tempo estendido e interdisciplinar, a fim de proporcionar a criação de vínculo e minimizar quaisquer prejuízos, para a análise mais detalhada da eficácia do programa, as limitações que este sofre e suas visões sobre ele, que restarão notadamente faltantes do nosso presente estudo, pelas razões já elencados em sua introdução.

Por fim, outra questão que foi despertada ao longo deste trabalho, refere-se à uma inquietação quanto à existência de uma moldura de narrativa que engloba os modelos canônicos a que se refere Bruner. Explica-se: afirmamos que a coerência é parte essencial da história de vida de uma pessoa e peça que lhe dá bem-estar emocional e possibilidade de implicar-se no futuro. Contudo, para nossas crianças e adolescentes, suas trajetórias denotam situações que muitas vezes confrontam o pré-estabelecido como concepção de família, de cuidado, de afeto, o que lhes causa sofrimento na tentativa de encaixar suas autobiografias nestes modelos.

Assim, por exemplo, para Hyvarinen et al. (2010), a ideia da “prevalência da coerência” privilegia discursos e práticas de classes dominantes, enquanto minimizam a complexidade, desencorajam a criatividade e excluem experiências desviantes. Prosseguem os autores pontuando que, pessoas com deficiência, sejam físicas ou com dificuldades comunicativas; histórias que são contadas em circunstâncias extremas; ou, ainda, quando a experiência em si não é passível de ser transmitida pelas formas narrativas convencionais, são desqualificadas em seu discurso por não se enquadrar no molde dominante. Incluímos aqui, ainda, as crianças, cuja forma de expressão difere em muitos elementos discursivos da do adulto, o que a leva a ser frequentemente desconsiderada.

Nos casos elencados, muitas vezes as histórias são contadas de modo fragmentado, desorganizado ou mesmo com a performance da contação substituindo o texto. É necessária, assim, uma nova sensibilidade que permita a coexistência dessas formas.

Quer-se dizer: há um sofrimento em não se adequar à narrativa do senso comum, nos termos de Bruner. Questiona-se como acolher as formas desviantes dando-lhes legitimidade, ainda que se constituam de modos distintos, a fim de causar ao próprio narrador um senso de autoria e continuidade, ainda que não da forma comumente esperada.

Ademais, nos termos de Souza (2014, p. 69), “o signo é visto como espaço no qual se desenvolve a luta de classes”. Para a autora, isso se dá quando a classe dominante torna o signo monovalente, ou seja, imprimindo e privilegiando um sentido único para os gestos, as coisas, os atos, as palavras. Pergunta-se o quanto essas questões, da narrativa canônica, influenciam nas decisões do judiciário no âmbito dos direitos da criança e do adolescente, com um único modelo de família que serve de régua moral para o julgamento do cuidado, criando implicações no acolhimento e mesmo destituição do poder familiar.

Esse desdobramento do aqui estudado é outro ponto de partida a ser debruçado em um futuro, para buscar auxiliar a construção de um olhar sensível e humanizado também dentro do Direito, que conjugue a letra da lei com outros signos, ou seja, com outras formas de existir, em um reflexo do espelho da interdisciplinaridade que aqui se explorou.

De toda forma, uma pesquisa não é finalizada, mas é interrompida pelo decurso do prazo. Ficaram muitos pontos a serem abordados e muitas descobertas a serem realizadas. Ainda assim, a dissertação que ora se encerra buscou mergulhar na interdisciplinaridade de forma a tentar contribuir na criação de uma resposta a questões complexas, mas também, no fundo, só realmente intenta continuar o diálogo de modo acolhedor, horizontal e curioso com o Davi, de quatro anos e olhos enormes, com um: “moro em prédio, sim, e você?”.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J., VEDOVATO, L., SILVA, M. A Identidade Pessoal Como Direito Fundamental Da Pessoa Humana e algumas de suas manifestações na Ordem Jurídica Brasileira. **Revista de Direito Civil Contemporâneo**, v. 14 n. 5, jan.-mar. 2018. p. 33-70.
- ARCHARD, D. **Children: Rights and Childhood**. London: Routledge, 2004.
- ARENDRT, H. **A Vida do Espírito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENEVIDES, M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: Seminário de Educação em Direitos Humanos, 2000, São Paulo. **Palestra de abertura** [...] São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 08/01/2024,
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BISQUERA, R. **Métodos de Investigação Educativa: Guia Prático**. Barcelona: Ediciones CEAC S.A., 1989.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- BOLTMAN, A. **Children's Storytelling Technologies: Differences In Elaboration and Recall**. 2001. 151 f. Tese (Doutorado em filosofia) – College of Education, Human Development, University of Maryland, College Park, United States, 2001.
- BOWLBY, J. **Uma base segura: Implicações Clínicas da Teoria do Apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília – DF: 2006.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília – DF: 2009.
- _____. **Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18/02/2022.

_____. **Decreto n.º 16.272, de 20 de dezembro de 1923.** Aprova o regulamento da assistência e Proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 17/02/2022.

_____. **Decreto n.º 3.799, de 05 de novembro de 1941.** Cria o Serviço de Assistência ao Menor. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=87272>. Acesso em: 08/01/2024.

BRUNER, J. **Acts of Meaning.** Estados Unidos: Harvard, 1990.

_____. **Life as Narrative.** Estados Unidos: Social Research, 1987.

_____. **The Narrative Construction of Reality.** Estados Unidos: Critical Inquiry, 1991.

_____. **Realidade Mental: mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Making Stories: Law, Literature, Life.** Estados Unidos: Harvard University Press, 2002.

BRUNER, J., WEISSER, S. A Invenção do Ser: A autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura Escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. (Org.). **Políticas Públicas: Reflexões Sobre o Conceito Jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCHANAN, A. **The Experience of Life Story Work: Reflections of Young People Leaving Care.** 2014. 181 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Doctoral Programme in Clinical Psychology, Cardiff University, Cardiff, 2014.

CAVARERO, A. **Relating Narratives.** Londres: Routledge, 2000.

CARVALHO, C., RAZERA, J., HAACK, K. e FALCKE, D. Acolhimento Institucional: Considerações Sobre a Forma Como o Cuidado Subjetivo se Apresenta no Cotidiano de Trabalho dos Educadores Sociais Aletheia, **Canoas**, v. 47 n. 48, p 51-63, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000200005 Acesso em: 27/10/2022.

CIAMPA, A. Identidade. In: CODO, W. e LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984. pp. 58-75.

CINTRA, A., SOUZA, M. Institucionalização de crianças: Leituras Sobre a Produção da Exclusão Infantil, da Instituição de Acolhimento e da Prática de Atendimento. **Mal-estar e Subjetividade**, v. 10 n. 3, pp. 809/833, 2010.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Diagnóstico Nacional da Primeira Infância. Destituição do Poder Familiar e Adoção de Crianças**. Brasília: CNJ, 2022a.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Diagnóstico Nacional da Primeira Infância. Sumário Eixo 3 - Destituição do Poder Familiar e Adoção de Crianças**. Brasília: CNJ, 2022b.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Diagnóstico Nacional da Primeira Infância. Eixo 4 – Unidades de Acolhimento e Famílias Acolhedoras**. Brasília: CNJ, 2022c.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução 113**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/@@download/file> Acesso em: 28/07/2021.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Derecho al Nombre**. Disponível em: www.corteidh.or.cr/sitios/tesauro/tr705.htm. Acesso em: 15.06.2022.

CARVALHO, C. **Identidade e intimidade: Um Percurso Histórico dos Conceitos Psicológicos**. *Análise Psicológica*, v. 17 n. 4, pp. 727-741, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/AoXoS4>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CASTRO, L. de. A Infância e Seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 8 n. 11, pp. 47-58, jun. 2002.

CHANDLER, M., LALOND, C., SOKOL, B. e HALLET, D. Personal Persistence, Identity Development and Suicide: A Study of Native and Non-Native North American Adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 68 n. 2, pp. 131 – 138, abr. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/10585815_Personal_Persistence_Identity_Development_and_Suicide_A_Study_of_Native_and_NonNative_North_American_Adolescents. Acesso em: 15/09/2023.

CHOERI, R. da S. **O Direito à Identidade na Perspectiva Civil-Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

COSTA, A. C. G. da. Art. 6º. In: Cury, Munir (org.) **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 10. Ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

COOK-COTTONE, C. e BECK, M. A model for life-story work: Facilitating the construction of personal narrative for foster children. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 12 n. 4, pp. 193–195, 2007.

CYRULNIK, B. **Os Patinhos Feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07/01/2024

DELORY-MOMBERGER, C. **A Condição Biográfica**: Ensaio Sobre a Narrativa de Si na Modernidade Avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

_____. A Pesquisa Biográfica ou A Construção Compartilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1 n. 1, pp. 133 – 147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 15/09/2023.

DEL PRIORI, M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Biografia e Educação**: Figuras do Indivíduo-Projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, pp. 523-740, set./dez. 2012.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **The Children Act 1989**: Guidance and Regulations (Vol. 3). Londres: Department for Education, 2010.

DI CONTO, L. Narrativas Infantis Sobre Seus (Des)encontros Com o Outro no Cotidiano Escolar. In: PASSEGI, M. DEMARTINE e Z., NOVAES, A (Orgs.) **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018. pp. 81 - 93.

DINIZ, M. **Curso de Direito Civil Brasileiro**: Teoria Geral do Direito Civil. São Paulo: Saraiva, 2016.

DOEK, J. E. The Human Rights of Children: An Introduction. In: KILKELLY, U. e LIEFAARD, T. (Orgs.). **International Human Rights of Children**. Nova Zelândia: Springer, 2019. pp. 03-32.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

EAGON, K. Por que a Imaginação é Importante na Educação? In: FRITZEN, C. e CABRAL, G. (Orgs.). **Infância**: Imaginação e Educação em Debate. Campinas: Editora Papyrus, 2007.

FÁVERO, E. T., VITALE, M. A. F. e BAPTISTA, M. V. **Famílias de Crianças e Adolescentes Abridados: Quem São, Como Vivem, O Que Pensam, O Que Desejam**. São Paulo: Paulus, 2008.

FERRO, V. e BITTENCOUT, A. **Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes: Proteção Integral e Garantia de Direitos**. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz - Ministério do Desenvolvimento Social, 2018.

FERREIRA, M. R. P. **Crianças Que Não Conseguem Esquecer: Sobre o Traumático na Infância**. 2006. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

FIVUSH, R. The Stories We Tell: How Language Shapes Autobiography. **Applied Cognitive Psychology**, v. 12 [s. n.], pp. 483-487, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-12873-005>. Acesso em: 16/09/2023.

_____. Constructing Narrative, Emotion, and Self in Parent-Child Conversations About the Past. In: FIVUSH R. e NEISSER, U. (Orgs.). **Remembering Self**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. Remembering and Reminiscing: How Individual Lives are Constructed in Family Narratives. **Memory Studies**, v. 1 n. 1, pp. 49 - 58, janeiro de 2008.

FONSECA, C. e CARDARELLO, A. Família e Parentesco. In: MARTINS, C. B. (Coord.) e DUARTE, L. F. D. (Org.). **Horizontes das Ciências Sociais: Antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. pp. 123-154.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

_____. **A Ordem Do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇA, R. L. Art. 6º. In: CURY, M. (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários Jurídicos e Sociais**. São Paulo: Malheiros, 2010. pp. 33-38.

FREEMAN, M. Taking children's rights more seriously. In: FREEMAN, M. (Org.) **The Moral Status of Children: Essays on the Rights of the Child**. Leiden: Martinus Nijhoff, 1997. pp. 19 – 46.

FURLAN, V; SOUSA, T. Família, Acolhimento Institucional e Políticas Públicas: Um Estudo de Caso. **Revista Psicologia Política**, v. 14 n. 31, pp. 499-516, set/dez 2014.

FURLANETTO, E. Contribuições das Crianças Para (Re)pensar as Escolas de Infância. In MIGNOT, A., SAMPAIO, C. e PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita**. Curitiba: Editora CRV, 2014. pp. 161-172.

- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- GOLDBERG, L. **Autobiografismo: Desenho Infantil e Biografização Com Crianças em Situação de Acolhimento Institucional**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- GOMES, J. G. Pobreza e o Exercício da Maternidade: : Notas Sobre a Abordagem Consensual e a Abordagem “Processual” em Processos de Destituição do Poder Familiar . **Direito Público**, v. 19 n. 104. <https://doi.org/10.11117/rdp.v19i104.6782>
- HABERMAS, T., PAHA, C. **The Development of Coherence in Adolescents**. Life narratives. Narrative Inquiry, vol. 11, issue 1, p, 33-54, Janeiro de 2011.
- HABERMAS, T., BLUCK, S. Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. **Psychological Bulletin**, v. 126 [s. n.], pp. 748 – 769, 2000.
- HANSON, K. School of Thoughts in Children’s Rights. In: LIEBEL, M. (Org.). **Children’s Rights From bBlow**. London: Palgrave Macmillan, 2012.
- HARTUNG, P. **Levando os Direitos das Crianças a Sério: A Absoluta Prioridade dos Direitos Fundamentais e Melhor Interesse da Criança**. 2020. 522 f. Tese (doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- HERMANS, H. J. M. Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange. **Psychological Bulletin**, v. 119 [s. n.], pp. 31–50, 1996.
- HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HYVARINEN, M., HYDEN, L., SAARENHEIMO, M. e TAMBOUKOU, M. **Beyond Narrative Coherence: An Introduction**. Philadelphia: John Benjamins, 2010.
- HOOKS, B. **Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black**. Boston: South End Press, 1989.
- HOOLEY, K., Stokes, L., & Combes, H. Life Story Work with Looked-after and Adopted Children. **Adoption & Fostering**, v. 40 n. 3, pp. 219 – 233, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0308575916661129>. Acesso em: 20/04/2022.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA (IFH). **Guia de Acolhimento Familiar**. PINHEIRO, A., CAMPELO, A., VALENTE, J. (Orgs.). São Paulo: Instituto Fazendo História, 2022a.

_____. **Fazendo Minha História: Guia de Ação Para Colaboradores**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2022b. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/62fe7a89251a0d5fb c445938/1660844690894/Guia+FMH+2022+web+%281%29.pdf>. Acesso em: 17/09/2023.

_____. **Histórias Cruzadas: O Trabalho com Histórias de Vida Junto a Famílias com Filhos Adotivos**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2022c. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56f2fea101dbaef178 cfffba/1458765511633/histo%CC%81rias+cruzadas_v2.pdf. Acesso em: 17/09/2023.

_____. **Fazendo Minha História: Guia de Gestão**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2019. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5cc30725a4222fcf0 91fec57/1556285295869/GUIA+DE+GEST%C3%83O+FMH+2019+R1+WEB+curvas_ compressed.pdf. Acesso em: 20/08/2023.

_____. **Fazendo Minha História: Guia de Ação Mediada**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2023. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5b51bbee0daa c1a7fe2/1455211967609/guia_leitura_minc_BB.pdf. Acesso em: 20/08/2023.

_____. **Relatório Anual 2018**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2018. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5c938d74971a1 866cb5f7066/1553173974247/RELATÓRIO+ANUAL+IFH+2018+FINAL+web+cur vas.pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do Registro Civil: Esclarecimentos Sobre o Sub-registro de Nascimentos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73099>. Acesso em 15/09/2023.

KAMINSKI, A. **O Conselho Tutelar, A criança e o Ato Infracional: Proteção ou Punição?** Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

KOHAN, W. O. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- KING, M. **Childhood, Welfare & Justice**. A critical examination of children in the legal and childcare systems. Londres: Bastford Academic, 1981.
- KRUGER, J.M. **The theory of children's rights - an overview**. Disponível em: <https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2545/09chapter8.PDF> .Acesso em: 18/02/2022.
- JIREK, S. L. Narrative Reconstruction and Post-Traumatic Growth Among Trauma Survivors: The importance of narrative in social work research and practice. **Qualitative Social Work**, v. 16 [s.n.], pp. 166–188, 2017.
- LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative & Life History**, v. 7 n. 4, pp. 395–415, 1997 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>. Acesso em: 18/05/2023.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LICIO, E., PINHEIRO, M., NATALINO, M. e ROCHA, E. **Filhos "Cuidados" pelo Estado: o que nos informa o relatório do Ipea sobre o reordenamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes**. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10441>. Acesso em 15/09/2023.
- LIEBEL, M. **Children's Rights From Below**. Cross Cultural Perspectives. London: Palgrave MacMillan, 2012.
- LIVINGSTON SMITH, S. **Facilitating Adoptions From Care: A compendium of effective and promising practices**. London: BAAF, 2014.
- MACIEL, R., TEODORO, M., ALVES, J., RIBEIRO, L., QUEIROZ, L. e SERRALHA, A. Crianças à Espera de Adoção ou em Medida Protetiva: a inclusão escolar. *Revista SPAGESP*, v. 18 [s. n.], pp. 63-79, 2017.
- MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e Suas Narrativas: A (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 01, n. 03, pp. 584-602, set./dez. 2016.
- MATTAR, L. e DINIZ, C. Hierarquias Reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos. **Interface: comunidade, saúde e educação**, v. 16 n. 40, pp. 107-120, jan.-mar. 2012.
- MARCILIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARTINS, S. **Direito do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, P. C. M. **Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco:** representações sociais, modos e espaços. 2004. 492 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Departamento de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3238>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

McADAMS, D. The Psychology of Life Stories. **Review of General Psychology**, v. 5 n. 2), pp. 100-122, 2001.

_____. **Identity and the Life Story**. In: Org: FIVUSH, R. e HAVEN, C. (Orgs.). *Autobiographical Memory and the Construction of Self*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MCADAMS, D. e MCLEAN, K. Narrative Identity. **Current Directions in Psychological Scien**, v. 22 n. 3, pp. 233 – 238, 2003. Disponível em: DOI:10.1177/0963721413475622 Acesso em: 17/09/2023.

MELO, E. **Direito ao desenvolvimento:** arqueologia de um dispositivo de subjetivação de crianças e adolescentes. São Paulo: Intermeios, 2021.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L. P.; BASTOS, L. (Orgs.). **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares., Campinas: Mercado de Letras, 2002. pp. 97 – 122.

NAVES, R. e GAZONI, C. **Direito ao Futuro:** desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

NASCIUTI, J. R. A Instituição Como Via de Acesso à Comunidade. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Psicologia Social e Comunitária:** Da solidariedade à autonomia (pp. 100-126). Rio de Janeiro: Vozes, 1996. pp. 100 - 126.

NELSON, C., FOX, N. e ZEANAH, C. **Romania's Abandoned Children:** Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

NELSON, K. Narrative and Self, Myth and Memory: Emergence of the cultural self. In: FIVUSH, R. e HADEN, C. (Orgs.). **Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self:** Developmental and Cultural Perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. pp. 3 – 28.

NELSON, K., FIVUSH, R. The Development of Autobiographical Memory, Autobiographical Narratives, and Autobiographical Consciousness. *Psychological Reports*, v. 123 n. 1, pp. 71 - 96 2020. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033294119852574>. Acesso em: 16/09/2023.

NELSON, K., FIVUSH, R. Parent-child reminiscing locates the self in the past. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 24 [s. n.], pp. 235–251, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

ONU - Organização das Nações Unidas. **United Nations Guidelines for the Alternative Care of Children**. Disponível em <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2021-04/DIRECTRIZES%20PARA%20CUIDADOS%20ALTERNATIVOS-NAC%CC%A7O%CC%83ES%20UNIDAS.docx.pdf> Acesso em: 16/09/2023.

OSHIRO, J. Ressignificando a história de vida de uma criança em acolhimento institucional: relato de pesquisa. In: COSTA, E. e SAMPAIO, E. (Orgs.). **Desenvolvimento da Criança e do Adolescente: Evidências científicas e considerações teórico-práticas**. São Paulo: Editora Científica, 2020. pp. 759-780. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200700726.pdf>. Acesso em: 15/05/2023.

PASSETTI, E. **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo: Imaginário, 1995.

PASSEGGI, M. C., SAMPAIO, C. (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGI, M., FURNALETTO, E, CONTI, L., CHAVES, I., GOMES, M., GABRIEL, G., ROCHA, S. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças. In: PASSEGI, M., LANI-BAYLE, M., FURNALETTO, E. e ROCHA, S. **Pesquisa (auto)biográfica em Educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: EDUFRN, 2018. pp. 45-72.

PASSEGGI, M. FURNALETTO, E, CONTI, L., CHAVES, I., GOMES, M., GABRIEL, G., ROCHA, S. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: Unicamp, 2012.

PASSEGGI, M. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passegi, M. e Silva, V. (Orgs.). **Invenções de vidas**,

compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)Formador. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, pp. 1-21, jan./mar, 2021.

_____. Nada para a criança sem a criança. In: PASSEGI, M., LANI-BAYLE, M., FURNALETTO, E. e ROCHA, S. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Local: editora, 2018, p. 104-121.

PEREIRA JÚNIOR, A. Um País que Mascara seu Rosto. In PEREIRA JÚNIOR, A., BEZERRA, J. e HERINGER, R. (Orgs.). **Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil.** Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

PEREIRA, J. M. F. e COSTA, L. F. O ciclo recursivo do abandono. **Psicologia.pt**, 2004. Disponível em <<[PEREZ, J. e PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, pp. 649-673, mai./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em: 18/02/2022.](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0207&area=d4&subarea=>> acessado em 29 de outubro de 2022.</p></div><div data-bbox=)

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo, Editora 34, 2010.

PEITER, C. **Erase una vez un heroe... Reflexiones sobre el papel de las verdades narrativas adopción.** 2011. Disponível em: <https://www.fepal.org/wp-content/uploads/0094.pdf>. Acesso em: 17/09/2023.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária, Amais, 1995.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa- formação existencial. **Educação e Pesquisa**. v. 32 n. 2, pp. 329-343, mai./ago., 2006.

PINHEIRO, A. Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes: alguns apontamentos para reflexões. In: PAIVA, I. L.; SOUZA, C de; VALENÇA, D. A.; ARAÚJO, A. (Orgs.). **Direitos Humanos e Práxis: experiências do CRDH/RN.** Natal: EDUFRN, 2015. pp. 129-150.

_____. **Criança e Adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2005.

- POLKINGHORNE, D. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Nova York: State University of New York Press, 1988.
- REZENDE, P. **Considerações sobre o sistema de garantia dos direitos da criança e do Adolescente – SGDCA**. [s. l.]: Rede Peteca, [s. d.]. Disponível em: https://livredetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2016/11/consideracoes_SGDCA-1.pdf. Acesso em 20.06.2023
- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** - Tomo I e II. Campinas, SP: Papirus, 1994
- _____. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. Quem é o sujeito de direito? In: _____. (Org.). **O justo I: a justiça como regra moral e como instituição**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008. pp. 21-32.
- _____. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas e políticas públicas para a infância do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, I. e RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROSE, N. **Inventing our Selves: Psychology, Power and Personhood**. Cambridge University Press, 2010.
- ROSE, R., e PHILPOT, T. **The child's own story**. Life story work with traumatized children. London: Jessica Kingsley Publisher, 2005.
- ROSEMBERG, F. e MARIANO, C. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões**. Cadernos de Pesquisa, v. 40 n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.
- ROSSATO, L., LÉPORE, P. e CUNHA, R. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: RT, 2018.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. ALMEIDA, I., COSTA, N., GUIMARÃES, L., MARIANO, F., TEIXEIRA, S., SERRANO, S. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25 [s. n.], pp. 390-399, 2011.
- ROSSETTI-FERREIRA, M; SERRANO, S. e ALMEIDA, I. A Criança e o Adolescente enquanto sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In: _____. (Orgs.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. Ribeirão Preto: CINDEDI, 2011. Disponível em:

<http://www.cindedi.com.br/file/d3126f2c862c44e34ba4eaa29c378e38>. Acesso em: 17/02/2022.

RYAN, T. e WALKER, R. **Life Story Work: A practical guide to helping children understand their past**. London: BAAF, 2007.

SARMENTO, M. e VASCONCELOS, V. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Porto: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, T. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGI, M., LANI-BAYLE, M., FURNALETTO, E. e ROCHA, S. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: EDUFRN, 2018. pp. 123-143.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH). **Histórias de Vida: Identidade e Proteção**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

SILVA, S. **O andaime na produtividade e qualidade das narrativas de vida de crianças em instituição**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

SINGER, J., SALOVEY, P. **The remembered self: Emotion and memory in personality**. New York: Free Press, 1993.

SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.

SMOLKA, A. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. e KUHLMANN, M. Org. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 99-127.

STEWART, G. **Interpreting the Child's Right to Identity in the U.N. Convention on the Rights of the Child**. Chicago: American Bar Association, 1992.

SYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 71, pp. 9-25, 2002.

TRINDADE, J. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Rev. Bras. Hist., v. 19 n. 37, Set 1999 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/vDzRcnrCCsWK3pcmxHF8fbL>. Acesso em: 14/09/2023.

VALENTE, J. **Família acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento**. São Paulo: Paulus, 2013.

VASCONCELOS, R. A proteção à infância pobre em seus distintos vieses: um capítulo de suas muitas histórias. In: VASCONCELOS, M. F. (Org.). **Diversidade Cultural e desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004.

VELARD, M. e MARTINEZ, P. **Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados**. Revista de Psicología, v. 26 n.2, pp. 255-276, 2008.

VIDIGAL, C. (Org). **Fazendo Minha História**: Guia para Colaboradores. Instituto Fazendo História: São Paulo, 2008.

VIDIZ, M., NADDEO, L. e VIGEVANI, D. The “Making My Story” Project in Brazil. In: KRIZ, K. e PETERSEN, M. (Eds.). **Children and Young People’s Participation in Child Protection**. Oxford: Oxford University Press, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARD, A., SCHOFIELD, G., MOLDESTAD, B. e HÖJER, I. Managing Loss and a Threatened Identity: Experiences of Parents of Children Growing Up in Foster Care, the Perspectives of their Social Workers and Implications for Practice. **British Journal of Social Work**, v. 40 [s. n.], pp. 74-92, 2010.

WATSON, D. L., LATTER, S., e BELLEW, R. Adopted children and young people’s views on their life storybooks: The role of narrative in the formation of identities. **Children and Youth Services Review**, v. 58 [s. n.], pp. 90-98, 2015.

WINNICOTT D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINTER, K., OLIVIA, C. Identity issues for looked after children with no knowledge of their origins Implications for research and practice. **Adoption & Fostering**, v. 29 N. 2, pp. 44-52, 2005.

WYNESS, M. **An introduction to the sociology of childhood**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.