



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

QUEZIA ALVIM DE SOUZA

**NÃO SOU EU UMA CRIANÇA?
DIÁLOGOS COM A INFÂNCIA NEGRA ABRIGADA**

Feira de Santana

2024

QUEZIA ALVIM DE SOUZA

**NÃO SOU EU UMA CRIANÇA?
DIÁLOGOS COM A INFÂNCIA NEGRA ABRIGADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda

Feira de Santana

2024

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S717n

Souza, Quezia Alvim de

Não sou eu uma criança? Diálogos com a infância negra abrigada / Quezia Alvim de Souza – 2024.

98 f.: il.

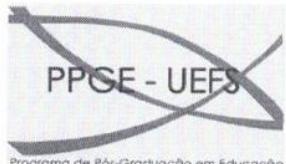
Orientador: Eduardo Oliveira Miranda

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1.Crianças institucionalizadas. 2.Infância negra. 3. Letramento racial.
4. Instituições para menores. 5. Adoção. 6. Racismo I. Miranda, Eduardo Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU 304.2(814.22)

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

QUEZIA ALVIM DE SOUZA

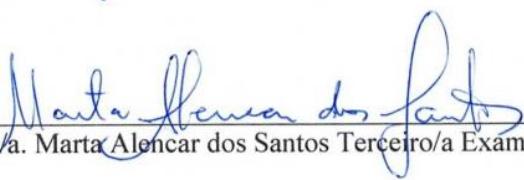
“NÃO SOU EU UMA CRAINÇA? DIÁLOGOS COM A INFÂNCIA NEGRA ABRIGADA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2024

Eduardo O. Miranda
Prof/a. Dr/a. Eduardo Oliveira Miranda Orientador/a - UEFS


Prof/a. Dr/a. Isabelle Sanches Pereira Primeiro/a Examinador/a - UNEB


Prof/a. Dr/a. Marco Antonio Leandro Barzano Segundo/a Examinador/a - UEFS


Prof/a. Dr/a. Marta Alencar dos Santos Terceiro/a Examinador - UEFS

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sinônimo de conquista, e nesse momento de gratidão me vêm muitas pessoas a memória. Inicio agradecendo à Deus, por ter me sustentado durante os últimos dois anos.

Agradeço ao meu pai, que durante toda a minha vida, foi grande incentivador dos meus estudos, atravessei o mestrado vivendo o luto por sua perda, a COVID 19 instaurou na minha vida “um novo normal” para sempre. Obrigado painho por ser sempre por mim e tanto me amar. Que onde o senhor esteja, esteja em paz!

Agradeço a mainha por ser força quando eu fui fraca e ser meus braços e minhas pernas quando eu pensei em parar. Sem você mainha, nada disso seria possível, ser mestre em Educação foi seu sonho antes mesmo que eu própria acreditasse que eu seria capaz. Te amo.

Agradeço ao meu companheiro, meu amor, meu amigo, amor que a vida me deu quando meu mundo se tornou dor e que enxugou minhas lágrimas durante várias noites. Meu corretor exclusivo, meu auxiliar de campo de pesquisa, te amo, Natan. Com você a vida se torna mais leve. Você esteve desde o início dessa jornada, me inspirando e me fazendo acreditar que era possível. Durante todo esse tempo eu não sei se sonhava o meu sonho ou se o sonho que eu sonhava era seu. Sua parceria em minha vida alimenta as minhas forças. Obrigado por topar tudo comigo.

Agradeço ao meu filho, que com a sua chegada no meio do mestrado ressignificou toda a minha história e me ensinou que todas as tempestades se tornam pequenas diante do sorriso de um filho.

Agora tenho meu próprio menino preto, para amar incondicionalmente e construir junto com ele uma infância negra sem dor.

Sua vida trouxe vida para a minha vida, meu filho Teodoro é tudo por você.

Agradeço às crianças negras institucionalizadas que me aceitaram em suas rotinas e tanto me ensinaram sobre resiliência, coloquei minha dor no bolso ao assistir vocês superando tantas adversidades. Vocês são lindas, obrigada por participarem dessa pesquisa.

Agradeço a todos os responsáveis pela Instituição onde realizei a pesquisa, que o trabalho de vocês continue sendo luz e acalanto para tantas crianças que precisam.

Agradeço especialmente ao meu orientador Eduardo. Edu, você me mostrou toda a potencialidade do meu corpo-território, ouvir você e ler seus textos é adubar as sementes da transformação em nossa sociedade. Obrigada por ser tão compreensivo.

Martinha, te agradeço por ser afeto e acolhimento, essa pesquisa não seria a mesma sem o seu apoio, puxões de orelha e reflexões. Você me inspira!

Agradeço aos amigos e amigas, Iane, companheira desde a inscrição, escrita do projeto, aulas online, foi tanto que a gente passou, agora tudo valeu a pena, obrigada amiga por estar ao meu lado nessa jornada. Vânia, Grazi, Ana Paula, que tanto me incentivaram e me apoiaram diariamente, me dando dicas, me ouvindo falar várias vezes a mesma coisa e fingindo que era a primeira vez que escutava.

Agradeço ao Centro de Educação Básica da UEFS, que mesmo inserido em uma secretaria de educação que inviabiliza a formação continuada de seus professores, conseguiu adaptar meu horário na escola para que eu conseguisse concluir as aulas e a pesquisa.

Agradeço também a UEFS, casa do saber onde construí toda minha jornada enquanto profissional, desde a minha graduação, especialização e agora mestrado.

Obrigada a todos e todas.

Incidente em Baltimore

Uma vez andando em Baltimore
Com o coração cheio, o coração cheio de alegria,
Eu vi, um menino baltimoreano
Olhando fixo para mim.

Eu era pequeno, tinha oito anos
E ele era pequeno como eu;
Por isso eu sorri, mas ele pôs a língua
E disse apenas: – Negro.

Eu vi toda a cidade de Baltimore,
Desde maio até dezembro;
Mas de todas as coisas que ali aconteceram
É só do que eu me lembro.

(Countee Cullen, 1966)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido com o intuito de compreender as experiências produzidas e partilhadas por crianças negras abrigadas em uma instituição para a infância na cidade de Feira de Santana. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que apontam ser a infância uma importante peça dentro do quebra-cabeça do desenvolvimento humano. Independentemente do ambiente em que se encontra, a criança negra sempre irá estabelecer vivências de infância. O abrigo institucional foi o ambiente escolhido por se tratar de ambiente que, historicamente e preconceituosamente, sempre foi entendido como o espaço destinado à infância negra e pobre em nosso país. A pesquisa buscou identificar processos de construção de culturas pelas crianças inseridas no contexto da instituição. Os resultados indicam que o abrigo oferece um ambiente seguro e protegido para crianças, no entanto, a falta de vinculação afetiva, e principalmente a ausência de momentos lúdicos, ou espaços para as brincadeiras afetam negativamente a experiência de infância das crianças.

Palavras-chave: Crianças Institucionalizadas. Infância negra. Relação entre infância e ambiente.

ABSTRACT

This study was developed with the aim of understanding the experiences produced and shared by black children living in a shelter for childhood in the city of Feira de Santana. The research is based on theoretical references that point out childhood as an important piece within the puzzle of human development. Regardless of the environment they are in, black children will always establish childhood experiences; the institutional shelter was chosen as the setting because it has historically and prejudicially been understood as the space designated for black and poor childhood in our country. The research sought to identify processes of cultural construction by the children inserted in the institution's context. The results indicate that the shelter provides a safe and protected environment for children; however, the lack of emotional attachment, and mainly the absence of playful moments or spaces for play negatively affect the children's childhood experience.

Keywords: Institutionalized Children. Black Childhood. Relationship between childhood and environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Para que serve um brinquedo?	49
Figura 2 – Capa do livro <i>Uma zebra fora do padrão</i>	71
Figura 3 – Lista 1: Coisas de criança que eu acho legal	72
Figura 4 – Verso da Lista 1.....	72
Figura 5 – Lista 2: Coisas de criança que eu gosto de fazer aqui	73
Figura 6 – Eu tenho um bambolê em casa, tia	75
Figura 7 – Eu já treinei capoeira, tia	76
Figura 8 – Aqui, tia, eles estão brincando de rodar	76
Figura 9 – Quero assim, com o texto, tia	77
Figura 10 – Colei uma bola, um pato e a rua onde passa os cavalos	77
Figura 11 – Tia, eu gosto de pipa e de parque	78
Figura 12 – Todas as coisas de criança	78
Figura 13 – Eu gosto de comida, tia	81
Figura 14 – Eu tô rico, tia.....	82
Figura 15 – Eu sou o primeiro	84
Figura 16 – Vou ficar na fila.....	85
Figura 17 – Meninas sabem ir também	85
Figura 18 – Posso ir de novo?.....	86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 ENCONTRO COM A INFÂNCIA NEGRA ABRIGADA.....	12
1.2 Fecundação da pesquisa.....	15
2 GESTAÇÃO: NUTRINDO A PESQUISA PARA QUE ELA SE DESENVOLVA...	20
2.1 Crianças negras no brasil: do abandono ao abrigamento legal	20
2.2 A realidade atual dos abrigos para a infância no Brasil	29
2.3 Diálogos possíveis e necessários com a Sociologia da Infância	36
3 VIA DE PARTO: UM CAMINHO PARA A PESQUISA.....	40
4 NASCIMENTO DA PESQUISA.....	48
4.1 Escrevivendo com as crianças abrigadas	48
4.1.1 O abrigo institucional	48
4.1.2. Quem são as crianças participantes da pesquisa	51
4.1.3. Um dia que vale a pena ser lembrado.....	54
4.1.4 Deus – pai	61
4.1.5 1,2,3 e já!.....	64
4.2. Já sei falar	69
4.2.1. Nem sabia que zebra sabia escrever	70
4.2.2. Vamos brincar?	84
5 O FIM TÃO ESPERADO E O FUTURO QUE DESEJO.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO	97

APRESENTAÇÃO

Para início de conversa, preciso dizer que tenho dois desejos principais com meu trabalho, e tudo o que vem depois é fruto dessas duas metas: a primeira e mais importante é tornar a infância institucionalizada uma infância real e existente, digna também de ser compreendida, e a segunda é me fazer a mais clara possível.

Para cumprir essas duas metas, escolhi apresentar meu texto em cinco seções: encontro com a infância negra abrigada; gestação: nutrindo a pesquisa para que ela se desenvolva; via de parto: um caminho para a pesquisa; nascimento da pesquisa; e, por último, o fim tão esperado e o futuro que desejo.

A minha pesquisa foi atravessada por minha própria gestação e pelo nascimento do meu filho. Entendo que a mulher que entrou no mestrado não é a mesma que o conclui. Ao dividir meu texto dessa forma, encontrei forças para finalizá-lo.

Vivenciei em meu corpo-território¹ momentos de renúncia, negociações, dores, lutos, nascimento e muitas aprendizagens. Conseguir, por fim, ao ver meu filho, Teodoro, crescendo forte e saudável, encontrar novamente sentido em minha escrita, ao perceber que o que agora chamo de “futuro desejado” é sim o sonho de uma mãe ao colocar seu filho no mundo: que ele encontre uma sociedade melhor e mais aberta às diferentes formas de ser e estar no mundo.

No primeiro capítulo desta dissertação apresento o trabalho como um todo, relato as primeiras interações com o tema e as motivações que me levaram a estudar a infância negra institucionalizada.

O segundo capítulo apresenta o quadro teórico e a metodologia para o trabalho, sendo a etapa que mais se conecta com minhas entradas e que se nutriu da melhor forma possível para que o rebento nascesse bem, forte e com muita saúde.

O terceiro capítulo apresenta os objetivos, explica o percurso utilizado para a realização da pesquisa e detalha a metodologia escolhida para a discussão dos dados produzidos.

O capítulo seguinte apresenta os dados gerados juntamente com as crianças da instituição que foi meu campo de investigação do fenômeno social aqui

¹ Corpo-território é um termo cunhado pelo Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda. Para o autor, o corpo-território propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo (Miranda, 2014).

compreendido, bem como traz uma breve apresentação da instituição, tentando ser a mais ética possível, considerando que a entidade solicitou o sigilo no que diz respeito ao nome do abrigo, bem como de seus funcionários.

Foram muitas descobertas feitas nesse espaço de múltiplas aprendizagens, assemelhando-se com a chegada de um filho, cheia de afeto e respeito, mas também cercadas por medos e desafios.

O capítulo que encerra minha pesquisa busca, a partir de todo o conhecimento recém-adquirido, através do que foi vivido e experenciado coletivamente com as crianças da instituição, abrir caminhos para outras gestações, bem como apontar possibilidades para que a infância negra institucionalizada encontre caminhos de resistência, respeito e visibilidade.

1 ENCONTRO COM A INFÂNCIA NEGRA ABRIGADA

Cada árvore [...] nos diz que, para ter qualquer aspiração, precisamos estar bem assentados e que, por mais alto que possamos chegar, é de nossas raízes que tiramos nossa base de sustentação.

Wangari Maathai²

Sempre que me ponho a escrever sobre as crianças abrigadas, recordo-me das minhas primeiras visitas a um abrigo. Havia, em meu bairro, uma instituição de acolhimento de crianças. O local era cercado por um muro até a metade da altura; a outra metade era composta por grades vermelhas. Todas as vezes que passava pela frente daquele casarão, via crianças das mais variadas idades agarradas às grades, observando a vida passando do lado de fora. Depois de alguns anos, essas grades foram todas arrancadas e deram lugar a um enorme muro que tornava impossível para quem morava lá saber o que acontecia do lado externo, e vice-versa.

Para mim, estar em tal local sempre foi muito comum. Minhas tias, mãe e avó realizavam trabalho voluntário na instituição e eu as acompanhava, sempre que possível, para brincar com as crianças do abrigo.

Como se não bastasse toda essa experiência como visitante/amiga das crianças, ocorreu, no ano 2000, um fato que iria marcar minha história: minha mãe decidiu adotar uma criança que morava nesse abrigo. A criança em questão era um menino, naquele ano estava com a idade de 1 ano e 6 meses, o menino era negro, magrinho e muito doente, tinha a pele coberta de sarna, cuidamos dele, torcendo para que resistisse a tantas doenças que foram surgindo, todas fruto do descuido. O pequeno sobreviveu e morou conosco até os 7 anos de idade. Toda a nossa família o adotou também – meus pais, meus tios –, era a única criança da família, então foi bastante paparicada.

No entanto, quando ele estava próximo ao seu aniversário de 7 anos, sua mãe biológica reapareceu e requereu judicialmente a sua guarda, fato que eu não

² Wangari Maathai foi uma renomada ativista ambiental, política e professora queniana. Ela ficou conhecida principalmente por fundar o Movimento Cinturão Verde, uma organização que promoveu o plantio de árvores para combater a desertificação e a degradação ambiental no Quênia. Em 2004, Maathai se tornou a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz, em reconhecimento ao seu trabalho incansável na defesa do meio ambiente, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável. Ela faleceu em 2011, deixando um legado duradouro de ativismo e inspiração para gerações futuras.

imaginava ser possível. Foi ali que eu descobri que, sim, existem várias crianças abrigadas que possuem pai e mãe conhecidos, mas que, por algum motivo, perderam a guarda de seus filhos, temporária ou definitivamente.

No caso do meu irmão, a mãe dele havia concedido de forma provisória a guarda dele para o abrigo, o qual, por sua vez, cedeu à minha mãe a guarda da criança, como uma forma de atenuar a experiência de infância dele dentro do abrigo. Acredito que nem mesmo o abrigo acreditava que a mãe biológica poderia voltar, já que, desde o momento em que ela o entregara na instituição, nunca mais havia retornado.

No entanto, quando a mãe biológica do menino reapareceu, a justiça decidiu devolvê-lo para a família de origem, que, apesar de ser extremamente pobre, possuía casa própria e apresentara formas de manter a criança e seus outros 6 filhos.

Hoje comprehendo a delicadeza acerca dessa questão, principalmente em relação ao fator legal, quando pensamos que tanto a Constituição Federal (artigo 227) quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram o direito à convivência familiar da criança. O ECA, em seu artigo 19, estabelece que toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado por sua família e, “apenas” na falta desta, por família substituta. Sei que o juiz agiu dentro da lei, mas confesso que não foi algo fácil de vivenciar.

Meu irmão foi sim levado por sua mãe biológica e por sua família, mas, assim que pôde, por volta dos 14 anos, retornou ao nosso convívio e passou a frequentar nossas casas durante os finais de semana e/ou fins de tarde, modificando pelas outras experiências que vivenciou na segunda etapa da sua infância e estava vivenciando agora como adolescente, mas ainda muito conectado afetivamente à nossa família.

Alguns anos após esse acontecimento, minha mãe recebeu em sua porta uma outra criança, acompanhada pela mãe que buscava uma família para adotar sua filha de apenas quatro dias de nascida. Minha mãe então as acolheu e, após entender a situação da mãe, buscou meios legais para adotar a menina, hoje já com 16 anos, alvo de todo o amor e carinho da nossa família. Essa mãe, por sua vez, nunca mais foi vista e segue com o paradeiro desconhecido. Esse tipo de adoção é conhecido como adoção à brasileira e atualmente existe uma forte vigilância sobre essa prática.

Toda essa história marcou muito a nossa família e despertou em mim o desejo de entender mais sobre a realidade das crianças abrigadas e os processos que cercam a sua vivência e experiência dentro do abrigo.

Com o passar dos anos, mesmo tendo me afastado da convivência naquele espaço, voltei-me para essas lembranças, quando, diante da necessidade de escrever sobre “algum tema de meu interesse” durante as disciplinas finais da graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vi ali a oportunidade de pesquisar, de forma mais elaborada, essa realidade. O ano era 2009. Mesmo sem nunca ter escutado falar sobre esse tema dentro da universidade, agarrei-me à ideia de compreender tal realidade e fui em busca dos referenciais necessários para desenvolver a pesquisa.

Realizei, então, a pesquisa no mesmo abrigo que conhecia tão bem. As crianças já não eram as mesmas da minha infância, e eu também já não era mais aquela criança, mas foi uma experiência muito rica. Construí um diário de observações amparado por autores que já versavam sobre o tema naquela época. Essa primeira pesquisa teve como título. *As relações afetivas das crianças institucionalizadas*, finalizada em 2010. Concluí minha graduação com a certeza de que eu daria continuidade à pesquisa.

Segui para a pós-graduação ainda com o mesmo interesse sobre aquelas crianças, sobre aquele espaço e, principalmente, sobre a vida que acontecia ali. Durante a pesquisa para a graduação, acabei realizando oficinas de desenhos com as crianças no período que passava com elas na instituição.

Utilizei esses desenhos para continuar os estudos em meu segundo trabalho sobre essas crianças, dessa vez através da Pós-Graduação *lato sensu* em Desenho, Memória e Registro Visual da UEFS, em 2013, desenvolvendo uma pesquisa que teve como título *A autoimagem das crianças institucionalizadas*.

Com o fim da pós-graduação, voltei-me para o mercado de trabalho. Após alguns anos, em 2016, passei a trabalhar como professora do Centro de Educação Básica da UEFS. Estar de novo nesse espaço trouxe de volta o desejo pelo Mestrado, e, junto com esse desejo, a certeza de que o meu objeto de estudo continuava o mesmo, pois, como cereja do bolo, a partir de 2017 o CEB passou a receber matrículas de alunos oriundos de um abrigo da cidade (já em famílias adotivas), proporcionando uma reaproximação com meu tema de pesquisa.

Disponibilizei minha monografia da graduação para as coordenadoras e professoras da escola na tentativa de que o trabalho auxiliasse minhas colegas na compreensão das diversas nuances que envolvem a infância Institucionalizada (separação dos pais, orfandade, histórico de violência, abandono, processo de adoção

e adaptação à nova realidade, afetividades, novas perspectivas, aprendizagens e descobertas etc.), fato que demonstra a importância dos estudos sobre essas crianças nos cursos de formação de professores. Assim, me vi de novo envolvida com meu objeto de estudo.

No período que realizei essas duas pesquisas ainda não tinha letramento racial suficiente para compreender que havia apenas uma única história sobre as crianças abrigadas, posto que, desde a época do comércio de seres humanos negros até os dias atuais, o Estado brasileiro tem perpetrado uma série de práticas que resultam em uma necropolítica, ou seja, invisibilizando, marginalizando e evidenciando uma agenda de aprisionamento e aniquilação de crianças negras. Para o filósofo camaronês Achile Mbembe (2018), necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

Este trabalho que agora apresento busca apontar um novo caminho para as crianças negras abrigadas, pois, assim como nos diz Chimamanda Ngozi Adichie (2009) “Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar”. Nesse sentido, espero que a minha pesquisa possa produzir uma história outra para as crianças negras abrigadas.

1.2 Fecundação da pesquisa

Estar novamente em diálogo com a infância abrigada para a construção deste novo trabalho foi ao mesmo tempo um desafio e uma satisfação para mim. Dentro do novo contexto da minha vida e da minha percepção de mundo, compreendi que a infância abrigada e a infância negra caminham histórica e socialmente muito próximas em nosso país, e, ao mesmo tempo, são ocultadas sob o véu do racismo, que nega a sua existência mesmo em espaços onde elas são maioria. Por isso, a centralidade dessa pesquisa será sobre a experiência das crianças negras abrigadas.

A infância é um período da vida cercado por diversos conceitos e ideias, que incorporam desde um viés romantizado que a classifica como um “paraíso infantil” até os que se baseiam em conceitos biológicos e socioculturais. Não podemos, porém, falar da existência de uma única infância, mas sim de várias infâncias, caracterizando, desse modo, a pluralidade que é inerente às crianças.

Autores vinculados à Sociologia da Infância (Manuel Sarmento, 2005; Willian Corsaro, 2001; Anete Abramovicz, 2012)³ apontam a necessidade de ouvirmos e incorporarmos as falas das crianças aos estudos a seu respeito, compreendendo que elas possuem sim habilidades para serem consideradas como sujeitos ativos, além de defenderem a existência de várias infâncias.

Para tal, devemos tomar em consideração os fatores que circundam e compõem cada infância. Nesse sentido, Flávia Damião (2007, p. 14) afirma:

Viver a primeira infância no Brasil passa pela necessária articulação entre as categorias: etnia, idade, territorialidade e classe social. O que durante muito tempo não foi considerado nos estudos sobre a infância, é que para nascer e crescer o pertencimento étnico é uma variável que gera diferentes condições de vida. Conforme dados do UNICEF (2003) das 23 milhões de crianças de 0 a 6 anos, o pertencimento étnico representa uma desvantagem à medida que neste universo, 68,39% de crianças pretas e pardas de 0 a 6 anos não tem acesso ao sistema educacional.

Tendo em vista o que aponta Damião (2007) e a importância de considerarmos a existência de diversas infâncias, percebemos a necessidade de investigar as vivências de crianças negras abrigadas, identificando os processos da infância que se configuram nesse espaço.

Após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, os Serviços de Acolhimento Institucional (SAIs) (nessa categoria inserem-se: orfanatos, abrigos, internatos e casas-lares) passam a ter regulamentações a serem seguidas, as quais envolvem desde as características físicas até as determinações legais para o abrigamento de crianças e adolescentes que, por alguma razão, foram retirados do convívio familiar (Brasil, 1990).

O levantamento nacional mais recente sobre as crianças atendidas nos SAIs ocorreu durante os anos de 2009 a 2012, entre coleta e análise de dados (os resultados foram divulgados a partir de 2013), quando o então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, identificou 2.624 SAIs em 1.157 municípios localizados nas 5 regiões do Brasil. Nas instituições que fizeram parte da pesquisa, havia 36.929 crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Sendo que, deste total, 24,7%

³ No corpo deste texto, sempre que introduzir um(a) autor(a) ou pesquisador(a), utilizarei, na primeira citação, o primeiro e o último nome; após a primeira citação, seguirei o padrão da ABNT para citações.

tinham de 0 até 5 anos de idade e 35,7% tinham entre 6 e 11 anos. A pesquisa aponta ainda dados sobre a origem e raça dessas crianças, e, na época, foram encontradas, dentro dos abrigos, 77 crianças oriundas de quilombolas e 135 crianças indígenas. As crianças pardas e negras são maioria nas instituições, somando 54,3% do número total de crianças (Patricia Constantino; Simone Assis; Viviane Mesquita, 2013).

Não podemos tapar nossa visão para esses dados, uma vez que existe uma configuração histórico-social, pautada na colonialidade do poder (Anibal Quijano, 2005), que organiza a sociedade de forma desigual e legitima as diversas opressões geradas a partir da negação de direitos àqueles que são considerados como um “outro”.

Vivemos em um país racista (Kabengele Munanga, 2005). Esse fenômeno se expressa em todas as esferas da nossa sociedade, e as instituições de acolhimento para crianças não são uma exceção. “A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista” (Munanga, 2005, p. 18).

Levando isso em consideração, Joana Passos (2012), ao apresentar algumas reflexões para pensar as relações étnico-raciais na educação, nos afirma que:

O racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ele – o racismo – se expressa de duas formas interligadas: a individual, quando os atos discriminatórios são contra outros indivíduos e a institucional, quando as práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio (Passos, 2012, p. 104).

O racismo está à nossa volta, constitui a nossa sociedade e as crianças, e, nesse caso particular, podemos afirmar que as crianças institucionalizadas não estão imunes ao racismo.

Existe uma variedade de estudos sobre as crianças institucionalizadas. Em uma busca nas bases SciELO e Capes, foram encontrados diversos autores que se debruçam sobre o tema (Diuvani Alexandre; Mauro Vieira, 2004; Ivana Orizonte; Sônia Souza, 2005; Célia Vectore; Cíntia Carvalho, 2008; entre outros).

Ainda assim, Vectore e Carvalho (2008) defendem a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as diversas nuances que envolvem a infância abrigada. As autoras apontam que há uma lacuna de estudos que ouçam as vozes dessas crianças

e potencializem suas vivências, tornando-as, assim, “sujeitos sociais com plenos direitos” (Vectore; Carvalho, 2008, p. 447).

A infância como conhecemos hoje é uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo possível analisar as infâncias a partir de onde ela se desenvolve. Dessa forma, ao tratarmos de infância abrigada, pode-se afirmar que “no abrigo ocorrem fenômenos interacionais, tanto quanto em outros contextos de convivência” (Thais Menelau, 2009).

Levando-se em consideração o que foi apresentado até o momento, esta pesquisa se propôs a responder à seguinte questão: como as crianças negras experenciam a infância dentro de uma instituição que abriga crianças?

Tal questão se configura como problema central desta investigação, pois se direciona a compreender quais experiências são produzidas e partilhadas pelas crianças negras institucionalizadas. Para este estudo, delineei como objetivo geral compreender as experiências produzidas e partilhadas por crianças negras abrigadas em uma instituição para a infância na cidade de Feira de Santana. Enquanto que, de forma específica, essa pesquisa teve por objetivos observar como a colonialidade organiza as relações entre as crianças negras e seus pares dentro do espaço de acolhimento; identificar processos de construção de culturas pelas crianças negras inseridas no contexto da instituição; e entender como as crianças negras vivenciam o território da instituição a partir dos seus corpos-territórios.

Assim como foi apresentado anteriormente, de acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em seu último senso datado de 2013, havia, no Brasil, 36.929 crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Sendo que, deste total, o maior percentual era de crianças negras (cerca de 54,3%), fator que revela a escolha por demarcar o fator racial nessa pesquisa.

Construir conhecimentos a partir das experiências partilhadas e produzidas por crianças negras abrigadas pode contribuir para compreender de forma mais abrangente as diversas infâncias que compõem a nossa sociedade e, dessa forma, auxiliar profissionais que lidam diariamente com essas crianças.

Na minha experiência, por exemplo, enquanto estudante de Licenciatura em Pedagogia, curso que se propõe a preparar futuros profissionais da educação, essa temática não nos foi apresentada em nenhuma das disciplinas oferecidas. No entanto, atualmente, exercendo a docência na educação básica, tenho recebido em sala de aula crianças oriundas de instituições para menores, principalmente devido à adoção

legal. E observo que, assim como todas as outras crianças, elas apresentam processos educacionais construídos por suas vivências dentro dos seus contextos territoriais.

Desse modo, a presente pesquisa se justifica na medida em que se propõe a produzir e divulgar conhecimento sobre a infância negra abrigada, levando em consideração o marcador de raça como fator crucial para compreendermos essa ampla parcela da infância brasileira.

Diante dessas explanações e da relevância desse tema, o que esta pesquisa pretende analisar é: como as crianças negras experenciam a infância dentro de uma instituição que abriga crianças?

Cabe aqui informar que essa pesquisa foi realizada em uma instituição para menores localizada na cidade de Feira de Santana, sendo uma instituição antiga (completou 71 anos em agosto de 2023) e já bem estabelecida na cidade que recebe crianças em todas as faixas etárias, abandonadas pelos pais ou retiradas do convívio familiar por estarem sob algum risco de vida.

2 GESTAÇÃO: NUTRINDO A PESQUISA PARA QUE ELA SE DESENVOLVA BEM

*Minha carta de alforria
Não me deu fazendas,
Nem dinheiro no banco,
Nem bigodes retorcidos.
Minha carta de alforria
Costurou meus passos
Aos corredores da noite de minha pele.*

Negro forro (Adão Ventura)

Apresento, a seguir, o Capítulo 2, o qual constitui o quadro teórico da pesquisa e tem por objetivo discutir os conceitos mais relevantes sobre o tema em questão, os quais possivelmente auxiliarão na compreensão e interpretação das vivências coletivas que aconteceram durante o período da pesquisa com as crianças negras abrigadas. Este capítulo encontra-se dividido em duas sessões.

Na primeira sessão, apresento um delineamento acerca do perfil das crianças abrigadas, contendo um breve histórico dessa população em nosso país e já delineando o público principal da medida de abrigamento no Brasil, bem como a realidade atual dessa população. A partir desse ponto, traço um perfil apontando os dois principais critérios para a institucionalização de crianças em nosso país, facilitando a compreensão da realidade tão complexa dessa parcela das crianças da nossa sociedade.

Já na segunda sessão, trago alguns conceitos da Sociologia da Infância, buscando fundamentar minha pesquisa sob um campo sólido. Faço também alguns apontamentos sobre a infância negra, na tentativa de inserir essa parcela da infância brasileira nas discussões sobre a sociologia da infância.

2.1 Crianças negras no Brasil: do abandono ao abrigamento legal

Encontrar as raízes da infância negra abrigada no Brasil é uma tarefa que requer um olhar minucioso sobre o que os historiadores brasileiros nos apresentam. Buscarei realizar um breve levantamento histórico da infância abandonada, tentando apontar um elo entre o abandono infantil e a consequente ideia de *delinquentes, flagelados, moleques, menor*, termos que aparecem constantemente relacionados às

crianças negras nos textos que versam sobre o tema da infância abrigada em nosso país.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que este texto será tecido também a partir do estudo sobre colonialidade do poder, com o intuito de construir um diálogo a respeito das diversas quebras, rupturas e desrespeitos ao modo de vida que foge ao padrão cristão-europeu. Para tal, utilizarei principalmente as contribuições de Quijano (2005).

O primeiro período documentado da infância no Brasil acontece por meio da ação dos jesuítas, da necessidade que esses tinham de catequizar e ensinar às crianças indígenas brasileiras a religião europeia, fazê-las “civilizadas” através do cristianismo. De acordo com Marta Amoroso (2011), a fundação em São Vicente, em 1554, da primeira escola jesuítica no Brasil, com o objetivo de converter os índios ao cristianismo, se insere na história do atendimento à infância brasileira com uma matriz “cristã que sustentou as diferentes práticas e políticas públicas para as populações indígenas” (Amoroso, 2011, p. 207).

Nesse sentido, podemos afirmar que foram as crianças indígenas as primeiras crianças brasileiras alvo daquilo que Quijano (1992) irá chamar de colonialidade do poder. De acordo com o autor, esse é um conceito que ajuda a compreender um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a saber, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”.

A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. [...] Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental (Quijano, 1992, p. 1-2).

Desse modo, o resultado do que Quijano chama de uma colonialidade do poder é a cultura europeia se apresentar como modelo universal com uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento (moderno) que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, “prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” situados na América e em outros lugares do globo. Para o autor, a repressão sistemática da cultura dos colonizados imposta pelos europeus é o ponto de partida para a colonização cultural que vigora até os tempos atuais.

Nesse sentido, Moysés Kuhlmann Junior (1998), um importante pesquisador sobre a infância no Brasil, afirma que:

[...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (Kuhlmann Junior, 1998, p. 22).

Os jesuítas demarcaram a ideia sobre a infância no país e principalmente sobre as crianças “necessitadas”, seguindo o pensamento de que essas eram como uma folha em branco, moldável para a educação entendida por eles como “formal” e “necessária” e, obviamente, pautada em padrões sociais europeus.

Observa-se que a repressão das crenças, ideias, imagens e símbolos dos povos não europeus não consistia apenas em um rebaixamento do status da cultura desses povos, mas numa objetiva imposição de uma superioridade cultural dos povos europeus. Essa suposta superioridade foi e ainda é explorada ao máximo a favor da colonialidade.

A classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, *naturalmente* superiores (Quijano, 2005, p. 121).

As identidades históricas produzidas sob a fundamentação da ideia de raça, a qual, por sua vez, se apresentava sob o caráter objetivo-científico, talvez tenha sido para o filósofo uma das formas mais marcantes de imposição de superioridade europeia, posto que a colonialidade age mediante construções intersubjetivas que se apresentam vestidas sobre o manto da objetividade, isto é, como categorias científico-objetivas e a-históricas, sendo, assim, “fenômenos naturais e não da história do poder” (Quijano, 1992, p. 2).

Podemos notar isso ao voltarmos nosso olhar para a história da infância em nosso país, pois é possível observar que, durante o período escravista, a infância no Brasil, seguindo ainda o padrão do colonizador, era vista como um período apenas preparatório para a fase adulta. Contudo, já se faziam presentes as diferenças no atendimento destinado a crianças brancas e negras. Este fato marcou o início da

nossa história do atendimento à criança com o crivo da desigualdade (Mabel Farias, 2005).

De acordo com Ana Maria Frota (2001, p. 148), “o cuidado com a infância parece ter realmente começado no século XIX, intensificando-se nos séculos seguintes”. É sempre importante lembrar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, posto que sempre houve, em nosso país, distinção entre as crianças de acordo com sua classe social e seu pertencimento racial (Frota, 2001).

Nesse sentido, cabe aqui realizar uma breve abordagem histórica do lugar (ou do não lugar) da infância negra em nosso país. Para tanto, nos ateremos aos estudos de Ângela de Alencar Pinheiro (2001), Nina Lino Gomes e Marta Alencar Santos, entre outros.

Em sua tese de doutorado, Pinheiro (2001, p. 348) aponta que:

A história de crianças e adolescentes no Brasil tem sua vida social marcada pela desigualdade, exclusão e dominação. Tais marcas acompanham a história do Brasil, atravessando a Colônia, Império e República, conservando ainda hoje a visão da diferença pela desigualdade (Pinheiro, 2001, p. 348).

Nina Lino Gomes, em seu texto *Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada* (2021), chama a atenção para o uso do termo *menor* como forma de designar principalmente as crianças pobres no Brasil.

[...] é possível compreender que o termo “menor” surge, inicialmente e, como demonstrou Londoño (1996), no período colonial como sinônimo de idade; fase etária. No entanto, foi por meio das práticas discursivas jurídicas e médicas do final do século XIX, que o termo ganha solidez e se constitui em significados para os corpos das crianças pobres, associando as mesmas à criminalidade e como um perigo para sociedade da época. As crianças pobres, transformadas em menores perigosos, passaram, desde então, a ser consideradas casos de polícia, ou seja, como um problema de segurança pública (Gomes, 2021, p. 13).

Segundo a autora, há uma histórica ligação entre a infância pobre e o termo “menor”, que durante muitos anos foi utilizado para classificar as crianças pobres, abandonadas e/ou delinquentes, em sua maioria negras, e que, ao longo dos anos, foram compreendidas como um problema de Estado. A autora ainda aponta que:

Se nas duas primeiras décadas do século XX, no que tange ao atendimento do menor, é estabelecido o poder disciplinar, com a construção de instituições de caráter corretivo e normativo, a partir dos anos vinte do mesmo século, especificamente, nos anos trinta e quarenta, emerge a regulamentação desse atendimento, por meio da criação de leis federais e de processos de criação de instituições em todo o âmbito nacional. No entanto, há que se destacar que tanto em um quanto em outro poder, a criança pobre foi tida como menor, perigosa e de risco para a sociedade brasileira, sendo a sua clausura a única medida a ser tomada (Gomes, 2021, p. 16-17).

Esse olhar destinado à infância pobre se refletia como uma forma de resguardo da ordem pública e do progresso social, tendo em vista o perigo que representava uma infância pobre e “moralmente” abandonada. O objetivo principal era combater o indivíduo perigoso, com tratamento médico acompanhado de medidas jurídicas. Essa vertente interpretativa do “criminoso” era considerada tão importante quanto o ato criminal e, por isso, o infrator deveria ser internado para, no futuro, vir a ser reintegrado socialmente. Desde então, tal argumentação permanece sendo aceita como justificativa para a alegada periculosidade da criança e do adolescente pobre e a necessidade inevitável de seu encarceramento (Gomes, 2021).

Gomes vai nos dizer, em seu texto, que, não à toa, existirá uma forte pressão para que se entenda a infância pobre como sendo principalmente a infância negra. Esse percurso histórico da infância negra não é algo posto, mas é necessário pontuar que, quando se trata da história do Brasil, as ideias higienistas compuseram grande parte dos projetos de leis do século XIX e início do século XX. O apagamento das crianças negras da história da infância no Brasil não é algo aleatório e sim parte de um projeto maior de apagamento da raça negra em nosso país (Gomes, 2021).

No mesmo sentido, a pesquisadora Marta Alencar Santos, em seu texto *A primeira infância negra e a gestão das instituições de educação infantil*, apresenta um breve levantamento das ideias sobre infância em nosso país e aponta que:

[...] No período colonial, foram criadas no Brasil pelos menos três concepções de infância: a da infância indígena, a da infância negra (ambas “incivilizadas” e invisíveis socialmente) e a da infância branca (portadora de civilidade, modelo a ser copiado). Nesse modelo, as concepções de criança e infância, indígena e negra, justificavam a retirada de seus direitos. Definitivamente, eram seres invisíveis, quase sempre não reconhecidos como humanos (Santos, 2015, p. 196).

No Brasil Colônia (1530-1822), os filhos de escravos, chamados de *crias*, *moleques*, *menores*, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo

aprender algum ofício. As crianças brancas da Casa Grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas (mulheres negras escravizadas), recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais – aspectos representativos da divisão de classes e das diferenças socioeconômicas que caracterizavam o tipo de atendimento a elas dispensado (Sonia Kramer, 2003).

Foi no bojo dessas concepções que a primeira Santa Casa de Misericórdia foi criada em Salvador, no ano de 1726 (Rio de Janeiro, 1738, Recife, 1789 e São Paulo, 1825). Eram instituições católicas de cunho caritativo que recebiam crianças abandonadas (em sua grande maioria, crianças negras e/ou mestiças) através de um dispositivo denominado “roda”, conhecido como a Roda dos Expostos⁴ (Maria Del Priore, 2004). Este era um local público que legitimava o desamparo anônimo de crianças indesejadas, nomeadas de “os expostos”. (Del Priore, 2004).

Antes da roda, as crianças eram abandonadas pelos caminhos, bosques, lixo, correndo o risco de serem mortas por algum animal ou ainda morrerem de fome e frio. Ao serem encontradas, essas crianças eram encaminhadas às câmaras municipais, ou a família que as encontrava acabava ficando com elas, intencionando, na maioria das vezes, que, ao crescer, aquela criança viesse a ser utilizada como mão de obra familiar suplementar. A roda dos expostos foi implantada no Brasil para que fosse evitada a morte dessas crianças, tendo em vista os riscos que corriam até serem encontradas. No entanto, as rodas não asseguravam a vida delas, pois era alto o número de crianças assistidas pela roda que acabavam morrendo (MARIA LUIZA MARCÍLIO, 2006).

É necessário aqui pontuar que a roda dos expostos era um dispositivo utilizado principalmente por mulheres negras escravizadas, que depositavam ali os filhos que tinham com seus senhores (na maioria das vezes, gerados por meio de violência sexual). O número de mulheres brancas que utilizavam a roda era relativamente baixo em relação às mulheres negras (Priore, 2004). Tal como nos aponta Santos (2013),

⁴ A roda tem o formato de cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma espécie de campainha exterior era colocada nas proximidades para que a pessoa que desejasse entregar um recém-nascido pudesse acioná-la avisando à pessoa de plantão. O recém-nascido era levado para o interior da Santa Casa de Misericórdia pelo mecanismo de fazer o cilindro girar em torno de si mesmo até virar para fora o seu lado aberto, e a criança ali ser depositada. Em seguida, continuando o movimento até girar o cilindro até sua parte aberta se voltar pra dentro novamente. Para saber mais, consultar Del Priore (2004).

A roda foi utilizada por muitas mulheres negras escravizadas como um meio de salvar seus filhos e filhas da escravização, ou pelos senhores, como estratégia de se livrar da responsabilidade de criação dos/as filhos/as das suas escravizadas e obter lucro com suas mães, alugando-as como amas de leite. De acordo com Mott (1979): A partir do alvará de 31 de janeiro de 1775, as crianças escravas, colocadas na roda, eram consideradas livres. Este alvará, no entanto, foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas aos seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um decreto que considerava as crianças da roda como órfãos e assim filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios dos homens livres (Santos, 2013, p. 57).

Ao fim do século XVIII já havia treze rodas espalhadas pelo Brasil, as quais haviam sido implantadas nas Santas Casas de Misericórdia das cidades. Tais instituições eram mantidas pelos governos municipais, além de receberem ajuda da população. Muitas pessoas deixavam em seus testamentos doações para as Santas Casas e algumas vezes deixavam explícito que deviam ser destinadas para ajuda na criação dos expostos (Marcílio, 2006).

No entanto, era comum a morte de muitas crianças abandonadas na “roda” devido à ausência de condições mínimas de higiene e saneamento na Santa Casa, sendo que as sobreviventes eram entregues a “criadeiras externas”. Segundo Mabel Farias (2005), nesta época, as Câmaras Municipais do Brasil designavam uma verba ao acolhimento de crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas, as chamadas crianças enjeitadas. O pagamento de amas de leite⁵ e criadoras ocorria para que mulheres/famílias as criassem até os 9 anos. As crianças indígenas seguiam ainda sendo alvo do projeto educativo de catequização, como forma de garantir a “civilização” dos povos indígenas (Kramer, 2003).

A roda dos expostos começou a ser combatida a partir do século XIX, com a introdução de novas concepções filosóficas, influenciada pelas ideias do Iluminismo, do utilitarismo, da medicina higienista e de novos modos de se fazer filantropia que acabaram diminuindo as doações feitas às Santas Casas. Devido a isso, a assistência prestada às crianças tornou-se mais difícil, pois as verbas que as Câmaras destinavam às crianças expostas já não eram suficientes. Com isso, a roda passou a

⁵ As amas de leite, eram, na verdade, mulheres escravizadas que eram alugadas por seus senhores para cumprirem o papel de amamentarem os filhos abandonados de outras mulheres também escravizadas que, por algum motivo, foram obrigadas a depositarem seus filhos na roda dos expostos. Enquanto isso, os filhos dessas amas eram colocados em “asilos” para menores, onde podiam receber a visita das mães diariamente.

ser vista com maus olhos perante a sociedade, principalmente pelos médicos, que passaram a denunciar o alto número de crianças que morriam dentro das Santas Casas e exigir que estas fossem fechadas. Os juristas também aderiram aos esforços para extinguir as rodas e começaram a pensar em leis de proteção às crianças abandonadas. Os escritores da época passaram a denunciar, em suas obras, a imoralidade da roda (Marcílio, 2006).

No Brasil, diferentemente de outros países da Europa (que foi onde surgiram as primeiras rodas), as rodas demoraram a ser extintas. Na Europa, elas foram extermínadas ainda no início do século XIX. Enquanto isso, no Brasil, as últimas rodas dos expostos foram extintas apenas em meados de 1950 – localizavam-se uma em São Paulo e a outra em Salvador (Marcílio, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Daniela Gontijo e Marcelo Medeiros (2007), as décadas entre 1930 e 1970 vão ser marcadas por iniciativas, tanto públicas quanto privadas, voltadas para a criança abandonada. Os autores citam, por exemplo, a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1940. E, mais tarde, em 1964, após a extinção da SAM, a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM). Os autores apontam que é somente na década de 1980, a partir do interesse de pesquisadores sobre as crianças abandonadas e os questionamentos que eles levantam que, de fato, essa concepção irá tomar corpo e as crianças passarão a ser enxergadas como sujeitos de direitos.

Outro fator que Gontijo e Medeiros (2007) nos trazem é que, dentro do contexto histórico da sociedade brasileira, entre as décadas de 1970 e 1980 (eleições diretas, liberdade de imprensa, anistia, abertura política) irão surgir protestos reivindicando melhores condições para a infância.

No bojo desses protestos pró infância estavam de forma atuante as feministas daquele período, principalmente a partir da década de 1980. Nesse período, o direito à creche foi uma das bandeiras de luta incorporadas ao movimento feminista, principalmente para que as crianças tivessem acesso a uma educação formal e aos cuidados que lhe são necessários para que suas mães pudesse trabalhar. Sobre esse fato, Maria Amélia Teles (2018, p. 5) afirma que:

O movimento de luta por creches, e principalmente as feministas, pautaram direitos para as crianças, para as mães e para os pais. Organizaram um projeto para a Constituição que foi elaborado naqueles anos de 1987 a 1988, o que resultou na inclusão das bandeiras da creche como um direito das crianças pequenas à

educação. A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nesse momento da história no Brasil, o movimento em favor das creches para as crianças das mães trabalhadoras se confunde com o movimento em favor das crianças abandonadas. Não se pode, pois, acreditar que o fim da Roda dos Expostos (ou simplesmente da roda) foi também o fim das crianças abandonadas. O dispositivo foi retirado das Casas de Misericórdia, mas o abandono de crianças permaneceu como prática permanente no país. O que os movimentos ajudaram a mudar foi, sim, a forma como essas crianças passaram a ser vistas pela lei.

Gontijo e Medeiros (2007) revelam que as novas concepções em torno da criança, motivadas pelos diversos movimentos que tomaram corpo e voz durante as décadas de 1970 a 1980 e ganharam mais força nas décadas seguintes, incentivaram a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), fundado em 1985. Sobre esse momento, Neusa Francisca de Jesus (2022, p. 4) afirma:

A década de 1980 dá início a uma real reviravolta na história da infância e da adolescência pobre no Brasil. A sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais e populares buscará espaço para influenciar nas decisões políticas em prol dessa população. Intensificam-se as discussões, aumenta o interesse dos profissionais sobre o tema, além do comprometimento de uma rica diversidade de organizações não governamentais pela causa. Com tal entusiasmo e mobilização, toma corpo a luta e o papel da sociedade civil como protagonista do imaginário coletivo, ao se constituir força social e política na sociedade, reivindicando direitos para todas as crianças e adolescentes das classes populares.

Para Gontijo e Medeiros (2007, p. 124), esse movimento foi “fundamental para a história e consolidação do movimento em defesa da criança e do adolescente”. Os autores afirmam que o MNMMR foi de fundamental importância para que as crianças fossem enxergadas como “protagonistas efetivos de sua própria história, com ênfase na capacidade de elas serem agentes de mudanças em sua própria vida mediante a organização social” (Gontijo; Medeiros, 2007, p. 124). A partir desse momento, afirmam Gontijo e Medeiros (2007), pode-se observar a mobilização da sociedade civil e política, culminando na inclusão da Emenda na Constituição Federal de 1988 (Artigos 227 e 228), que versava sobre os direitos das crianças como cidadãos. Após esse período:

Através de um amplo processo mobilizatório e a realização de diversas audiências públicas no Congresso Nacional, o Projeto de lei que regulamenta os artigos 227 e 228 da Constituição foi votado e aprovado nas duas Casas Legislativas e sancionado pelo Presidente da República em 13 de julho de 1990, constituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Silva; Motti *apud* Medeiros, 2007, p. 124).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o conceito de criança cidadã configura-se. Assim, a criança deixa de ser vista como uma miniatura de adulto e sem vontade própria, pois o ECA irá focalizar suas ações na criança e não em sua situação, dando a ela prioridade absoluta. Nesse sentido, o Artigo 3º do ECA afirma que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e igualdade (Brasil, 2004).

Apesar do ECA representar um avanço no que se refere ao tratamento dispensado à infância no país, ele não reconhece o racismo que estrutura e organiza a sociedade brasileira. É, assim, necessário trazer novamente para o bojo do texto a questão da infância negra, pois “a criança negra, antes considerada como ‘menor’, continua com uma posição cristalizada no imaginário coletivo, ou seja, como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento” (Gomes, 2021, p. 5).

A ideia do “menor” construída desde o século XIX ocupa ainda hoje o imaginário da sociedade brasileira, determinando e garantido um lugar para as crianças negras pobres, onde os direitos de ser criança não existem. Como demonstrado no texto, ao longo da história do nosso país, o enclausuramento, o trabalho e a tutela do Estado foram os meios reservados a essas crianças.

2.2 A realidade atual dos abrigos para a infância no Brasil

A partir da criação do ECA, as instituições de atendimento à infância abrigada também passam a ter regulamentações a serem seguidas, as quais dizem respeito desde as características físicas até as determinações legais para o abrigamento de crianças e adolescentes que, por alguma razão, foram retirados do convívio familiar.

Tais recomendações têm como principal objetivo proporcionar que essas crianças tenham seus direitos garantidos e assegurar um Sistema de Garantia de Direitos, composto por um conjunto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços de atendimento infantojuvenil e familiar, os quais devem atuar de forma articulada e integrada.

No que diz respeito à infância abrigada, o ECA estabelece alguns dispositivos legais para realizar o acolhimento/abrigamento dessas crianças.

No ano de 2004, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), realizou o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada. Esse documento não foi oficialmente publicado, porém, alguns dos pesquisadores que participaram da sua construção divulgaram os dados encontrados. Entre esses pesquisadores utilizarei o trabalho de Enid Silva (2004) e o trabalho de Luseni Aquino e Enid Silva (2005).

Das cerca de 670 instituições de abrigo que, em 2003, estavam sendo beneficiadas por recursos da Rede SAC do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), foram investigadas 589. Essas instituições acolhiam, no momento da pesquisa, 19.373 crianças e adolescentes. A pesquisa teve como objetivo conhecer a situação do atendimento, as características, a estrutura de funcionamento e os serviços prestados pelos abrigos. O foco principal foi a identificação de ações desenvolvidas nesses ambientes que proporcionassem o convívio familiar e social para as crianças (Silva, 2004).

A pesquisa sobre a realidade dos abrigos revelou a continuidade de situações de privações de direitos, com condições muito distantes das preconizadas pelo ECA mais de uma década após sua promulgação. O caráter de excepcionalidade da medida de abrigo (art. 101, § 1º do ECA) não era respeitado, sendo a institucionalização um recurso ainda utilizado de forma indiscriminada (Silva, 2004).

Já em 2007, o MDS – atual Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) –, juntamente com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Ministério da Saúde (MS), deu início a um novo estudo que permitiu a identificação dos aspectos mais relevantes da estruturação da oferta dos serviços acolhimento: o Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento (Assis; Farias, 2013). Esse estudo, por sua vez, contribuiu para a construção de um processo de monitoramento dessas unidades via o Censo do Sistema Único de Assistência Social

(Censo Suas) e a definição de diretrizes a serem adotadas no processo de reordenamento e regionalização da oferta desses serviços (Ipea, 2021).

Esse levantamento aponta os Serviços de Acolhimento Institucional (SAIs) mais comuns no Brasil e apresenta suas principais características, que, de acordo com Simone de Assis e Luís Farias (2013), são:

- Abrigo institucional: modalidade de acolhimento de crianças e adolescentes sob medida de proteção aplicada pela Justiça ou Conselho Tutelar. Atende até 20 crianças e adolescentes e mantém educador/cuidador preferencialmente trabalhando por turnos fixos diários. Foram identificados, nessa categoria, 1.685 SAIs.
- Casa de Passagem/Casa Transitória: modalidade de acolhimento institucional de curtíssima duração, organizada para acolhimento emergencial de crianças e adolescentes com perfis diversos, em situação de abandono ou afastados do convívio familiar. Foram identificados, nessa categoria, 457 SAIs.
- Casa-Lar na comunidade: modalidade de acolhimento institucional provisório para um grupo de no máximo 10 crianças e adolescentes por unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa, ou um casal, trabalhe como educador/cuidador residente 2 em cada unidade. A unidade residencial não é a casa do educador/cuidador. Foram identificados, nessa categoria, 384 SAIs.
- Casa-Lar em aldeia: é um conjunto de casas-lares que ficam dispostas em um mesmo terreno, ao redor de um núcleo central, e compartilham uma mesma estrutura técnico-administrativa (como por exemplo, casa do dirigente, sala para atividade técnico-administrativa, espaços de lazer/esporte etc.). Foram identificados, nessa categoria, 71 SAIs.

Assim como apontado na pesquisa realizada pelo Ipea, apesar de existirem orientações técnicas e critérios estabelecidos para cada modalidade, os autores desse levantamento apontam que o dia a dia dentro dos SAIs ainda difere muito das orientações presentes no ECA, pois cada município e cada SAI se adapta às condições possíveis, desde qualidade da infraestrutura até a rede de apoio social existente, o que deixa explícito como tais aspectos influenciam na realização do que é proposto pelo ECA (Assis; Farias, 2013).

Apesar do levantamento organizado por Assis e Farias (2013) ser mais recente, me voltarei novamente para a pesquisa realizada pelo Ipea juntamente com o Conanda (2004), pois esta apresenta dados mais relevantes para o meu tema de

pesquisa e me auxiliará de forma mais contundente a desenvolver minhas hipóteses para meu trabalho. Vale ressaltar que utilizarei apenas os dados que considero possuírem aspectos cruciais para meu estudo, tendo em vista que foram muitas as categorias investigadas e algumas delas não estão diretamente ligadas à minha pesquisa.

Nesse sentido, considero importante apresentar os dados referentes à origem das crianças institucionalizadas. De acordo com a pesquisa, entre as razões principais para o abrigamento estão: a carência de recursos materiais da família (24,1%); o abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%); a violência doméstica (11,6%); a dependência química de pais ou responsáveis (11,3%); a vivência de rua (7,0%); a orfandade (5,2%); a prisão de pais ou responsáveis (3,5%) e o abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis (3,3%) (Silva, 2004).

De acordo com Silva (2004), as condições socioeconômicas de uma determinada criança e/ou adolescente exercem importante influência na medida de abrigo.

A pobreza, ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias, pode potencializar outros fatores de risco, contribuindo para que crianças e adolescentes mais pobres tenham mais chances de ver incluídos na sua trajetória de vida episódios de abandono, violência e negligência. A condição precária das famílias ao impor maiores dificuldades para a sobrevivência digna do grupo familiar, funcionaria como um elemento agravante e desencadeador de outros fatores de risco preexistentes (Silva, 2004, p. 46).

Para Silva (2004, p. 54), uma justificativa para isso é que “a incapacidade de prover os bens necessários para a sobrevivência de seu núcleo familiar faz com que o responsável veja a institucionalização como uma opção real de garantia dos direitos básicos de seu filho”.

Cabe aqui ressaltar que a relação entre pobreza e vitimização de crianças e adolescentes por parte de seus responsáveis não é direta, fato que os dados quantitativos não são eficazes para demonstrar, pois existem outros fatores que refutam o caráter natural e fatalista com frequência atribuído a essa associação.

Não é possível dissociar o padrão de convivência familiar das questões mais amplas de frustração, humilhação, redução dos direitos sociais e privação causadas pelo desemprego e pela diminuição do papel do Estado na garantia da sobrevivência das famílias por meio da provisão de políticas sociais (Faleiros *apud* Silva, 2004, p. 46).

O ECA, em seu Artigo 23, estabelece que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo de suspensão do pátrio poder” e dispõe, no parágrafo único deste mesmo artigo, caso não haja outra razão para tal medida, que a criança e o adolescente sejam mantidos em seu círculo familiar e obrigatoriamente incluídas em programas oficiais de auxílio (Brasil, 1990). No entanto, se considerarmos todos os motivos que aparecem na pesquisa do Ipea, podemos concluir que, apesar do que estabelece o ECA, a maioria das crianças institucionalizadas encontram-se nessa situação por motivos ligados à pobreza.

Não obstante, é necessário pensar um pouco além e refletir sobre a produção das desigualdades em nosso país. Enrique Dussel (1993), ao debater sobre a realidade da América Latina no contexto mundial, aponta um importante conceito: a ideia de uma modernidade fundada na miséria e no encobrimento do outro. Na perspectiva histórica do autor, o conceito de modernidade nasce em 1492 com o “achamento” da América. Para este autor, foi neste momento concreto da história que teve origem o mito da modernidade concomitantemente ao encobrimento do não europeu.

Nisto consiste o “mito da modernidade”, em vitimar o inocente (o outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização (Dussel, 1993, p. 76).

A colonialidade e o mito da modernidade ainda fazem suas vítimas, ainda impõem uma suposta superioridade dos povos europeus e norte-americanos, colonizam o imaginário coletivo ao redor do mundo, promovem guerras sangrentas e comerciais em nome da civilização, fazendo um “favor” para esses povos de uma “cultura inferior”.

A “imaturidade” total, física é o signo da América Latina. [...] A América Latina, portanto, fica fora da história mundial. O mesmo acontecerá com a África. De fato, embora haja uma espécie de trindade (Europa, Ásia, África) ainda assim a África ficará igualmente descartada. [...] Temos assim o conceito de “centro” da história mundial (Dussel, 1993, p. 19).

A colonialidade do poder enquanto modo de dominação necessitou que o “mito da modernidade” já estivesse disposto para promover uma dominação do imaginário

e de seus respectivos saberes. É no encobrimento do outro e na negação da alteridade promovida pelo mito da modernidade que está assentada a colonialidade.

Dessa forma, podemos pressupor que os conceitos de colonialidade do poder e o encobrimento do outro nos ajudam a compreender a infância negra no Brasil, pois, de acordo com Flávia de Jesus Damião e Eduardo David de Oliveira (2013, p. 8):

Torna-se evidente que no Brasil foi forjado um discurso científico e político de encobrimento das múltiplas e complexas dinâmicas da vida – vivida e sonhada – de meninas e meninos negros e suas infâncias. A pobreza, a carência e a falta constituíram-se no índice privilegiado a matizar a produção e difusão de conhecimento acerca das crianças negras brasileiras, porque havia – e ainda há – um modelo cognitivo universal, e, exclusivo de criança e de infância no pensamento social brasileiro – a criança branca burguesa e sua infância.

Nesse sentido, é importante apresentar um outro dado de grande relevância para esta pesquisa, o qual aponta para o pertencimento racial das crianças abrigadas. Em relação à raça/cor, os dados do Levantamento Nacional mostram que mais de 63% das crianças e adolescentes abrigadas são da raça negra (21% são pretos e 42% são pardos), 35% são brancos e cerca de 2% são das raças indígena e amarela. (Silva, 2004).

O que querem dizer esses números? Qual a relação entre a população negra e a medida de abrigamento? Sobre esse fenômeno, pode-se argumentar a partir de duas hipóteses. A primeira, obviamente, está relacionada à preferência explícita das famílias brasileiras pela adoção de crianças de cor branca, o que reflete o preconceito que tem raízes históricas na nossa sociedade, sobre o qual muito já se tem escrito. Na segunda hipótese, supõe-se que as instituições de abrigo representam um lócus de concentração de crianças e adolescentes pobres e que crianças de famílias de renda mais elevada estão menos sujeitas a medidas de abrigamento (Silva, 2004, p. 54).

Portanto, se aceitarmos que a condição socioeconômica exerce influência sobre a precarização e promove o consequente esfacelamento das relações familiares, podemos concluir que as chances de uma criança negra ser institucionalizada em nosso país são muito maiores do que uma criança branca, já que a primeira provavelmente vive em uma família com menos recursos financeiros.

Esse dado demonstra nitidamente a realidade do Brasil, pois revela que, quando analisamos a nossa conjuntura social de forma mais profunda, a desigualdade racial e o racismo exercem extrema força sobre as perspectivas de vida das crianças

pobres e negras em nosso país. Sobre esse aspecto, Gomes (2021, p 27) nos afirma que, “na verdade, a história brasileira tem reservado à criança negra pobre, em qualquer tempo remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não lugar”.

Considero esse não lugar como também o lugar do encobrimento onde o racismo exerce sua força e demonstra que, assim como afirma Kabengele Munanga (2005, p. 18), “vivemos em um país racista”.

Segundo Silvio de Almeida (2018, p. 25):

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Em nosso país, o racismo e a desigualdade racial assumem múltiplas expressões, apresentando-se desde a distribuição de renda, de conhecimento, do saber e até mesmo do exercício pleno da cidadania, impondo diferentes formas de viver cada fase da vida, inclusive a infância. Nesse sentido, Mighian Ferreira Nunes (2017, p. 387) afirma que é preciso:

Pensar como o racismo tem apagado a presença das crianças negras brasileiras mesmo nos espaços em que elas estão presentes, refletindo sobre de que forma é possível congregar a luta antirracista e estudos que demonstrem os modos como as crianças negras tem (re)existido cotidianamente.

Sobre essa questão, Ivana Oriente e Sonia Souza (2005, p. 37) afirmam que “o espaço institucional é apenas uma parte na constituição da subjetividade, que se realiza em um contexto muito maior que é a sociedade”. As autoras defendem que a invisibilidade dessas crianças passa antes por um processo social, o qual se refletirá dentro da instituição e irá recair novamente sobre essas crianças institucionalizadas, tendo como fonte geradora o abandono em que elas estão inseridas, sendo, portanto, a invisibilidade “uma forma cruel e arbitrária de calar as crianças” (Oriente; Souza, 2005, p. 53).

Portanto, refletir sobre o apagamento das crianças negras em nossa sociedade nos leva a pensar também sobre aquelas que vivem em instituições e sobre como elas ressignificam esse espaço a partir de suas vivências, colocando-as também no universo das infâncias possíveis e existentes.

2.3 Diálogos possíveis e necessários com a Sociologia da Infância

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim (*infantia*) e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Esse termo reflete uma ideia que se teve durante muitos séculos a respeito da criança. Essa incapacidade, conferida à primeira infância, se estenderia até os 7 anos, período que representaria a “idade da razão”.

Ao longo dos séculos, a concepção de infância passou por diversas alterações. A iconografia produzida por Ariès – *História Social da Criança e da Família* (1978) –, por exemplo, é uma importante fonte de conhecimento histórico sobre a infância, sendo considerada por outros autores, a citar Del Priore (2004), como um trabalho pioneiro na análise e concepção da infância.

No entanto, precisa-se pontuar que, apesar do significado do termo infância, concorda-se com Manuel Sarmento (2005, p. 25), quando o autor afirma que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também, nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

Sarmento é um importante autor e pesquisador português, um dos difusores da Sociologia da Infância (SI). Ele afirma que esta

[...] propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas para eles (Sarmento, 2005, p. 367 *apud* Marques, 2017, p. 152).

Considerando a afirmação acima, a SI distancia-se, assim, das concepções naturalistas e biológicas e toma-se como orientadora para esta pesquisa a compreensão de que a infância deve ser entendida e interpretada como uma construção social.

Sarmento (2005 *apud* Marques, 2007) aponta como fator de extrema relevância a necessidade de esclarecer a diferença entre os conceitos de criança e infância para a definição de um campo de estudos e investigação. Nesse sentido, o autor comprehende que as crianças existem e fazem parte da estrutura demográfica; a infância, por sua vez, está relacionada a uma construção social, na qual se enquadram os aspectos mais uniformes e homogêneos, psicológicos, afetivos, físicos e morais dos indivíduos nela inseridos.

No texto escrito por Manuel Sarmento e Manuel Pinto, intitulado *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*, os autores afirmam que as crianças podem ser consideradas como atores sociais e produtoras de culturas, ao invés de sujeitos passivos que apenas apreendem as regras e as normas, e que, na verdade, mesmo estando conectadas ao mundo que as rodeiam, são capazes de criar suas próprias formas infantis de representação e simbolização do mundo. Uma vez que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (Sarmento; Pinto, 1997, p. 7).

A ideia de crianças como produtoras de culturas propõe uma visão totalmente nova a respeito das crianças e inaugura um novo modo de se pensar, estudar e compreender as crianças, partindo das crianças para o estudo das realidades de infância (Sarmento; Pinto, 1997).

Todavia, as crianças não constroem culturas sozinhas. Pelo contrário, é no bojo das relações com o meio, com os adultos e, principalmente, com outras crianças que as culturas das infâncias são forjadas, criadas e reinventadas. “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmento; Pinto, 1997, p. 7).

Para compreender como as crianças produzem cultura, precisamos nos atentar aos estudos de Willian Corsaro, também pesquisador do campo e um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da SI que possui papel essencial para o entendimento das relações infantis. A sua visão sobre a criança e o caminho que utiliza para compreendê-la é o fundamento do seu trabalho, de onde fluem as suas contribuições para o estudo das infâncias.

Um dos pilares do seu estudo sobre as crianças é a ideia da cultura de pares. Para o autor, a cultura de pares configura-se como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32).

Considera-se pares principalmente as outras crianças que dividem os mesmos espaços sociais (escola, família, abrigos). Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais criativos e ativos que, ao interagirem com os grupos sociais com que convivem e com as realidades sociais em que estão inseridas, criam suas próprias culturas infantis na medida em que cooperam também para a criação das sociedades adultas. Para tal troca, exerce papel fundamental o contato das crianças com as outras.

Um outro pilar dos estudos de Willian Corsaro consiste na noção de “reprodução interpretativa”. Tal conceito parte do pressuposto de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuemativamente para a produção e as transformações culturais, interpretando-as de forma inovadora e criativa através de sua participação.

Em relação ao surgimento e desenvolvimento das culturas de pares em uma abordagem interpretativa, Corsaro (2011, p. 129) demonstra que:

[...] uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto.

Com o intuito de dar sentido às atividades desenvolvidas pelos adultos com os quais convivem (em primeiro momento a família, ou cuidadores nos abrigos), as crianças vão remodelando e recriando essa cultura. Corsaro (2011, p.128) explica que é “por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tantos de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”.

As pesquisas de Sarmento (1997, 2005) e Corsaro (2009, 2011) constituem-se como importantes marcos para a mudança epistemológica a respeito do estudo com crianças. Os autores abriram novos caminhos e possibilidades para que as crianças fossem compreendidas como sujeitos ativos e construtores de culturas, propondo, assim, uma nova visão sobre as crianças e colocando-as como pesquisadoras, uma

vez que estão sempre dispostas a abrir-se e experimentar, sendo capazes de criar relações sociais no/com o mundo.

A contribuição da sociologia da infância para o estudo das alteridades das infâncias é de extrema relevância para este trabalho. No entanto, ao olhar para o nosso país, não é possível pensar uma infância sem apresentar como ponto estruturante o quesito raça. Ao apresentar, ainda que de forma breve, a SI e suas bases epistemológicas, busco a fundamentação necessária para posicionar a infância negra brasileira, bem como a infância negra abrigada como também produtora de culturas.

A forma como a infância se constitui está diretamente ligada aos recursos e acessos que lhe são fornecidos/permitidos, bem como aos dispositivos que irão ou não lhes afirmar a possibilidade de existência e lhes oferecer caminhos para experienciar suas trajetórias. A possibilidade de uma outra infância perpassa antes pela possibilidade de outras formas de compreender a infância para além de conceitos engessados e/ou colonizados.

Nessa perspectiva, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012, p. 53) afirmam que “a base da compreensão de uma criança e de uma infância deve ser a diferença”. As autoras ainda nos propõem

Analizar a passagem de a criança para uma criança negra. Essa passagem refere-se a uma visão que pensa a criança para uma visão que vê uma criança. A criança: única e universal para uma criança: impersonal, singular e múltipla. Uma criança e negra é um esforço de tornar compreensível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias “minoritárias” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 53).

Elas afirmam que é necessário pensar sobre o processo de socialização das crianças no Brasil. E, acima de tudo, pensar novas formas de socialização que abordem aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial, para que possa, assim, contemplar as diversas faces da infância em nosso país (Abramowicz; Oliveira, 2012).

Ao pensar sobre a existência de diversas infâncias, volto meu olhar aqui para o que nos dizem os autores que pesquisam de forma específica a infância negra no Brasil, com o intuito de compreender as diversas nuances que se entrecruzam sobre essa parcela da nossa população e consequentemente incidem sobre a forma como a nossa sociedade se organiza e determina os espaços de existência voltados para essas crianças e lhes possibilita a validação de suas culturas.

Em sua pesquisa de mestrado, Flavia Damião (2007), que pesquisou a infância em um bairro periférico da cidade de Salvador, nos apresenta uma infância negra vista através de um outro olhar. Sua pesquisa é uma verdadeira jornada por dentro de uma infância possível, em um bairro “constituído por uma população afrodescendente com baixo poder aquisitivo” (Damião, 2007, p. 21) a saber: o bairro de Arraial do Retiro. A autora afirma que:

Os novos paradigmas da pesquisa com as crianças pequenas brasileiras precisam ser fundados numa produção científica democrática que contemple a diversidade de cosmovisões existentes no país, expressos na vida cotidiana e no universo cultural e lúdico via perspectiva infantil. É preciso escutar e registrar o que as meninas e os meninos pequenos nos dizem através de inúmeras linguagens, sobre “as dores e as delícias” de ser criança brasileira (Damião, 2007, p. 140).

Repensar nossas ideias de infância é, assim como nos aponta Damião (2007), autorizar nosso olhar para enxergar outros caminhos de compreensão das diversas realidades vividas pelas crianças em nosso país.

Dessa forma, o caminho apontado pela SI, qual seja, o de produzir conhecimento sobre as crianças juntamente com as crianças, apresenta-se como uma possibilidade para posicionar a infância negra abrigada como uma infância plausível e também produtora de culturas, uma vez que abarca em si todas as potencialidades de construção de sentido necessárias para apreenderem o espaço que as rodeiam, interpretá-lo, atribuir-lhe sentido e modificá-lo.

Encerro essa breve incursão na SI ainda acompanhada por Sarmento e Pinto (1997). Os autores voltam ao texto para nos lembrar que “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmento; Pinto, 1997, p. 7).

É preciso, enfim, produzir uma sociologia da infância negra que autoriza e permite às crianças negras a vivência de suas infâncias com toda a sua potencialidade, ao lhes oferecer um olhar e escuta sensíveis e que considere as suas experiências e produções culturais como sendo reflexos da sua intervenção enquanto seres ativos, na sociedade em que estão inseridas, e para que em qualquer espaço geográfico, pertencentes a qualquer grupo étnico-racial, elas sejam entendidas como prioridade.

3 VIA DE PARTO OU UM CAMINHO PARA A PESQUISA CHEGAR

Algo passível de se tornar conhecimento, torna-se então toda a epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal. [...] Epistemologia, [...] define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditamos. [...]. Quando eles falam, é científico, quando nós falamos, não é científico. [...]. Eles têm fatos, nós opiniões, eles têm conhecimento, nós, experiências.

Grada Kilomba (2016)

Diversos pesquisadores atuais da infância (Zeila Demartini, 2002; Damião, 2007; entre outros) apontam a importância do estudo sobre as infâncias a partir da ótica/vivência das próprias crianças. É preciso estar atento para a pluralidade que se estabelece no entrelaçamento dos diversos marcadores que envolvem cada infância.

Dessa forma, ao analisar os estudos no campo das relações étnico-raciais, percebemos que muitos autores vêm apontando para a necessidade de se produzir pesquisas que privilegiem crianças negras.

Aliado às demais categorias, se faz necessário considerar nos estudos sobre infância, a etnia – uma vez que ela é um importante marcador para compreensão das especificidades das infâncias brasileiras – tanto no que se refere à dimensão cultural, como também no que diz aos problemas sociais e à busca de resolução dos mesmos (Damião, 2007, p. 15).

Ou seja, quando consideramos a raça e a etnia, torna-se possível identificar e combater de forma mais eficaz os desafios sociais enfrentados por crianças pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, como as crianças negras institucionalizadas, contribuindo, assim, para uma abordagem mais inclusiva e equitativa das políticas e práticas voltadas para a infância.

Nesse sentido, essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa etnográfica, uma vez que busca, através da observação e realização de oficinas, compreender as experiências produzidas e partilhadas por crianças negras abrigadas em uma instituição para a infância na cidade de Feira de Santana.

As pesquisas etnográficas envolvendo crianças têm o potencial de criar um espaço para transformações entre os envolvidos que vai além da visão das crianças

como seres frágeis e incapazes, chegando à percepção de que são seres que necessitam de proteção e cuidado, mas que, ao mesmo tempo, possuem uma capacidade potencial considerável.

É necessário descolonizar o conhecimento e garantir que crianças negras abrigadas ocupem seu lugar enquanto crianças e enquanto produtoras de culturas da infância, tal como nos aponta Grada Kilomba (2016):

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividades como parte do discurso, vale a pena relembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizadas em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história.

Nesse sentido, diferentemente de outras metodologias de pesquisa que podem privilegiar a visão do adulto sobre a infância, a pesquisa etnográfica valoriza a perspectiva das crianças e reconhece sua capacidade de participar ativamente na produção de conhecimento. Para a pesquisadora Maria Carmem Barbosa (2014, p. 244):

Construir olhares diferentes para o grupo social infância – bebês e crianças – e as suas instituições de acolhimento é visibilizar e discutir seus direitos de produzir conhecimento, abrir portas para ampliar novas concepções de infância que incluam, também, as ideias de infância das próprias crianças.

Em discussão sobre as questões teóricas e epistemológicas de pesquisa com crianças, Manuela Ferreira (2010, p. 155) aponta que “se admite que as próprias experiências das crianças do que é ser criança, são contributos inestimáveis para entender a infância”. Desse modo, é pertinente refletir sobre a subjetividade das crianças, tentando trazer para a pesquisa suas vivências, ouvindo o que nos comunicam seus gestos, olhares e formas de estar no território.

Destaco aqui o conceito corpo-território como importante ferramenta na compreensão da infância negra abrigada. De acordo com Eduardo Oliveira Miranda (2014, p. 69-70), corpo-território:

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se

desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo de suas trajetórias.

Diante disso, cada criança desenvolve a partir do seu corpo-território sua própria experiência, e, na medida em que se apropriam do território, reconfiguram-no e reconstruem-no, apesar da vida em coletividade e das interações com o ambiente serem únicas.

Ainda sobre esse aspecto, Damião (2007, p. 20) nos afirma que:

A existência da infância é vivida em um espaço que está no interior de uma dinâmica temporal. A pulsação desse espaço é marcada pela potência múltipla, complexa e irregular do encontro de experiências e concepções singulares e coletivas de cada pessoa no decorrer do tempo.

Nesse sentido, acho pertinente apresentar o meu campo de vivências para a efetivação deste trabalho. O espaço onde realizei minha pesquisa é uma instituição para crianças já consolidada na cidade de Feira de Santana. A instituição, que em 2023 completou 71 anos de existência, vivenciou, ao longo desses anos, as mudanças geradas pelo ECA, constituindo-se como um rico campo de pesquisa, uma vez que atende crianças em situação de risco da cidade e região. Durante a realização da pesquisa, nos meses de março a junho de 2023, havia um total de 15 crianças (0 a 11 anos) e 3 adolescentes (12, 13 e 14 anos) sob sua tutela, número que pode variar semanalmente, tendo em vista a chegada de novos moradores, saída para adoção e/ou retorno para os lares de origem.

Cabe pontuar, também, que, antes mesmo da construção do projeto de pesquisa, fiz um contato prévio com o abrigo, explicando os objetivos e obtendo, ainda que de maneira informal, a autorização, bem como algumas informações iniciais sobre o histórico e a caracterização da instituição. Durante a efetivação da pesquisa, novamente pude dialogar com a direção e coordenação do abrigo e obter a autorização formal (em anexo) para estar no espaço e em contato com as crianças.

Durante a realização da pesquisa em campo, frequentei a instituição semanalmente, em todas as terças-feiras e algumas vezes às quintas-feiras, de acordo com a disponibilidade da agenda da instituição. Geralmente permanecia na instituição por 3 a 4 horas, entre 14:00 e 17:30, horário em que se inicia a rotina noturna das crianças. Durante esse período, busquei construir uma relação de confiança tanto com as crianças quanto com as cuidadoras (mães-sociais). Utilizei

esses momentos de observação para dialogar com as crianças e conquistar a confiança delas.

Estar presente no mesmo ambiente que as crianças, visando ao mesmo tempo lhes dar ouvidos e compreender suas ações, requer sensibilidade e um estado de escuta atenta além do acolhimento em si, para que elas não se sintam invadidas. O território onde suas infâncias acontecem e a raça à qual pertencem são fatores relevantes para as dinâmicas e vivências experimentadas, posto que “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (Jader Lopes; Tania Vasconcellos, 2006, p. 110).

É importante ressaltar que a maioria das crianças que estão no abrigo, hoje, no Brasil, possuem pai, mãe e familiares próximos e vivos (segundo dados da pesquisa do Ipea⁶), mas, por razões legais, precisam ser afastadas do seu lar de origem. Em relação às crianças que fizeram parte desta pesquisa, as razões mais comuns, segundo as histórias que elas me contaram, estão: abandono parental, violência doméstica e uso e abuso de drogas por parte dos pais. Havia apenas uma criança que não conhecia seu pai e cuja mãe havia falecido; como nenhum familiar quis a sua guarda, ela precisou ser encaminhada para o abrigo. As crianças que participaram da pesquisa tinham idade entre 3 e 11 anos. Era um grupo pequeno, de apenas nove crianças, e seus nomes serão trocados para manter o sigilo e a segurança, bem como resguardar o direito legal das mesmas.

Com esta pesquisa, busquei colocar as crianças como protagonistas, escutando-as de forma sensível (Barbier, 2007) e observando-as de forma atenta durante todo o tempo das visitas, mas também lhes dando a possibilidade de falarem sobre suas próprias ideias a respeito de infância e sobre suas vivências enquanto crianças negras institucionalizadas. Escutar as crianças, na perspectiva da Demartini (2002, p. 7), significa compreender “que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída”.

Cabe ainda ressaltar que o campo de pesquisa se apresentou de uma forma muito diferente do que eu havia pensado. Há uma hierarquia e um controle muito grande sobre as crianças e a rotina diária dentro da instituição, fatores que me fizeram repensar a metodologia da pesquisa.

⁶ O IPEA realizou, em 2003, um censo nacional de crianças em situações de abrigamento.

Nesse sentido, optei por dividir o meu período dentro da instituição em duas etapas: a primeira etapa consistiu em observar e participar da rotina das crianças. Essa etapa foi de extrema relevância para me aproximar das crianças, pois pude ouvi-las e vê-las experenciando a rotina diária da instituição, o que contribuiu para minha compreensão da infância negra institucionalizada. A segunda etapa consistiu na realização de três encontros em formato de oficina com as crianças, modificando a rotina diária da instituição. Mais abaixo descreverei como ocorreram esses dois encontros, bem como apresentarei o material desenvolvido pelas crianças durante esses momentos.

A partir do que vivi e ouvi das crianças negras que estavam dentro da instituição, passei a construir meu diário de bordo. Os fatos que presenciei e as histórias que eles me contavam tinham uma relação muito próxima com outras cenas e relatos que eu já havia presenciado durante a minha primeira pesquisa⁷ com crianças em instituições e que tinham uma história de vida muito parecida. A partir das minhas visitas diárias, posso afirmar que cada dia vivido ali, de observações e olhares atentos, poderia facilmente ser transformado em uma dissertação.

Para apresentar as narrativas confiadas a mim pelas crianças negras institucionalizadas que participaram da pesquisa, bem como as observações que fiz, recorri ao conceito de *escrevivências*, elaborado em 1987 por Conceição Evaristo (2018), quando ela escreveu sua primeira obra experimental de ficção. O conceito de *escrevivências* tem sido utilizado na produção acadêmica brasileira nos últimos anos, especialmente com a ampliação da visibilidade de Conceição Evaristo após vencer o Prêmio Jabuti em 2015 e por sua participação em um movimento coletivo para a submissão de sua candidatura à Associação Brasileira de Letras em 2018.

A *escrevivência* destaca-se como uma abordagem teórica valiosa, pois permite romper o silenciamento que afeta a vida das mulheres negras devido à interseção com o racismo, uma questão fundamental que não exclui outras formas de opressão. Essa metodologia consiste em tecer narrativas que refletem experiências de vida, evidenciando aspectos coletivos.

O termo *escrevivência* encapsula seu significado: uma escrita que emerge da vivência. Para Evaristo (2005), essa expressão representa a voz de um corpo que não é apenas descrito, mas vivido em sua plenitude, refletindo suas subjetividades. Por

⁷ Em 2010, realizei a pesquisa *As manifestações afetivas de crianças institucionalizadas na escola e no orfanato* como pré-requisito para a conclusão do curso Licenciatura em Pedagogia (UEFS).

meio dela, são trazidas à tona as experiências de ser mulher e negra, denunciando as complexas interseções de gênero e raça que exacerbam as opressões e relegam essas mulheres a uma posição de subalternidade na sociedade.

Nesta pesquisa, será a voz da criança negra abrigada que, a partir das escrevivências da pesquisadora, ganhará visibilidade. A infância nos contos de Conceição Evaristo, saliente-se, é marcada pelas suas vivências e pela percepção da realidade enquanto uma mulher negra.

Em contos como “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão” e “Lumbiá”, do livro *Olhos D’Água*, a infância nos contos de Conceição Evaristo é frequentemente retratada como um período de descoberta, desafios e resistência. Suas narrativas mergulham nas experiências de crianças negras que enfrentam as complexidades do racismo, da pobreza e da marginalização social desde cedo.

Evaristo oferece um olhar sensível e crítico sobre as vidas dessas crianças, destacando suas lutas e estratégias de sobrevivência em meio a um ambiente muitas vezes hostil. Ela aborda temas como a violência doméstica, a falta de acesso à educação de qualidade e a busca por identidade e pertencimento.

Apesar das adversidades, as crianças nos contos de Evaristo também encontram momentos de alegria, solidariedade e resiliência. Elas se apoiam mutuamente e buscam formas de afirmar suas vozes e suas histórias, desafiando as expectativas impostas pela sociedade.

Ao explorar a infância negra de maneira tão autêntica e multifacetada, Conceição Evaristo oferece uma poderosa reflexão sobre as injustiças e as possibilidades de transformação, ao mesmo tempo em que celebra a força e a beleza dessas crianças em sua jornada de autodescoberta e empoderamento.

Para Eduardo Duarte (2007), a produção literária de Conceição Evaristo traz ao público uma literatura que transita do poema para o conto e deste para o romance, sendo uma produção literária marcada pela singular narrativa poética que tem origem no já referida escrevivência. É uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo, revelando a condição do afrodescendente no Brasil.

Esse sujeito de enunciação, ao mesmo tempo individual e coletivo, caracteriza não apenas os escritos de Conceição Evaristo, mas da grande maioria dos autores afro-brasileiros, voltados para a construção de uma imagem do povo negro infensa aos estereótipos e

empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas igualmente, de resistência à opressão (Duarte, 2007, p. 24).

A própria Evaristo afirma que a escrevivência “não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso” (Evaristo, 2020, p. 38). É nesse sentido que Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado levantam a possibilidade e importância de alçar a escrevivência como uma metodologia de pesquisa:

Em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos fundamentais, as escrevivências despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que apostam na escrita como forma de resistência. (Soares; Machado, 2017, p. 217).

A escrevivência é, portanto, uma experiência de contar histórias que busca dar visibilidade às experiências pessoais, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados ou silenciados. Desse modo, ao me utilizar da escrevivência enquanto metodologia de pesquisa, não me coloco como totalmente neutra e alheia a uma compreensão mais subjetiva e emocional das questões abordadas, especialmente aquelas que permearam minha jornada enquanto pesquisadora.

Para a segunda etapa da pesquisa, realizei com as crianças a leitura coletiva do livro infantil *Uma zebra fora do padrão*, de autoria da Paula Browne. A personagem do livro, uma zebra, adora construir listas e o livro traz as diversas listas que ela constrói. Após a leitura e discussão do texto, as crianças foram convidadas a construírem coletivamente duas listas, intituladas “Coisas que toda criança gosta de fazer” e “Coisas que eu posso fazer aqui na instituição”.

Além dessas duas listas, em um segundo momento de oficina, as crianças foram convidadas a construírem, individualmente, uma lista de coisas que elas gostam de fazer. Para a construção dessa segunda lista, disponibilizei livros, revistas e tesoura sem ponta, para que elas pudessem fazer recortes, pois a maioria das crianças participantes da pesquisa ainda não sabiam escrever.

No capítulo que segue, apresento as produções efetivadas durante esses momentos e discuto-as a partir do referencial teórico já apresentado anteriormente.

4 NASCIMENTO DA PESQUISA

São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível. O relevante está também no ínfimo. É na vida cotidiana que a história se desenvolve ou se oculta.

José de Souza Martins (2000)

Neste capítulo apresento e reflito conceitualmente acerca da produção gerada a partir das observações e das oficinas com as crianças. Essa produção será apresentada a partir da seleção de temas que foram identificados nas observações e nas falas das crianças durante as oficinas, as quais dialogam diretamente com a problemática da pesquisa: como as crianças negras experenciam a infância dentro de uma instituição que abriga crianças?

O capítulo divide-se em dois grandes blocos. No primeiro bloco, *Escrevendo com as crianças abrigadas*, apresento trechos do meu diário de bordo⁸, bem como alguns diálogos com as crianças, buscando tensionar com base no referencial teórico para compreender algumas cenas vividas dentro do abrigo. O segundo bloco, *Já sei falar*, apresenta as produções das crianças durante as oficinas e os diálogos que aconteciam durante os momentos de confecção das imagens, em que busco, também a partir do referencial teórico, problematizar essas produções.

4.1 Escrevendo com as crianças abrigadas

4.1.1 O abrigo institucional

Desde a minha primeira vez no abrigo, estranhei o silêncio e a calmaria. Cheguei até mesmo a questionar se não havia crianças ali naquele dia. Alguém me respondeu que sim, as crianças estavam por lá, mas estavam em “casa”.

Assim que o portão se abre, é possível avistar uma igreja. O abrigo é uma instituição vinculada a uma igreja protestante e tem parceria com o governo municipal; por isso, enquanto as crianças permanecerem no abrigo, elas devem frequentar os

⁸ Os trechos que se referem ao diário de bordo estarão em itálico.

cultos. À direita, é possível avistar um grande terreno aberto com algumas árvores e um parque de diversões. O parque é cercado por uma grade verde e fica sempre trancado por um cadeado. Logo mais, à frente do terreno, há uma área coberta, com algumas mesas e cadeiras de plástico e bancos de cimento, onde ocorrem as reuniões com as famílias e os encontros com visitas. Seguindo à frente está o refeitório, mas, antes, passamos por uma grande parede de brinquedos, todos bem arrumados e organizados, mas paralisados por ali, pois as crianças não brincam com eles. Registrei essa estante, pois ela me incomodou bastante.

Figura 1 – Para que serve um brinquedo?



Fonte: Acervo pessoal.

O refeitório possui duas grandes mesas e muitas cadeiras, três geladeiras, quatro freezers e um bebedouro. Os copos ficam disponíveis em cima de um balcão, e as crianças têm liberdade para beber água sempre que precisarem.

À direita estão as casas lar, construídas após a determinação legal que extinguiu os grandes orfanatos em nosso país. No abrigo existem três casas menores, as quais são alojamentos que lembram a estrutura de uma casa, com dois deles sendo utilizados e um terceiro em reforma. A primeira casa lar é composta por uma cozinha, uma bancada com algumas torneiras, um espelho na vertical e uma pia grande. Ao lado, há um banheiro coletivo que as crianças usam com mais frequência. Há também uma sala com duas mesas para as refeições e uma outra sala com um aparelho de televisão e um aparelho de DVD. Ali as crianças têm à sua disposição uma caixa com

diversos DVDs de desenho infantil. Nessa sala há um banco de cimento e algumas cadeiras.

Há ainda uma dispensa, que fica sempre trancada, cuja chave fica com a mãe social responsável pelas crianças. No abrigo, as crianças são separadas por idade. Nessa “casa” estão morando atualmente (março a junho de 2023) sete crianças, com idade entre 6 e 11 anos, e mais dois adolescentes, ambos com 13 anos. Desse grupo, quatro são meninas e cinco são meninos, sendo que entre eles há alguns que são irmãos. Durante a visita, eles estavam na sala menor, assistindo a um DVD da pantera rosa.

Na casa seguinte, também chamada de berçário, ficam as crianças com idade entre 0 meses e 5 anos, além de outras três crianças de 9 anos. Duas dessas crianças têm paralisia infantil e outra é autista não verbal. Apesar da idade avançada, ficam aqui porque é onde há mais adultos para ajudar a cuidar. Além dessas crianças, há hoje nessa casa (março a junho de 2023) um recém-nascido de apenas dez dias e outro com cinco meses, a mesma idade do meu filho, e mais um com um ano de idade. Confesso que não estava preparada para a visita ao berçário, peguei todos eles no colo e chorei ao lembrar que, enquanto meu filho estava em casa sendo paparicado pela avó e pela tia, aquele pequeno estava ali sentado na cadeira de balanço, olhando para o teto.

A partir das observações do espaço e da dinâmica diária, pode-se considerar que, dentro das opções de acolhimento institucional, o abrigo é a modalidade que foi adotada nesse espaço, pois, de acordo com as Orientações Técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes (2009), coordenadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional de Assistência Social, que visam regulamentar a organização e oferta dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no território nacional, o abrigo institucional:

[...] tem como objetivo proporcionar acolhimento a crianças e adolescentes em situação de abandono ou quando suas famílias não estão temporariamente capacitadas para fornecer cuidado e proteção. Nestas circunstâncias, esses jovens são acolhidos temporariamente até que seja viável sua reintegração à família de origem, ou, na impossibilidade disso, encaminhados para uma família substituta (Brasil, 2009).

Ao caminhar pelo abrigo, fui me questionando sobre como as crianças vivem suas vidas aqui, quais as atividades que lhes são oferecidas, e, ainda que não seja o objetivo da minha pesquisa, é inevitável se questionar a origem dessas crianças e onde estão seus pais, seus familiares, o que lhes aconteceu para que essas crianças viessem parar aqui.

Esses questionamentos acerca da origem das crianças institucionalizadas são recorrentes em diversos estudos realizados no Brasil (Dell'Aglio; Hutz, 2004; Naiff; Naiff, 2012; Parreira; Justo, 2005; Ricardo; Lavoratti, 2007; Siqueira; Dell'Aglio, 2006; entre outros). Nesse sentido, a pesquisadora Vanessa Cristina dos Santos Saraiva (2019) afirma que, para responder a essa pergunta, precisamos olhar para o histórico da institucionalização no Brasil, considerando que sempre houve no país uma política eugenista, controladora e racista, que considerava o negro como um mau que devia ser expurgado da sociedade. É nesse cenário que as instituições de acolhimento se consolidam no imaginário cultural da nossa nação, sendo o principal resultado da violência institucionalizada por parte do Estado, a qual, segundo a autora:

É direcionada a um segmento social que possui raça, cor e sexo: negros, pobres, mulheres e suas crianças. O papel do Estado sobre esse público tem se configurado como produtor de grupos familiares negligentes, evidenciando dessa maneira uma violência programada, haja vista que a natureza das expressões da “questão social” que impactam sobre essas famílias são conhecidas, tratadas, gerenciadas, mas não eliminadas. Ou seja, os motivos que possivelmente desembocam no acolhimento já são notórios, mas não erradicados. Estes são reconfigurados em dinâmicas individuais e familiares (Saraiva, 2019, p. 77).

A situação com as crianças desse abrigo não é diferente: a maioria das crianças que estão aqui nesse momento são alvo de proteção judicial e, ao contrário do que boa parte da população acredita, a maioria das crianças não são órfãos, possuem pai e mãe vivos, mas, por estes não serem capazes de assegurar uma vida digna para seus filhos (de acordo com a justiça), acabam perdendo de forma provisória ou definitiva a guarda deles.

4.1.2 Quem são as crianças participantes da pesquisa

A vida no abrigo segue um outro ritmo e anda de mãos dadas com a ordem e com a rotina estritamente organizada. Há uma série de pessoas que cuidam das

crianças e do seu bem-estar, sinto-me o tempo todo vigiada, e, como forma de tentar me aproximar das crianças, passei a ajudá-las com as tarefas escolares. Sempre que chego na instituição, busco aquelas que precisam de ajuda. Algumas delas, quando me veem chegar, já vão buscar suas mochilas da escola e sentam a me esperar.

Com o passar dos dias e das visitas, fui conseguindo identificar as crianças que estavam sempre por perto quando eu estava no abrigo, conseguia dialogar com elas e de maneira sutil, saber um pouco mais sobre cada uma delas. O grupo que me acompanhava sempre era composto por nove crianças com idades entre 3 a 11 anos, e pelo menos dois adolescentes. As outras crianças ficam a maior parte do tempo no berçário e poucas vezes saem para a área externa. E, assim como eu lhes pergunto algumas coisas, elas também estão sempre a me questionar sobre o que faço ali, e quem sou eu.

Com o passar dos dias e das visitas, eles foram me questionando e buscando entender o que, afinal, eu fazia ali. Fui explicando individualmente, mas, no quinto encontro, aproveitei que as cuidadoras estavam na área externa e fiz uma explicação para todos eles sobre a pesquisa, e sobre como pretendia realizá-la. Perguntei se elas aceitariam participar e uma das crianças me perguntou: “Pra que, tia? Pra que a senhora quer saber sobre a gente? Nunca vi isso!” Respondi-lhe que já havia vivido muito tempo com crianças de outro abrigo, que isso havia despertado meu interesse e que queria saber do que eles brincavam e o que gostavam de fazer. Aproveitei ainda esse momento para lhes explicar que, quando fosse escrever sobre os encontros com eles/elas, eu não poderia utilizar seus nomes reais, precisaria de nomes inventados por eles.

Nesse momento fui anotando os seus nomes e as suas escolhas. A partir de agora, meus colaboradores da pesquisa são: Vini, 11 anos; Luisa, 10 anos; Sol, 10 anos; Hulk, 9 anos; Lua, 7 anos; Estrela, 7 anos; Kleiton, 6 anos; Davi, 3 anos; Leão, 3 anos.

Durante a escrita, senti a necessidade de também dar um nome ao “abrigo”, e a partir desse ponto o chamarei de Flor de Cacto. O nome refere-se à capacidade que a vida possui de florescer sempre, mesmo em meio ao caos e sob as mais difíceis condições, assim como a vida no sertão, assim como a infância em um abrigo.

Entre as crianças abrigadas no Flor de Cacto, há dois grupos de irmãos: Ana, Hulk e Leão; e Lua e Davi. De todas as crianças que estavam no abrigo no momento

da pesquisa, apenas Lua e Davi podem ser consideradas não negras (tendo a pele branca e os olhos claros). As demais crianças que estão no abrigo nesse momento (março a junho de 2023) são todas negras, incluindo as do berçário.

Ao buscar pesquisas sobre a infância abrigada, são poucos os autores que centralizam seus trabalhos na infância negra, apesar de serem essas crianças que compõem o maior percentual dentro das instituições de acolhimento. De acordo com o Conselho nacional de Justiça (2019), das 47 mil crianças abrigadas no Brasil, 67% são pretas ou pardas.

O racismo emerge como uma lente crucial para entender a desigualdade atual enfrentada pela comunidade negra, permeando também o mundo das crianças e adolescentes, onde persiste a crença na existência de raças superiores e inferiores. Assim nos explica Gomes:

[...] a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2017, p. 45).

Enfatiza-se uma dinâmica de poder vertical, marcada pela necessidade de subordinar, subjugar e inferiorizar o outro, no caso, o negro, perpetuando, assim, o projeto eugênico genocida brasileiro. Sobre esse aspecto, Saraiva (2019, p. 85) afirma:

[...] compreendemos que essas crianças e adolescentes negras são penalizadas por um sistema que deveria protegê-las, a partir de um processo de abrigamento acentuado e pela criminalização das famílias. O caráter retrógrado de tudo isso, fica evidente: o ranço conservador e a moral cristã que permeavam as ações realizadas no âmbito da política social da infância e adolescência na Era da Menoridade (a ideia de limpeza, controle, doutrinação) não foram efetivamente superados, mas antes, ré- funcionalizados mediante as novas necessidades de acumulação: manter lucros, pacificar grupos sociais, doutrinar segmentos para o mercado de trabalho e para o não questionamento dessa ordem social, ainda no momento de construção da subjetividade desse segmento.

O racismo influencia as interações sociais das crianças negras abrigadas, levando-as a rotinas de discriminação e marginalização dentro e fora dos abrigos. Patricia Hill Collins (2020) em seu livro *Pensamento Feminista Negro*, discute o

conceito de interseccionalidade e aponta como as estruturas de poder opressivas, como o racismo, o sexism e a classe social, se entrelaçam para moldar as experiências das pessoas negras. No caso das crianças negras abrigadas, o racismo pode interagir com outras formas de opressão, como o abandono, a pobreza e o trauma, exacerbando ainda mais sua vulnerabilidade e marginalização.

4.1.3 Um dia que vale a pena ser lembrado

Viver sua vida em um espaço fora da sua casa não é fácil nem mesmo para um adulto. Durante as minhas observações, essa inquietação me chegou: o que posso fazer para oferecer um acalanto a essas crianças?

Devido a questões pessoais, e também à própria agenda do abrigo Flor de Cacto, precisei aumentar o meu tempo de visitas. Fui aos poucos me tornando uma figura conhecida – já nem precisava mais de autorização para entrar. Até mesmo aquela vigilância absurda sobre mim se tornou mais leve.

À medida que ganhava o espaço, conquistava as crianças e elas também me conquistavam. Vi-me falando sobre elas com a minha família, me emocionando com cada fato novo sobre as suas trajetórias. Impressiona-me como podem ser tão jovens e já terem vivido tantas experiências marcantes. Essa “liberdade” dentro do abrigo me proporcionou algumas experiências marcantes também. Abaixo, apresento uma dessas vivências.

O dia era 14 de abril, uma sexta-feira. Naquela semana, eu já havia visitado o abrigo na terça-feira, mas, como consegui um tempo livre, decidi ir até o Flor de cacto novamente. Avisei à coordenadora e ela me autorizou, mas informou que não estaria lá, nem ela e nem as assistentes sociais, e que provavelmente eu ficaria “sozinha” com as crianças.

Ao chegar no abrigo, passei pelo portão, caminhei no sentido do refeitório e não vi nenhuma criança. Olhei para o relógio, ainda eram 14:15, cheguei a pensar que as crianças não estavam por ali, fui até a cozinha, as “tias da cozinha” estavam todas ocupadas, me deram boa tarde rapidamente e logo voltaram a limpar os vestígios do almoço. Segui em direção à casa dos meninos maiores, decidi ligar o gravador do celular para registrar as conversas, quando pisei o pé na soleira da porta, eles me

olharam surpresos. Estavam com roupa “de dentro de casa”, sentados, todos bem à vontade, assistindo DVD e fui bombardeada por diversas perguntas:

Vini: Tia? A senhora veio aqui hoje, foi?

Luiza: Tia? Quer que eu vá chamar alguém, tia?

Vini: Tia, a senhora mora aqui perto é?

Fui respondendo a todos com calma, e lhes expliquei que estava ali para vê-los e que não queria falar com ninguém, apenas passar um tempo com eles, e perguntei se eu podia fazer isso. Ao que Hulk me questionou:

– Tia, a senhora pode até ficar, mas a gente tá aqui ó, vendo desenho de criança, a senhora vai assistir por acaso?

Eu: Claro, Hulk, eu vim aqui para isso mesmo, fiquei sabendo que hoje vocês iriam assistir, aí vim aqui saber o que vocês gostam de assistir!

Ele sorriu e correu para buscar a caixa de DVDs, e foi me contando todas as histórias dos DVDs, enquanto me mostrava ia falando sobre como funcionava a dinâmica ali na salinha da televisão:

Vini: Oh tia, deixa eu falar, aqui é assim, cada um pode escolher seu filme ou desenho, aí todo mundo pode assistir, não pode trocar, só quando chegar no fim, ou a pessoa mesmo que escolheu não quiser mais assistir. Mas aí a senhora sabe né? Os meninos grandes quando chega, eles não respeitam, aí a gente chama a outra tia lá, que toma conta de nós... Mas aí ela chega e bota todo mundo de castigo, desliga a televisão. Mas hoje não vai acontecer isso, né tia? A senhora está aqui, ainda bem.

Eu: Nossa Vini, que chato né, mas vamos ficar bem, vai dar tudo certo, os meninos maiores não estão por aqui, estão onde?

Vini: Um tá dormindo, e outro tá de castigo tia, porque ele bateu em nós, aí a tia botou ele lá no quarto, pra ele parar de ser assim.

Eu: Entendi, mas me conta uma coisa, eu estou vendo que tá passando a pantera cor de rosa, quem foi que escolheu esse filme?

Estrela: Fui eu, tia, eu e Luisa, a gente se juntou e escolheu esse, porque é tudo rosa, a gente gosta de rosa!

Eu: Hum, que legal, eu também gosto de rosa, mas não muito assim, a pantera cor de rosa é tudo muito rosa.

Sol: Tia, eu também acho, eu sou menina também, mas não gosto tanto assim de rosa, essas meninas é tudo besta com coisa rosa.

Vini: E eu e os meninos, a gente só gosta de filme de herói, mas aqui não pode assistir todos, tem uns que é proibido aqui, porque não é de Deus, aí, aqui só pode o Homem Aranha e o Capitão América, porque eles não falam palavrão, tem uns filmes que tem palavrão, aí a gente não pode assistir aqui.

Essa conversa sobre preferências de filme continuou e eles foram me mostrando quais filmes gostavam ou não de assistir e como se organizavam na sala

da televisão. Eles demonstravam muita responsabilidade e, principalmente, muito respeito pelas cuidadoras, mesmo na ausência delas.

Essa postura das crianças despertou a minha atenção durante todo o meu período dentro da instituição: o fato de estarem sempre a obedecer às regras e como se colocavam como responsáveis pela manutenção dessas regras, todas elas instituídas pelos adultos – mesmo na ausência desses adultos, as crianças costumavam obedecer.

Nilma Lino Gomes e Cristina Theodoro (2021), no texto *Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada*, descrevem o processo de massificação da institucionalização das crianças negras em nosso país. As autoras utilizam-se de conceitos cunhado pelo filósofo Achille Mbembe e discutem como esses conceitos dialogam com a realidade das crianças negras brasileiras.

Se nas duas primeiras décadas do século XX, no que tange ao atendimento do menor, é estabelecido o poder disciplinar, com a construção de instituições de caráter corretivo e normativo, a partir dos anos vinte do mesmo século, especificamente, nos anos trinta e quarenta, emerge a regulamentação desse atendimento, por meio da criação de leis federais e de processos de criação de instituições em todo o âmbito nacional. No entanto, há que se destacar que tanto em um quanto em outro poder, a criança pobre foi tida como menor, perigosa e de risco para a sociedade brasileira, sendo a sua clausura a única medida a ser tomada (Gomes, 2021, p.16-17).

Para as autoras, o caráter dessas instituições refletia o ideário que a sociedade tinha sobre essas crianças, as quais precisariam então ser conduzidas a um ambiente onde aprenderiam as regras e as normas necessárias para “viver em sociedade”, compreendendo, dessa forma, “qual o seu lugar”, assumindo a sua subalternidade.

Ao discutir sobre as vivências das crianças dentro das instituições de acolhimento, Célia Vectore e Cíntia Carvalho (2008) apontam que existem diversos aspectos que incidem sobre a infância abrigada, gerando um não-lugar para essas crianças, mesmo dentro de um espaço desenvolvido para a sua proteção.

Além das experiências dolorosas vivenciadas antes da institucionalização, a criança abrigada parece dispor de um espaço restrito para manifestar os seus desejos e necessidades, de se fazer ouvida e compreendida, sujeitando-se continuamente às rotinas rígidas da instituição, às normas do judiciário, enfim, constituindo-se dia-a-dia num “sujeito sujeitado” (Vectore; Carvalho, 2008, p 447).

Dessa maneira, dentro do abrigo, as crianças negras percebem-se vivenciando conflitos gerados por situações antagônicas, pois, ao mesmo tempo que reconhecem que a instituição provê os recursos necessários para sua sobrevivência, há um afastamento dos aspectos que julgam importantes para suas vidas, como a convivência familiar e social.

Ainda relatando esse dia, quero apresentar um outro fato que também marcou as minhas visitas ao abrigo e que, mais uma vez, aponta para a não garantia dos direitos das crianças dentro da instituição.

Nessa mesma tarde, chegou o momento do lanche no abrigo Flor de Cacto. As crianças começaram a me perguntar que horas eram, eu respondi que era próximo às 15h30, e eles se entreolharam dizendo que estavam com fome e que aquele era o horário do lanche, mas não podiam incomodar a “cuidadora”, pois ela estava ocupada limpando a igreja, já que no fim de semana haveria festa.

Nesse momento questionei sobre como funcionava o lanche ali no abrigo, e as crianças me explicaram:

Kleiton: Aqui é assim, a mulher que tá cuidando da gente no dia, faz o suco e a gente come com biscoitos. Cada um pode comer quatro biscoitos e um copo de suco.

Luisa: Etaa Kleiton, não é nada de quatro, é cinco biscoitos que cada um come, tu já gosta de mentir, né? Não sabe que o pastor já falou que isso não é de Deus?

Kleiton, sorrindo de canto, responde:

Kleiton: Tá bom, tá bom, eta Luisa! Não precisa disso, aff, tudo tu fala coisa de Deus... É cinco mesmo tia, eu não gosto de biscoito com suco, só pego mesmo para não ficar com fome.

Luisa: Claro, Kleiton, se aqui a gente tudo é de Deus, tu quer que eu fale coisa do diabo é?

Kleiton: Misericórdia Luisa, tá repreendido viu? Tia, a senhora tá vendo ela falar essas coisa, tia?

Eu: Não gente, vamos parar de falar essas coisas, todo mundo aqui é de Deus, não é? Não precisa brigar por isso, vamos lá organizar o lanche?

Então me levantei e perguntei a Vini como poderia ajudar. Como ele era o mais velho, pedi que me explicasse como era o procedimento. Ele me explicou detalhe por detalhe, disse que havia uma chave, pois a dispensa onde ficavam os biscoitos estava trancada, precisava pegar essa chave com a cuidadora, depois eu teria que fazer o suco, distribuir os biscoitos e, no fim, deixar tudo como achei, para não dar problema.

Bem, ele foi me guiando por dentro da cozinha do abrigo, me explicando como funcionava cada coisa ali. Correu junto com o Hulk, lá na igreja, pegou a chave e me entregaram, fui junto com Vini e com Sol até a dispensa, eles sabiam onde estava cada coisa que eu precisaria utilizar: os biscoitos, os pratos, os copos, o liquidificador, o açúcar, eles iam apontando e me pedindo para pegar as coisas que iríamos utilizar.

Seguimos novamente para a cozinha, perguntei onde estariam as frutas para fazer o suco. Vini me respondeu:

– Assim tia, tem um maracujá na geladeira, sabe? A senhora acha que dá? Mas qualquer coisa, eu vou ali correndo no pé de maracujá e pego mais.

Pedi que ele fosse sim buscar mais maracujás, ele novamente correu até um pé de maracujá que ficava atrás da cozinha, voltou com as frutas, fiz o suco, ele me disse a quantidade de açúcar que deveria colocar – “Três colheres, tia, se não fica muito doce” –, servi o suco, os biscoitos. As crianças comeram, lavaram umas suas vasilhas e voltaram a ver desenhos. E quando me viu lavando as peças do liquidificador, Vini me interpelou:

Vini: *Tia, a senhora hoje pareceu uma mãe, quer dizer, eu acho, acho que uma mãe deve fazer assim. A senhora tem filho, tia?*

Eu: *“Assim” como, Vini? Eu só fiz o suco para vocês...*

Vini: *Não tia, mas é o jeito que a senhora fala, e como trata a gente, acho que a mãe trata os filhos assim.*

As outras crianças concordaram com ele, e eu respondi que apenas havia respeitado eles e que acreditava que eles deveriam ser tratados sempre dessa forma.

Esse momento vivenciado por mim e pelas crianças foi um momento de afeto, em que por um instante pude adentrar na dinâmica da vida delas e, de algum modo, oferecer presença, mas também é um momento de denúncia, pois retrata como o abrigo fere as indicações do ECA para o acolhimento de crianças e adolescentes.

Para Vanessa Saraiva (2019), autora que discute a relação existente entre os conceitos de abrigo e proteção que incidem sobre crianças e adolescentes negros, historicamente, no Brasil, o acolhimento institucional é considerado uma medida de proteção que tem suas raízes na prática eugênica e higienista adotada desde a Era do Menorismo. Segundo a autora, esse mecanismo foi concebido com o objetivo de controlar o número de crianças em situação de rua ou abandono, as quais eram vistas como potenciais transgressoras e demandavam intervenção pública. No entanto, as ações direcionadas às crianças e adolescentes, em sua grande maioria negras

durante esse período, eram marcadas pelo descaso, não apenas pela falta de preservação dos vínculos familiares, mas também pela ausência de uma perspectiva que reconhecesse esse segmento como sujeito de direitos, merecedores de afeto. De acordo com a autora:

Podemos inferir que a ideia de que o Estado é protetor é contraditória, é um fetiche, pois este atende sim a constante necessidade de defesa da propriedade privada. Crianças e adolescentes que podem interferir na dinâmica de mercantilização da cidade com sua presença nas ruas esmolando, historicamente foram recolhidas sob a justificativa falaciosa da proteção estatal. Contudo, permaneciam em instituições totais que não passava de espaços prisionais perpassados por violência e dor (Saraiva, 2019, p. 79).

Ainda no bojo das discussões sobre a infância negra abrigada no Brasil, Michelle Villaça Lino e Lilian Angélica da Silva Souza (2022) buscam compreender as concepções racistas que balizaram o acolhimento das crianças negras em nosso país e como essas concepções continuam a influenciar essas instituições nos dias atuais. De acordo com as autoras:

As noções pré-concebidas do acolhimento institucional como lugar natural para crianças e adolescentes pobres e negros/as, contribuem para intervenções disfarçadas de cuidado, mas que podem ser violadoras de garantias básicas. Por isso, a proteção oferecida nestes espaços, precisa ser discutida dentro e fora do sistema de garantia de direitos, chamando a atenção daqueles que lidam direta ou indiretamente com o público acolhido nas instituições. Tudo o que perpassa o acolhimento institucional como forma de proteção pode e deve ser problematizado: como narrativas, episódios ocorridos, reuniões de equipe, estudos de casos, entre outros, que servem como analisadores. Empreender tais análises, nos possibilita deslocar, estranhar, indagar e desnaturalizar situações interpretadas como cristalizadas (Lino; Souza, 2022, p. 113).

Nesse sentido, o momento descrito acima desvelou a não vinculação afetiva como um *modus operandi* já naturalizado no ambiente do abrigo. No entanto, a vinculação afetiva é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento saudável de crianças abrigadas, pois proporciona segurança emocional, estabilidade e senso de pertencimento. Para essas crianças, que muitas vezes foram privadas de relações familiares estáveis, o estabelecimento de vínculos afetivos significativos poderia ser essencial para superar traumas e promover o desenvolvimento positivo.

Ao investigar aspectos relacionados à criação de vínculos em crianças abrigadas, Bruna Hecht e Rebeca Fabricio Pereira da Silva (2009) concluem que:

O que ficou comprovado é que na verdade essas crianças não precisam de “coisas” e o mais importante não são somente as oportunidades, mas sim o sentimento de pertencer, de “sentir-se em casa”, no seio de uma família, mesmo que esta família seja institucional, precisam de afeto e atenção e alguém disposto a escutá-las e lhes dar amor (Hecht; Silva, 2009, p. 16).

A relação entre criança e cuidador é relatada nos estudos de diversos autores (Alexandre; Vieira, 2004; Freud; Burlinghan, 1958; Cavalcante, 2007; Martins; Szymanski, 2004; Gontijo; Medeiros, 2007; Costa, 2002). Tais autores afirmam que a relação cuidador/criança em uma instituição pode auxiliar a criança no desenvolvimento de sua independência e fortalecer sua autoestima, dando-lhe subsídios emocionais necessários para superar as dificuldades encontradas.

Ao falar sobre o desenvolvimento emocional das crianças institucionalizadas, a pesquisadora Andrea Tostes (2003) afirma que esse desenvolvimento só é possível se for oferecido a essas crianças um ambiente adequado que possibilite a constituição de um *self* verdadeiro. Para a autora, esse *self* seria fruto da evolução de dependência absoluta (quando crianças) para a independência (fase adulta). Tostes (2003, p.12), afirma que “o desenvolvimento humano é um conjunto de experiências que se transformam dialeticamente, herdadas do acúmulo de experiências entre o sujeito e seu ambiente propiciador”. A autora entende o ambiente, juntamente com as relações que estabelecemos durante nosso desenvolvimento, como fatores determinantes para uma vida afetiva saudável.

Tais estudos fundamentaram toda a mudança nas leis que versam sobre o abrigamento infantil em nosso país, principalmente após a criação do ECA. No entanto, o que pude observar durante o tempo que estive no abrigo Flor de Cacto é que a instituição ainda está pautada em posturas coloniais, que colocam a criança negra como um ser que merece ser vigiado e moldado de acordo com princípios cristãos de uma sociedade que não as aceita como são, e que aprisiona seus corpos como forma de controle social e até mesmo como uma punição às famílias.

As crianças e adolescentes negros abrigados têm seus laços familiares e comunitários rompidos, passando a viver sob a influência das rotinas institucionais, que priorizam a coletividade em detrimento das particularidades.

Em outras palavras, o Estado se posiciona como punitivista e violador dos direitos, contribuindo para que a noção de vinculação afetiva, importante faceta do desenvolvimento infantil, torne-se um mito ou uma utopia para determinado grupo de crianças.

4.1.4 Deus – pai

Só havia uma coisa que o menino gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino (Evaristo, 2016, p. 83-84).

Nessa seção discuto a relação das crianças abrigadas no Flor de Cacto com a igreja que existe dentro do espaço da instituição. Novamente, trago o relato de uma visita e, logo em seguida, problematizo essa vinculação.

Às quinta-feira as crianças vão para o culto da tarde. Não é obrigatório, mas é bom que todos estejam na igreja. Diante de alguns problemas pessoais, precisei ir ao abrigo em uma quinta-feira, que é o dia de culto da tarde na igreja do abrigo.

Cheguei já eram 14:20 e as crianças estavam se ajeitando para irem ao culto. Fiquei no pátio, observando a movimentação delas, mas logo saíram em fila na direção da igreja. Perguntei à cuidadora que as estava acompanhando se eu poderia também acompanhar. Ela disse que sim.

Acompanhei as crianças até a igreja, lá havia um casal conduzindo o culto, pessoas lendo a Bíblia, músicas de louvor à Deus, as crianças cochichando, as tias reclamando para que elas fizessem silêncio, observei que as crianças maiores se entreolhavam sempre que alguém falava algo engraçado, palavras de duplo sentido, eles ouviam se entreolhavam e davam risada com a mão na boca.

Dia de visita ao abrigo, chego por volta das 14:00 e consigo avistar, do portão, as crianças dentro da igreja, pergunto ao porteiro se estava acontecendo culto naquela tarde, ele responde que não sabe informar. Entro no abrigo e vou diretamente ao encontro das crianças; chegando lá, comprehendo que elas estão ensaiando a Paixão de Cristo, algumas crianças no papel dos soldados, um dos adolescentes da instituição está no papel de Cristo, a organizadora me explica que eles irão apresentar no próximo domingo, pois irão receber visitantes. Pergunto se precisa de ajuda, ela diz que não, que está tudo sob controle. Sento-me em um dos bancos e fico observando, as crianças parecem empolgadas com a possibilidade de fazerem parte de uma encenação, mas reclamam porque precisarão cantar uma canção no final da peça.

Assim como na maioria dos abrigos no Brasil, o abrigo Flor de Cacto possui uma forte ligação com a religião. Sendo administrado por uma igreja protestante, que o fundou no ano de 1950, a partir de 1952 passou a ser reconhecido como entidade de utilidade pública estadual de acordo com a Lei nº 481, de 19 de agosto de 1952, do governo do Estado da Bahia.

Historicamente, os abrigos, conhecidos como serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, têm suas raízes na filantropia, caridade e assistencialismo clientelista, muitas vezes vinculados a entidades religiosas. Essa abordagem colocava os usuários em uma posição de dependência, em vez de reconhecê-los como cidadãos com direito ao acesso aos serviços públicos, o que dificultava a garantia de seus direitos.

A influência da igreja sob os abrigos brasileiros é apontada na maioria dos textos que trazem a história da institucionalização da infância em nosso país. Maria Luiza Marcílio (1997) menciona que, desde o período colonial, existe uma negligência do poder público ao acolhimento de crianças abandonadas. A autora relata a falta de entidades especiais de proteção e acolhimento às crianças, as quais, muitas vezes, eram abandonadas e deixadas à mercê da própria sorte. Nesse período, de acordo com a autora, o acolhimento era delegado às Santas Casas de Misericórdia através das rodas dos expostos, ou, ainda, acontecia por questão de caridade ou por uma espécie de investimento futuro, em que a criança seria um empregado sem grandes custos. A autora afirma ainda que:

A roda dos expostos como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escrínio- fato muito comum – que informava a rodeira que o bebê já estava batizado. Mas se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito canônico (Marcilio, 1997, p. 54).

Atualmente, o abrigo Flor de Cacto ainda está vinculado à igreja que o fundou e a sua administração é composta por pessoas cristãs protestantes. Inclusive, todas as funcionárias usam saia e blusa de manga, desde as secretárias até as funcionárias da limpeza. Até mesmo as meninas que estão abrigadas usam saia e blusa de manga, ou vestido, o tempo todo. Não há como negar que isso exerce um poder coercitivo sobre as crianças, como fica evidente na recorrência de frases de efeito, tais como “Deus não gosta disso” ou “Deus está vendo isso”, sempre presentes nos diálogos entre eles.

O aspecto missionário do abrigo Flor de Cacto está enraizado em suas origens. As crianças que são encaminhadas para o espaço passam a seguir uma rotina de orações e visitas à igreja, ou até mesmo visitas de caravanas missionárias e, ainda, outras igrejas que recebem autorização para realizar cultos dentro da instituição.

Tais práticas revelam que não existe um cuidado com a religião que as crianças confessam ao chegarem na instituição, fato que aponta para uma delicada questão: a perda de identidade a que as crianças abrigadas são submetidas. Em prol da coletividade, as suas individualidades não são consideradas. A partir do momento que atravessam os portões do abrigo, precisam se moldar ao que já está colocado como norma – vestimentas, posturas, falas –, e até mesmo o que elas assistem e como brincam é passado pelo crivo da religião cristã protestante. Nesse sentido, Michelle Villaça Lino (2020) afirma que:

A vivência em instituições de acolhimento colabora para que crianças e adolescentes tenham seus processos de subjetivação formados a partir da norma, do controle, da vigilância e do abafamento da sua singularidade, o que pode criar pessoas que internalizam imposições e discursos, atuando com pouca autonomia na sociedade. Como protegê-los disso? (Lino, 2020, p. 99).

A resposta para essa questão levantada por Lino (2020) abrange a discussão sobre a colonialidade do ser apontada por Quijano (2005). Como já foi pontuado

diversas vezes ao longo desta pesquisa, as estruturas de poder e hierarquia estabelecidas dentro do espaço institucional voltado para as crianças negras em nosso país foram estabelecidas há muito tempo, ainda no período colonial, mas continuam ainda a moldar as nossas relações sociais, econômicas e culturais.

De acordo com o autor, essas estruturas coloniais não se limitam ao domínio político ou territorial, mas também afetam profundamente a maneira como as identidades, subjetividades e relações sociais são construídas e percebidas. A colonialidade do ser discutida por Quijano (2005) enfatiza a persistência das hierarquias raciais, étnicas e de gênero, bem como a marginalização contínua das culturas e conhecimentos locais em face da dominação cultural e epistêmica do Ocidente.

Esse é um conceito fundamental para compreender as dinâmicas de poder e resistência no contexto do abrigo para crianças, mas também é só a partir da compreensão e discussão desse tema que podemos promover a descolonização das estruturas sociais e mentais que ainda perpetuam formas de opressão e subjugação de identidades negras.

4.1.5 1,2,3 e já!

*Silencioso, conversava
com árvores e pedras
algumas das árvores
lhe presenteavam cascas
as coisas não eram coisas
eram gente, só que diferente
até hoje coleciona
os pedaços que lhe dão
de presente.*
Iago Passos

Nesta seção apresento a relação das crianças do abrigo Flor de Cacto com o brincar, a partir das observações relatadas no diário de bordo e das produções das crianças em momentos de oficina. Logo em seguida, apresento alguns teóricos para problematizar minhas vivências no que diz respeito ao momento de observação, bem como o material produzido nas oficinas.

Cheguei ao abrigo e encontrei algumas crianças sentadas nas cadeiras do pátio conversando entre si e outras deitadas nos bancos de cimento. Parecem esperar alguém que as “acordem”. A todo o tempo que estou aqui dentro do abrigo a mesma pergunta me chega: Por que essas crianças não brincam? Assim que chego no abrigo, Vini vem ao meu encontro, conversas triviais, boa tarde, como vai etc. A um certo ponto do nosso diálogo eu pergunto a ele se no abrigo não tem bola.

Vini: *Oh tia, até tem, mas deixa quieto, porque esses meninos aqui é tudo bagunceiro, tia, se pegar a bola, vai ser uma agonia só.*

Eu: *E tem o que Vini, fazer barulho, brincar de bola é assim mesmo, gera barulho e agonia.*

Vini: *Não tia, a senhora tá inventando coisa, rai ai.*

Nessa altura da conversa, as outras crianças foram se aproximando, Hulk e Kleiton chegam pra mais perto de mim e bem próximo ao meu ouvido eu ouço:

Hulk: *Tia, pede a bola pra ela ali ó... (e aponta pra cuidadora)*

Kleiton: *Tia, a senhora pede e fala que vai brincar com a gente.*

Eu: *Ok, vou pedir sim, peraê.*

Aproximo-me da cuidadora e, após algumas perguntas triviais sobre o dia, o clima, eu pergunto para ela se no abrigo tem bola, ela diz que sim, mas que está guardada, porque os meninos não sabem brincar e acabam brigando, e que ela guarda mesmo a bola, porque não gosta de barulho e depois eles ficam todos sujos. Questiono se eles já tomaram banho hoje, ela responde que não, eu então ponto que, se eles brincarem e ficarem suados, com certeza vão querer tomar banho, pois o dia está muito quente. Ela dá uma risada curta e me diz que eles fazem muita bagunça e mais brigam do que brincam. Então me responsabilizo pela bola e digo que ela não vai precisar nem se levantar da cadeira. Ela não diz nem que sim e nem que não; quando olho para trás, os meninos estão todos atentos à conversa; ela me olha, balança a cabeça e me diz, se você se responsabiliza, tudo bem. Nem precisou mandar: Hulk passou voando por mim, seguido de Kleiton e Vini, e, em menos de um minuto, voltaram jogando a bola para cima.

Vini: *Entrega a bola pra tia, que ela é quem vai dividir os times;*

Hulk: *Calma Vini, eu já sei...*

Eu: *Vamos fazer assim, vai ser um time de Hulk e outro time de Kleiton, vamos mais para frente, onde fica o campo.*

As crianças vão chegando, as meninas se aproximam, os pequenos também, todos querem jogar.

Davi: Tia, eu não sei jogar bola assim com os meninos grandes, tia, mas também quero brincar.

Eu: Calma Davi, deixa só a gente separar aqui os times que a tia brinca com você e com o Leão, vai lá dentro e chama ele.

Uma pequena discussão se inicia, pois as meninas querem jogar bola também, mas Hulk não quer deixar, ele diz que menina não sabe jogar bola, que elas devem ir brincar de casinha, e aponta para a casinha de brinquedo que fica mais à frente.

Converso com eles, apazigo a situação e logo os times estão formados, falta um jogador em um dos times, mas eles dizem que não tem problema.

Hulk: Tem nada não gente, bora logo, se não dá a hora da tia ir embora e ai tem que devolver a bola, né tia?

Eu: É verdade, vamos começar.

Não tem muito segredo, bola rolando no chão, um reclama que o outro não sabe jogar, para a bola, digo que se eles ficarem se ofendendo, a cuidadora vai brigar é comigo, que eles precisam se entender.

Vini: Tá vendo aí Hulk, tu com tua agonia, a tia vai ser reclamada agora;

Hulk: Eu mesmo não, quem manda ninguém saber jogar, oxi... bora logo, para de conversa.

Sol: É bora, vocês falam que a gente não sabe jogar, mas vocês que ficam de conversa, nhém nhém nhém.

Bola no chão novamente, não posso dizer que foi tudo às mil maravilhas, mas conseguiram continuar jogando sem grandes pausas. Enquanto isso, Davi e Leão estão ao meu lado, me esperando para brincar, me abaixo e pergunto:

Eu: E aí, vamos brincar de quê?

Leão: Não sei tia, a senhora sabe alguma brincadeira?

Davi: Eu sei uma boa tia, de correr.

Eu: Ok, então vamos essa de correr, quero ver quem chega mais rápido lá naquela árvore e volta aqui, ok?

Davi e Leão: Combinado!!

Eu: 1, 2, 3 e já!!

Os dois ficam parados me olhando, eu repito:

Eu: 1, 2, 3 e já!

Eles me olham como se eu estivesse falando algo muito estranho:

Davi: Pode ir, tia?

Eu: Pode gente, quando a pessoa fala 1, 2,3 e já, é pra criança sair correndo, vocês nunca brincaram assim, não?

Leão: Tia, eu não lembro se já brinquei assim.

Davi: Eu não sei tia, me ensina.

Eu: Olha só, ficam os dois aqui, na mesma direção, quando a tia falar, 1,2,3 e já, os dois vão sair correndo, bater na árvore e voltar aqui, vamos ver se vocês são rápido mesmo! Certo?

Os dois fazem que sim com a cabeça.

Eu: Certo, então vamos lá... é 1, é 2, é 3 e já!!

Eles correram de mãos dadas, achei tão fofo, mas depois soltaram as mãos, bateram na árvore e voltaram, dando risada.

Leão: A senhora viu tia, eu sou forte e rápido igual o capitão América, viu?

Eu: Sim, Leão, você é rápido demais, pisquei o olho e você já estava aqui de novo!

Brincamos assim mais duas vezes, depois eles cansaram e me perguntaram se podiam ir beber água. Falei que sim; quando voltaram, a cuidadora os chamou para tomar banho.

Enquanto isso, o jogo de futebol continuava, mas as crianças logo desistiram de jogar. No final, ficaram apenas Hulk e Kleiton jogando. Perguntei a Vini e a Luiza, que estavam por perto, o que tinha acontecido:

Vini: Ahh tia, eu me cansei sabe, ficar correndo, brincar cansa.

Luiza: Eu parei porque eu já quero logo ir tomar meu banho e comer meu lanche, nem sei se vai ter lanche hoje, mas já tá me dando fome, tomara que tenha.

As outras crianças voltaram a se sentar nas cadeiras e nos bancos, e ficavam questionando o tempo todo, que horas eram. Até que eu perguntei por que estavam todos querendo saber as horas.

Estrela: Claro tia, tem que saber, o lanche é três horas, se já for três horas é porque tem que vir a comida pra gente.

Luiza: Estrela, tu sabe se vai ter lanche hoje?

Estrela: Eu acho que tem, será?

Eu: Já tá pertinho das três horas gente, acho que o lanche pode tá chegando.

A cuidadora se levanta e volta com uma caixa com pipoca salgada para as crianças. Cada criança recebe um saquinho de pipoca e as crianças pegam, já se perguntando, se podem pegar mais, a cuidadora responde que sim, elas repetem e pegam mais uma pipoca.

Após o lanche, as crianças são chamadas para “dentro de casa”, para se “aquietarem”, pois se agitaram demais. A cuidadora me diz que eles precisam se aquietar porque, se não, daqui a pouco começam as confusões. Respondo que tudo bem, e que, nesse caso, iria me despedir deles.

Me despedi das crianças dizendo que precisava sair mais cedo naquele dia.

As brincadeiras infantis são um excelente meio de socialização para as crianças. No contexto das brincadeiras, tudo é possível. Eles imaginam e criam as mais diversas situações, ambientes e cenas que mais os agradam e podem tanto reproduzir a realidade como também representar algum desejo. Em relação à importância das brincadeiras infantis dentro do orfanato, Martins e Szymanski (2004) afirmam que os pequenos, quando envolvidos em brincadeiras, experimentam situações que oportunizam o cuidado mútuo, o toque, a troca de olhares, lançando mão do real e do imaginário, interagindo de forma intensa, podendo usufruir de uma rica fonte de prazer e convivência humana em grupo firmando as bases de uma relação afetuosa e que podem gerar amizades duradouras.

É unanimidade entre os pesquisadores da infância que a brincadeira é de extrema relevância para as crianças, sendo considerada uma das principais fontes de dados sobre a infância. Não existem razões para que uma criança seja proibida de brincar – na verdade, o brincar é um direito da criança. Esse direito vem explícito no Artigo 16, inciso IV, do ECA (Brasil, 1990), que trata do direito à liberdade e diz que a criança e o adolescente têm o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Sendo assim, quem impedir ou suprimir a criança desse direito, estará desrespeitando e cometendo uma infração grave.

No entanto, durante o período da minha pesquisa, observei que há essa “lacuna” no Flor de Cacto. As crianças não brincam, não existe uma regra sobre o “não brincar”, mas fica evidente nas práticas diárias e também nas falas das cuidadoras e das crianças que elas vivem um lugar de não infância, em que o direito às vivências próprias desse momento lhes é negado. De acordo com Gomes e Theodoro (2021, p. 28):

A representação do “menor”, construída desde o século XIX, ocupa, até os dias atuais, o imaginário da sociedade brasileira, determinando e assegurando um lugar para as crianças negras pobres, onde os direitos de ser criança, não existem.

Se formos mais adiante e apontarmos nossa lente para a infância negra abrigada, perceberemos que a mesma sempre esteve sob a égide do racismo estrutural. O mesmo que condena os homens negros ao encarceramento em massa também delega para as crianças negras e pobres o abrigo como forma de controle da sociedade, gerando, na verdade, um apagamento dessas infâncias.

De acordo com Renato Nogueira (2020), a narrativa da história do Brasil pode ser delineada a partir das experiências de abuso, encarceramento, privação de direitos fundamentais e morte de crianças negras. Os termos “crianças matáveis”, “crianças com um alvo no peito”, “crianças invisíveis”, “crianças violáveis” e expressões similares podem ser interpretados teoricamente como formas de ilustrar um conceito filosófico cunhado pelo autor: necroinfância. De acordo com o filósofo:

A necroinfância é uma variação, ou ainda, um dispositivo da necropolítica que tem como objeto a infância, especificamente as crianças negras e pode ser definida como o conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem que as crianças negras gozem a infância (Nogueira, 2020).

O termo inspira-se no conceito de necropolítica apresentado por Achille Mbembe. A aplicação desse conceito de Mbembe nos auxilia a entender os fenômenos de violência e criação de “espaços de morte” da infância no Brasil, onde se desenvolvem zonas de sacrifício em que as políticas de extermínio, genocídio e invisibilidade são empregadas como meio pelo Estado para exercer sua soberania, muitas vezes terceirizando o monopólio da força.

Portanto, se, por um lado, hoje podemos afirmar que as crianças brasileiras conquistaram direitos a partir do que foi estipulado no ECA, por outro lado a pesquisa evidenciou que, dentro do abrigo, apesar de ser um local voltado para a infância, regido por todas as leis protetivas dessa fase da vida, ainda assim o racismo opera como força maior, estruturando as relações de poder do ambiente e negando às crianças negras o direito a uma infância em que o brincar é assegurado de fato.

4.2 Já sei falar

*A criança negra abrigada
Me pega pela mão*

*Me leva onde há escuridão
 Onde ela não teme estar,
 Pois de lá ela já sabe sair
 Ela me diz que a dor já não é mais dela
 Ela me conta que aprendeu a sorrir
 Tudo que ela me conta, me afeta
 Tudo que eu lhe digo, lhe afaga
 Escuto, falo, converso, entendo
 Ela brinca, se zanga, perdoa, volta
 A criança negra abrigada é criança!*

Quezia Alvim (2024)

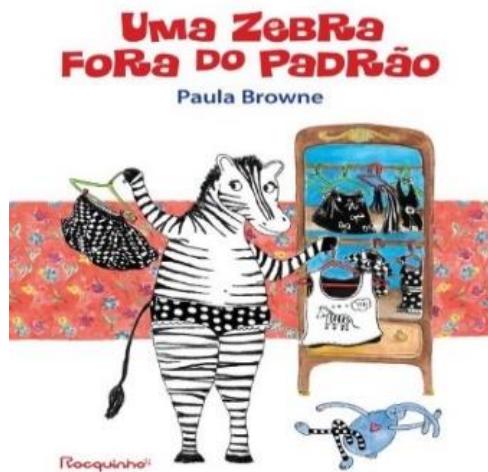
Apresento nesta seção a produção realizada em conjunto com as crianças durante duas oficinas, nas quais elas ficaram livres para se expressarem e falarem, não que elas não já tivessem feito isso durante todas as minhas visitas, mas esses momentos que apresento abaixo tiveram um contorno maior da formalidade.

Esse momento aconteceu através de duas oficinas, realizadas em dias distintos. No primeiro dia, construí duas listas com as crianças; no segundo, elas produziram colagens com imagens retiradas de livros e revistas. Dessa forma, a partir da análise das imagens e das listas, encontrei conexão com tudo que já havia observado no abrigo.

4.2.1 Nem sabia que zebra sabia escrever

*Avisei no abrigo que realizaria um momento de leitura e atividade com as crianças. Quando cheguei no espaço, elas estavam todas arrumadinhas, me esperando, sentadas nas cadeiras que se espalhavam na grande área. Pedi que elas se sentassem todas em uma mesa maior, onde cabiam todas. Sentaram-se e eu passei a perguntar se gostavam de livros, e elas disseram que sim. Puxei o livro da sacola e li o título *Uma zebra fora do padrão* (Browne, 2011). Mostrei a capa, li o nome da autora e perguntei: o que será que acontece com essa zebra para ela ser fora do padrão?*

Figura 2 – Capa do livro *Uma zebra fora do padrão*



Fonte: Acervo pessoal

Leão: *Ela sabe ficar em pé.*

Luisa: *Começou, tudo ele quer falar na frente...ela usa saia, tia!*

Eu: *Vamos descobrir então, o que será que essa zebra faz.*

Realizei a leitura do livro, que conta a história de uma zebra que adora listas. Ela faz listas de coisas amarelas, lista de coisas redondas, lista de coisas que voam e muitas outras. Ao longo da leitura, fui pedindo para as crianças que ajudassem a zebra com os itens das listas e elas foram contribuindo também.

Ao fim da leitura, perguntei se elas haviam gostado da leitura:

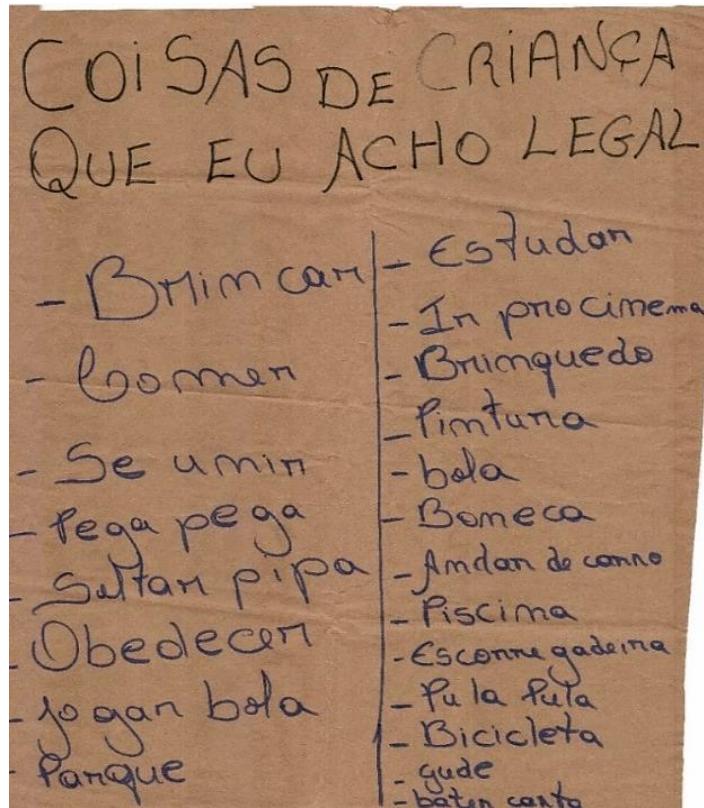
Vini: *Eu gostei pró, achei ela bem inteligente.*

Kleiton: *É verdade, eu nem sabia que zebra sabia escrever.*

Eu: *Pois é menino, ela é bem fora do padrão mesmo.*

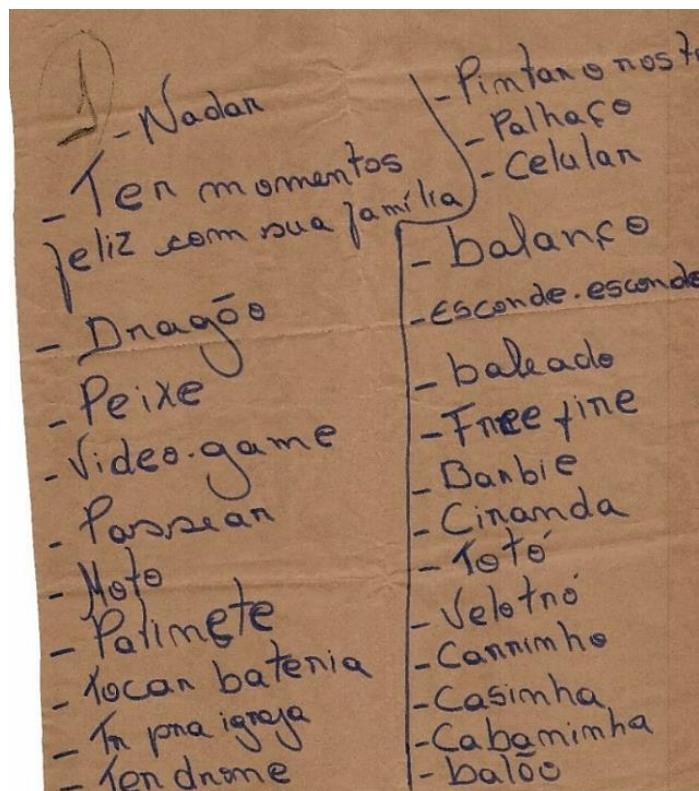
*Após o diálogo sobre a história, propus às crianças que elas também me ajudassem a construir duas listas. Disse que eu precisava muito da ajuda deles e que todo mundo iria poder contribuir. A primeira lista trazia a seguinte frase: *Coisas de crianças que eu acho legal.* A lista ficou enorme e preencheu os dois lados do cartaz.*

Figura 3 – Lista 1: Coisas de criança que eu acho legal



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – Verso da lista 1



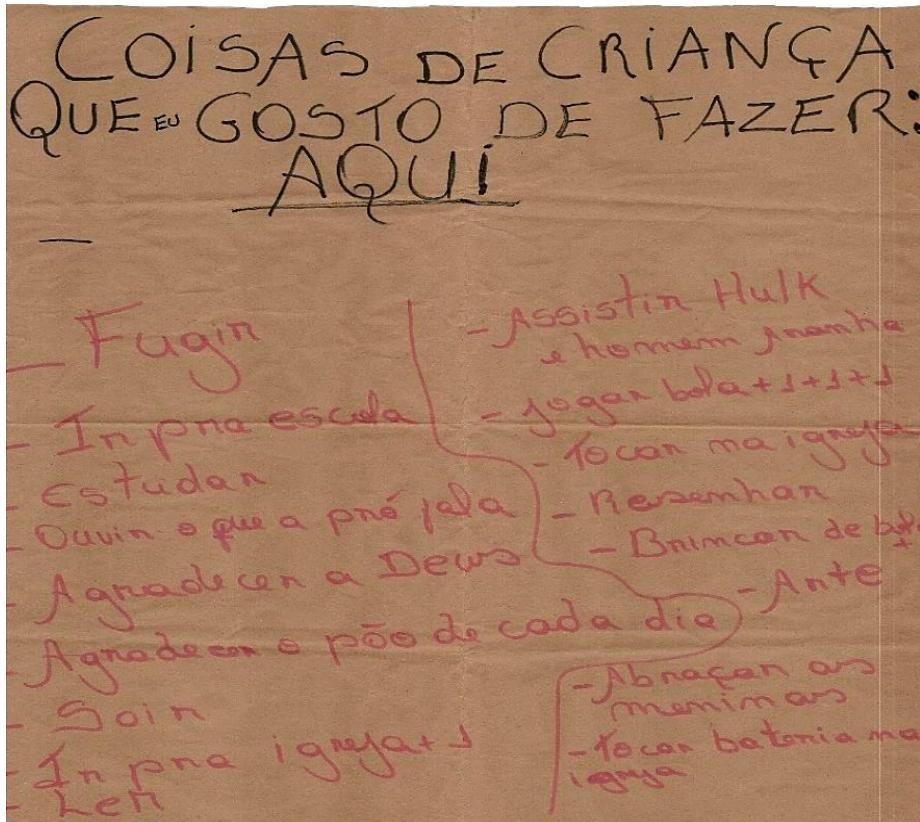
Fonte: Acervo pessoal.

A construção dessa lista foi muito dinâmica, as crianças gritavam pedindo para colocar as coisas que eles gostavam.

Ao final da primeira lista, convidei as crianças para, assim como a zebra da história, construir mais uma lista.

A construção da segunda lista seguiu o mesmo padrão da primeira. Fui tentando ouvir o que cada criança dizia e anotando no cartaz. Nos itens que se repetiam eu colocava o sinal de adição (+) para mostrar que mais de uma criança havia sugerido o mesmo item.

Figura 5 – Lista 2: Coisas de criança que eu gosto de fazer aqui



Fonte: Acervo pessoal.

Após os dois meses de observação, poder ouvir o que elas tinham a me dizer e deixar que expressassem aquilo que eu também já havia percebido me fez acreditar ainda mais nos caminhos da pesquisa.

Um fato que chamou a minha atenção foi que, nos dois momentos da oficina, as crianças pediam que eu anotasse suas opiniões, bem como mostravam às outras crianças que realmente eu havia anotado. Até mesmo aquelas que ainda não sabiam ler queriam que eu apontasse onde eu havia escrito o que ela falou, para, assim,

mostrar para os outros. Percebe-se, assim, a importância de ser ouvido(a) e a alegria que sentiam em ter suas opiniões registradas. Kleiton assim o demonstrou: após responder à pergunta da segunda lista, seguiu conversando com Vini.

Kleiton: *Ouvir o que a pró fala!*

Eu: *Vou anotar: ouvir o que a pró fala! E então gente, o que mais que você gosta de fazer aqui?*

Kleiton: *Ó, ó Vini, aqui tá escrito: ouvir o que a pró fala, fui eu que pedi pra tia colocar e a tia escreveu.*

As brincadeiras prevaleceram na primeira lista. As crianças encheram os dois lados com diversas brincadeiras, revelando que, sim, a infância negra abrigada existe, sonha e deseja. Durante a construção da primeira lista, as crianças ficaram muito eufóricas em participar e colocar suas opiniões:

Davi: *E eu? Não respondi ainda.*

Eu: *Gente, vamos escutar, coisas de criança que você acha legal...*

Davi: *Bola!*

Eu: *E aí, vamos colocar mais alguma coisa? Coisas de criança que eu acho legal?*

Leão: *Brincar!*

Leão: *Brincar de patinete, eu gosto.*

Luisa: *Gosto de roda.*

Lua: *É, tia, de ciranda, cirandinha.*

Eu: *Hey, vamos encerrar...*

Leão: *Balão, tia, bota balão.*

Hulk: *Voar tia, bota voar.*

Kleiton: *Ter drone, tia.*

Leão: *Balanço, balanço...oxi, não botou balanço não, foi?*

Eu: *Botei sim, aqui ó: ba-lan-ço.*

Dentro do abrigo, o espaço para o brincar, para o lúdico, para a experimentação em grupo não é bem estabelecido. No entanto, as crianças buscam a alegria que a brincadeira pode proporcionar. Elas falam sobre isso e desejam isso em suas vidas. Fica explícito que as crianças negras abrigadas precisam e querem viver suas infâncias de forma saudável, mas, ao mesmo tempo, percebem as limitações que as cercam, assim como aponta Míghian Danae Ferreira Nunes (2016, p. 408):

As crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços. Percebem também que o mundo em que vivem é um mundo adulto e neles, dificilmente conseguem reconhecimento de que são pessoas e

fazem parte. Pouco a pouco, porém, percebem que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero.

As crianças pareciam viver dentro do abrigo Flor de Cacto uma espécie de “suspensão de suas infâncias”, um intervalo entre a vida fora do abrigo e a vida depois do abrigo. Ali elas precisavam deixar as suas particularidades do ser criança para que somente depois, quando saíssem do abrigo, tivessem suas infâncias devolvidas. É possível afirmar que essas crianças vivem, enquanto estão no abrigo, a expectativa da retomada da infância, que virá concomitantemente à adoção ou na retomada da convivência familiar.

Podemos observar tais nuances nas imagens que algumas delas escolheram para lhes representar. A proposta foi realizada no segundo dia de oficina: entreguei para as crianças livros, revistas, tesouras sem ponta, papel e cola e pedi que elas buscassem imagens para responder à seguinte colocação: *Coisas com as quais me identifico*. As imagens escolhidas são apresentadas abaixo:

Figura 6 – Eu tenho um bambolê em casa, tia



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Eu já treinei capoeira, tia



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Aqui, tia, eles estão brincando de rodar



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 – Quero assim, com o texto, tia



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 – Colei uma bola, um pato e a rua onde passa os cavalos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 11 – Tia, eu gosto de pipa e de parque



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 – Todas as coisas de criança



Fonte: Acervo pessoal.

Em todas as imagens, as crianças apresentam momentos de brincadeiras coletivas, fato que aponta que, apesar de não terem esses momentos dentro do abrigo, elas pensam e desejam viver algo assim.

Em seu texto “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”, Azoilda Loretto da Trindade (2005, p. 32) afirma que “há muita insensibilidade para com as crianças negras”. Percebi, nos dias em que estive no abrigo, que as crianças negras não eram convidadas para brincar e nem estimuladas; na verdade, eram até desestimuladas a brincar, para não “se sujarem” ou não fazerem bagunça, pois deviam estar sempre “limpas”.

Ao nos debruçarmos sobre a história da institucionalização da infância negra em nosso país, fica nítido que não existia, para essas crianças, o espaço para o brincar. De acordo com Aparecida Bento (2022, p. 78), “O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado”.

A criança negra abrigada é impactada pelas marcas do legado colonial. Ela não desfruta de uma infância plena, pois é submetida a uma condição de inferioridade. No que diz respeito ao que foi proposto na atividade, as crianças, ao escolherem imagens de crianças em momentos lúdicos, revelam que elas carregam consigo o desejo por uma infância plena que, por sua vez, se apresenta em uma luta constante com o apagamento que a necroinfância promove a essa fase de suas vidas.

Quando olhamos para o abrigo Flor de cacto, fica evidente que há uma resistência em avançar no reconhecimento da infância negra como uma infância digna de exercer todos os seus direitos.

Um outro exemplo que evidencia isso são as respostas das crianças à Lista 2. Ao iniciar a construção dessa lista, sou surpreendida com uma resposta simples e direta:

Eu: Agora, vamos construir uma segunda lista, assim com a zebra, que fez várias listas, e agora, o título dessa lista é: coisas de criança que eu gosto de fazer aqui!

Hulk: Fugir!

Como as crianças estavam um pouco agitadas, nem todas ouviram. Após conseguir a atenção delas novamente, reli o título da segunda lista.

Eu: O título dessa segunda lista é: *coisas de criança que eu gosto de fazer aqui.*

Hulk: *Fugir!*

Kleiton: *Ir pra escola.*

Kleiton: *Estudar.*

Vini: *Ô seu burro... ir pra escola e estudar é a mesma coisa!*

Kleiton: *Estudar, ouvir o que a pró fala!*

Hulk: *Tomar café, tia.*

Kleiton: *Ouvir o que a pró fala!*

Kleiton: *Aprender a ler, tia, aprender a ler, tia!*

Além desses aspectos, a segunda lista apresentou ainda itens voltados para a rotina do abrigo, como ir para a igreja, agradecer ao pão e tocar bateria (instrumento disponibilizado na igreja do abrigo), atividades que eles passam a praticar a partir do contato com o abrigo, o que mais uma vez aponta para o caráter religioso e disciplinar do abrigo Flor de Cacto.

Hulk: *Comer, comer comida.*

Vini: *Agradecer a Deus, tia.*

Davi: *Ir pra igreja, orar.*

Pode-se constatar, ainda, a negação desses direitos por parte também do Estado, que, ao entregar essas crianças para entidades religiosas (no caso dessa pesquisa, evangélica), segue agindo sob a égide da filantropia e da caridade, reforçando uma prática colonial-racista que não enxerga as crianças negras como sujeitos de direitos dignos de um viver em um espaço laico, assegurado até mesmo pela Constituição de 1988.

No caso das crianças negras abrigadas, entendo que elas vivem um processo de cristalização de suas infâncias, pois, fora do abrigo, elas acham “legal” uma série de atividades lúdicas, mas, dentro do abrigo, as opções que lhes restam dizem respeito ao que a rotina e as normas do espaço permitem (ir à escola, ir à igreja, obedecer etc).

Além dos itens supracitados, o primeiro item que surgiu na segunda lista – fugir – aponta para a sensação de aprisionamento que as crianças têm ao serem encaminhadas para o abrigo. Como já foi apresentado no quadro teórico, os espaços destinados à infância negra estão permeados por relações de poder e interesses políticos e econômicos. A política voltada para a infância negra é resultado do racismo estrutural, que historicamente delega esses espaços subalternos à população negra. No caso das crianças negras – os filhos do ventre livre, os abandonados, os menores,

os infratores, os pobres (Almeida, 2018) –, podemos observar que são segmentos cujos direitos foram violados e cuja vulnerabilidade e risco social são agravados diariamente pelo racismo estrutural e suas manifestações.

Um outro fator relevante que aparece nas falas das crianças durante a construção das listas é relacionado à alimentação, talvez por terem vivido em espaços onde a alimentação era escassa antes de sua chegada ao abrigo. Ter ou não ter alimento é um fator de extrema preocupação para as crianças; elas falam sobre se alimentar e sobre como isso é algo que toda criança adora fazer. Ao serem questionados sobre o que gostavam de fazer ali, no abrigo, as crianças responderam:

Hulk: Tomar café, tia.

Hulk: Feijão.

Vini: Mas tia, coloca assim: comer arroz com feijão.

Luisa: É, tia, farinha também.

Kleiton: Tia, coloca assim, comer, que aí a gente já sabe que é tudo de comida.

Além dessas falas, uma das crianças que participou da pesquisa colou apenas imagens de alimentos em sua folha:

Figura 13 – Eu gosto de comida, tia



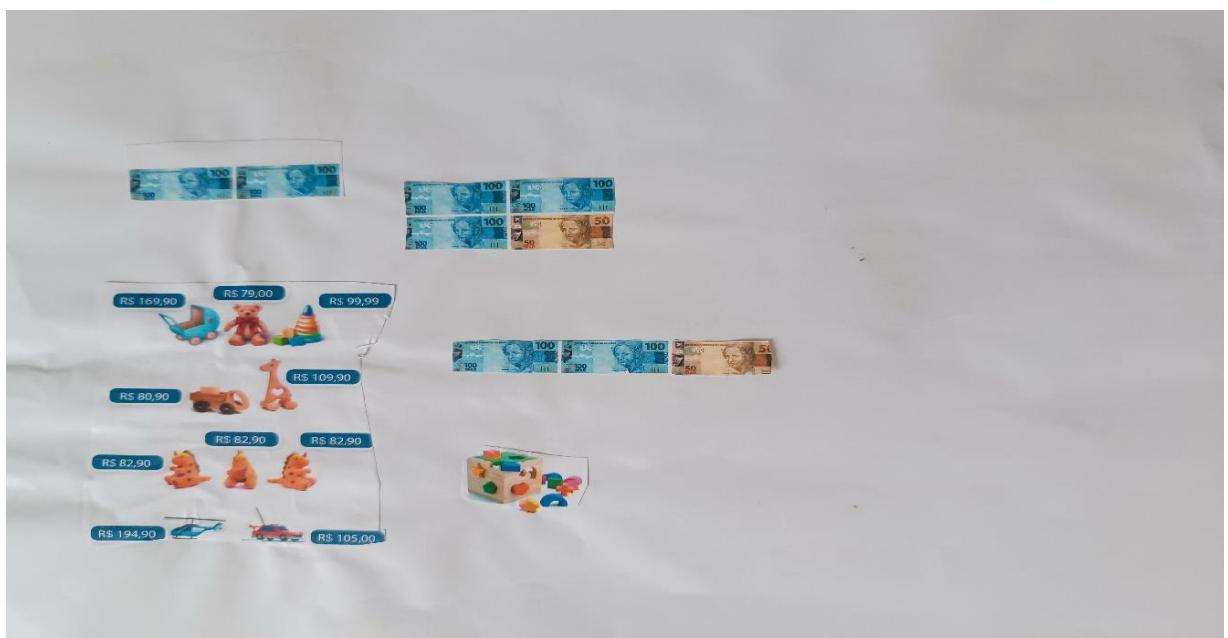
Fonte: Acervo pessoal.

Também observei durante as visitas de observação que, próximo ao momento do lanche, havia sempre uma tensão nas crianças, sobre o que iriam receber, se iria

ou não ter lanche. Inclusive, muitas das crianças que estavam no abrigo no período da pesquisa relatavam que chegaram ao abrigo após o juizado da infância e juventude ter recebido denúncias de maus tratos e abandono por parte dos pais. Passar fome ou não ter o que comer é muito comum para as crianças que são encaminhadas para um abrigo.

Além da imagem com alimentos, uma das crianças optou por colar apenas imagens de cédulas de dinheiro:

Figura 14 – Eu tô rico, tia



Fonte: Acervo pessoal.

Kleiton: *Eu tô rico, eu tô rico, tenho muito dinheiro, olha tia.*

Hulk: *Tu tá é mendigando na rua.*

Kleiton: *Aqui meu dinheiro ó, eu tenho mil reais, cinquenta reais, aqui ó. Meu dinheiro gente, aqui.*

Quando Kleiton escolhe apenas imagens de cédulas de dinheiro, ele aponta para a necessidade que sente de ter melhores condições financeiras (possivelmente enfrentou situações de pobreza em que o dinheiro poderia ter ajudado sua família). Não sabemos a história de Kleiton, mas ficou claro, tanto em suas escolhas quanto em seu diálogo comigo e com os amigos, que, para ele, ficar rico/ter dinheiro é algo muito importante. Possivelmente, se ele fosse rico, não estaria vivendo em um abrigo.

Para Enid Rocha Andrade da Silva (2004), pesquisadora do Ipea, as condições socioeconômicas de uma determinada criança e/ou adolescente exercem importante influência na medida de abrigamento.

A pobreza, ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias, pode potencializar outros fatores de risco, contribuindo para que crianças e adolescentes mais pobres tenham mais chances de ver incluídos na sua trajetória de vida episódios de abandono, violência e negligência. A condição precária das famílias ao impor maiores dificuldades para a sobrevivência digna do grupo familiar, funcionaria como um elemento agravante e desencadeador de outros fatores de risco preexistentes (Silva, 2004, p. 46).

No entanto, o ECA, em seu Artigo 23, estabelece que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo de suspensão do pátrio poder”, e dispõe, no parágrafo único deste mesmo artigo, que, caso não haja outra razão para tal medida, que a criança e o adolescente sejam mantidas em seu círculo familiar e, obrigatoriamente, incluídas em programas oficiais de auxílio (Brasil, 1990).

O racismo também influencia na seleção de quem merece ou não ter uma vida digna como cidadão, determinando quem é protegido e quem é considerado indigno de viver. No entanto, há, dentro das crianças negras, a força da resistência, e, apesar das dores que já viveram, elas nos surpreendem.

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, consequentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (Trindade, 2005, p. 30-31).

A partir das reflexões de Trindade, podemos abordar questões necessárias para a infância negra abrigada. A educadora e militante elaborou projetos, textos e livros que reforçam a importância da construção de uma identidade negra fortalecida nas crianças. Para ela,

Somos únicos e somos múltiplos, somos uma riqueza de possibilidades. E podemos nos conectar, nos compreender, nos comunicar, interagir... nos constituir em comunidades, grupos,

sociedades, civilizações... e compartilhar as graças e desgraças da existência (Trindade, 2008, p. 8).

Na tentativa de seguir sob a égide do texto de Trindade, me encontro com uma infância negra abrigada que, mesmo sofrendo as mazelas do racismo estrutural, ainda guarda em si a força e a potência da infância. Foi pensando em despertar essa potência que, em meu último dia de observação no abrigo, levei como contribuição para as crianças uma oficina de jogos.

4.2.2 Vamos brincar?

No meu último dia como pesquisadora no abrigo, levei para as crianças uma proposta nova: ao invés de perguntas e papel, levei bola, arco, sinalizadores e montei junto com elas um circuito com alguns desafios. As crianças, logo nas primeiras rodadas, não conseguiram compreender muito bem o sentido do circuito, mas expliquei como faríamos e logo todos conseguiram brincar.

Abaixo, apresento alguns registros desse momento. Precisei escolher fotos em que os rostos delas não aparecessem, pois, devido a questões legais, não é permitido divulgar rostos de crianças em situação de abrigamento.

Figura 15 – Eu sou o primeiro



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16 – Vou ficar na fila



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 – Meninas sabem ir também



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18 – Posso ir de novo?



Fonte: Acervo pessoal.

No primeiro momento da atividade, as crianças realizaram o circuito sozinhas. Em seguida, dividi as crianças em dois grupos e pedi que pensassem em como poderiam modificar o circuito para a outra equipe brincar. Eles se reuniram e trouxeram as modificações, montaram o circuito e jogaram. Por fim, trocaram de lugar e as duas equipes fizeram poucas alterações no circuito original. Mas todos brincaram e se divertiram bastante.

Os circuitos, nas aulas de atividade física para crianças, representam uma rica oportunidade de desenvolvimento de algumas habilidades motoras, além de proporcionar ludicidade e movimento. De acordo com Mônica de Ávila Todaro e Margarete Bertolo Boccia (2009, p. 18):

A prática do circuito estimula, na criança: a capacidade de usar seu corpo de modo diferenciado e hábil; o aprimoramento de seu desenvolvimento afetivo e social; a compreensão e o bom uso das regras; o controle dos movimentos; o equilíbrio; a ampliação da percepção dos limites e das potencialidades do próprio corpo.

O ato de brincar é de suma importância para todas as crianças, incluindo aquelas que estão em situação de abrigamento, especialmente para as crianças negras. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento, pois também desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao realizar a oficina com as crianças negras abrigadas no Flor de Cacto, pude perceber que, por não terem momentos como esse, elas valorizaram muito esses instantes, colaborando, participando do início ao fim da atividade, mostrando que é sim possível promover espaços para o brincar dentro do abrigo.

Encerramos a oficina com o circuito e convidei as crianças para se deliciarem com um cachorro-quente que eu havia levado para elas. Elas comeram e repetiram.

Assim, me despedi das crianças, levando comigo muito delas e espero que deixando um pouco de mim também.

5 O FIM TÃO ESPERADO E O FUTURO QUE DESEJO

Investigar as crianças abrigadas, suas vidas, rotinas e comportamentos, me fez mergulhar em uma realidade permeada por aspectos complexos, os quais me causaram diversas reações, desde surpresa até o total desencantamento e dor.

Aproximar-me do campo e adentrar na rotina das crianças me mostrou que existem ainda muitos aspectos sobre a vida no abrigo que precisam ser melhor estudados. A realidade da vida abrigada é muito sinuosa, e precisei várias vezes repetir para mim mesma qual era o objetivo da minha pesquisa: compreender as experiências de infância partilhada por crianças negras abrigadas.

Dialogar com as crianças sobre seus gostos e preferências, escutá-las falando quais brincadeiras preferem e sobre como gostam de ser tratadas foi um importante momento para mim enquanto pesquisadora, pois pude compreender que a infância negra abrigada é como água embaixo da soleira, tomando os espaços que podem tentar conter, mas ela está lá, viva, pulsando, aguardando para desaguar, para correr, para inundar.

Não há como reler a lista “coisas de criança que eu acho legal” e não ouvir os corpos-territórios gritando por espaço para se desenvolverem, para existirem, e mostrando que, apesar das limitações, as crianças seguem afrontosas, dizendo: sabemos o que somos, somos crianças e queremos brincar. Para Miranda (2019), o corpo-território também em algumas situações deve rachar e despencar, sobretudo na Educação, na sala de aula, nos espaços institucionalizados. De acordo com o autor, rachar e despencar “significa uma desobediência epistêmica, uma ruptura linear da padronização, uma rasteira em ideologias que te falam o que pode, e o que não pode, nosso corpo-território” (Miranda, 2021, p. 469).

O autor aponta em seu texto as provocações sobre as potências, imanências, lacunas e possibilidades do corpo-território no campo social e da educação; percebi, no contato com as crianças do abrigo Flor de Cacto, observando suas vivências e dialogando com elas, que, por mais que o racismo estrutural tente fazê-las esquecer quem são, ainda pulsa dentro de cada intencionalidade e em cada grito para colocar mais um item na lista, ao ponto de tomar todo o espaço do cartaz, uma infância negra resistindo, rachando e despencando sobre uma estrutura colonial e conservadora.

Escolher a escrevivência de Conceição Evaristo como forma de traduzir o que vi, vivi e senti em meu corpo-território ao caminhar pelo espaço do abrigo Flor de Cacto

me trouxe a liberdade necessária para expor todos os atravessamentos compartilhados naquele espaço. Descrever em um diário de bordo o período que estive ali, para mim, enquanto mulher negra que escreve diários desde a adolescência, foi uma experiência em que também deixei despencar meu corpo sobre uma desobediência epistêmica (Miranda, 2021), indo de encontro ao que a academia acredita ser “fonte de conhecimento” e produzindo junto com as crianças, a partir de estratégias que se aproximavam de suas realidades, para assim colocar a infância negra abrigada em um lugar de visibilidade, compreendida como também produtora de conhecimento.

A pesquisa me mostrou que existem ainda muitos quesitos em nossa sociedade e em nossa cultura que precisam ser alterados para que essas crianças possam sentir-se mais à vontade, ou melhor, para que possam ter seus direitos atendidos, desde o direito à alimentação, que é um direito básico, até o direito ao afeto.

Como exposto ao longo do texto, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, atualmente, espelha uma permanência de questões oriundas da preservação dos aspectos racistas presentes nas políticas públicas do acolhimento institucional de crianças ao longo do tempo.

Esses processos históricos deixaram diversos resultados – dentre eles, a criminalização da família negra. Entende-se que é preciso discutir não somente os motivos pelos quais a população negra sofre com os impactos da classe social, mas também discutir a questão étnico-racial, para entender a sua permanência nessas condições de vulnerabilidade.

Ao tentar invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar a condição humana das crianças negras abrigadas, naturalizando as críticas condições de desigualdades sociais e étnicas, o racismo dificulta o processo de construção da identidade negra e rouba até mesmo aquilo que é mais caro para uma criança: o tempo da brincadeira.

A criança negra abrigada, assim como qualquer criança em qualquer lugar do mundo, pensa em brincar. Pensa em viver sua infância de maneira livre e deseja a leveza de uma vida na qual ela possa apenas ser criança e não mais ter em si o peso do abrigamento ou do abandono. Deseja ser vista a partir de um outro olhar. Pois, assim como aponta Trindade (2008, p. 10):

Estamos imersos nos perigos das armadilhas de um mundo que tende a negar a diferença, estabelecendo padrões de normalidade

excludente, normas padronizadas, etiquetadas, estereotipadas, planificadas, que hierarquizam as diferenças, o humano.

Acredito que existe um outro caminho que pode ser trilhado para o resgate dessa infância, e Trindade (2005) nos aponta esse caminho, ao descrever os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. Para a autora, a criança negra precisa ser amada, e a insensibilidade gerada pelos 312 anos oficiais da escravidão precisa dar lugar a uma responsabilidade social. De acordo com Trindade (2005, p. 32):

Essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas.

A autora incentiva aqueles que convivem com crianças negras a realizarem atividades pautadas em princípios que ela chama de valores civilizatórios afro-brasileiros. Trindade (2005) cita alguns desses princípios em seu texto: princípio do Axé Energia Vital, princípio da Oralidade, princípio da Corporeidade, princípio da Circularidade, princípio da Musicalidade, princípio da Ludicidade, princípio da Cooperatividade. A autora aponta o que são esses princípios e como eles podem e devem ser trabalhados com as crianças negras.

Acredito que, dentro da realidade do abrigo Flor de Cacto, seria possível desenvolver os princípios da Corporeidade, da Ludicidade e da Cooperatividade, os quais podem ser compreendidos da seguinte forma:

- Corporeidade: o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo [...]. É preciso que educadores e educadoras valorizem seus corpos e os corpos das crianças. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. São atividade vitais para nossas crianças (Trindade, 2005).

- **Ludicidade:** Aponta para a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Pode ser alcançada através das brincadeiras, do brilho no olho e dos sorrisos (Trindade, 2005).
- **Cooperatividade:** A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro (Trindade, 2005).

Esses princípios, assim com os outros apresentados por Trindade (2005), são necessários e importantes para as crianças negras abrigadas. Convidá-las a brincar, ainda que de forma guiada, é um importante resgate de suas infâncias e de suas potencialidades, colocando-lhes no lugar de crianças que sentem alegria e vibram com suas conquistas.

O espaço oportunizado pelo brincar é o espaço-tempo onde as crianças abrigadas podem se esquecer de sua realidade e, por alguns momentos, esquecer a dor do abandono ou a violência que sofreram em outros momentos de suas vidas, abrindo espaço no presente, para a alegria e o prazer do contexto que a brincadeira fornece. Dessa forma, as crianças vão se reencontrando com outras versões de si mesmas, construindo estratégias de sobrevivência e também novas formas de se relacionar consigo e com os outros ao seu redor.

Pesquisar a infância negra abrigada me mostrou que ainda há muito por ser feito e que as crianças que vivem essa realidade ainda vivem em condições em que seus direitos não são totalmente assegurados.

Não ouso afirmar que este estudo está concluído; ele é, na verdade, apenas o resultado de olhares no campo em busca de compreender a infância negra abrigada com certa profundidade. No entanto, devido às limitações impostas a uma dissertação, há muitos questionamentos desvelados pelo presente estudo que, contudo, ainda não foram respondidos. Esperamos que os achados da pesquisa possam contribuir para tantos outros estudos que venham não somente desvelar uma realidade, mas contribuir para a busca de soluções para melhorar a qualidade da vida de crianças negras abrigadas, ofertando-lhes esperanças de um futuro melhor.

Espero que a pesquisa aqui apresentada motive outras pesquisas na área, para que, com o conhecimento da realidade dessas crianças, medidas possam ser tomadas com o intuito de oferecer a elas as condições necessárias para que possam

se tornar adultos independentes, mais conscientes de seu papel como cidadãos, que fazem da sua própria história não uma caixa de lembranças, mas uma fonte de incentivo para lutar por mudanças reais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In: BENTO, M. A. (org.). Educação infantil: igualdade racial e diversidade*. São Paulo: CEERT, 2012.
- ADAD, S. J. H. C. O pensamento de crianças vitimadas pelas violências sobre o corpo: uma pesquisa sociopóetica. Cordéis. **História, Corpo e Saúde**, v. 7, p. 247-282, jul./dez. 2011.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, p. 207-217, maio/ago. 2004.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMOROSO, M. A longa era da catequese indígena. *In: FARIA FILHO, L. M.; ARAÚJO, V. C. (org.). História da educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 207-244.
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ASSIS, S.; FARIAS, L. O. (org.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: CBIA, 1990.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência**. GT/PNAS constituído pela Resolução N.º 78, de 22 de junho de 2004. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de ;1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2009a.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF: MDS, 2009b.
- CONSTANTINO, P.; ASSIS, S. G.; MESQUITA, V. S. F. Crianças e adolescentes e famílias em SAI. *In: ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. (org.). Levantamento nacional*

das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 161-220.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMIÃO, F. J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro.** 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DAMIÃO, F. J.; OLIVEIRA, E. D. Diversidade étnico-racial: como garantir esse direito na educação infantil? *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 7.*, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: EDUCON, 2013.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. *In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.* Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FALEIROS, V. P. A questão da violência. *In: SOUSA JUNIOR, J. G. et al. (org.). Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade.* Porto Alegre, 2004.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. *In: VASCONCELLOS, V. M. R. (org.). Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FERREIRA, M. “Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010.

GOMES, N. I. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada; **Childhood & Philosophy**, v. 17, p. 1-31, 2021.

GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em processo de exclusão social. **Estudos – Revista de Ciências Ambientais e Saúde**, Goiânia, v. 34, n. 1/2, p. 119- 133, jan./fev. 2007.

IPEA. **Levantamento Nacional de Abrigos da Rede SAC.** Relatório de Pesquisa número 1. Brasília, outubro de 2003.

JESUS, N. F. **O movimento nacional de meninos e meninas de rua (MNMMR).** 2022. Disponível em: <http://www.neca.org.br>. Acesso em: 9 jun. 2022.

KHULMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LINO, M. V. Proteção tem cor: problematizando o acolhimento institucional de crianças e adolescentes negros. **Serviço Social em Debate**, v. 5, n. 1, 2022.

LOPES, J. M.; VASCONCELOS, T. Geografias da infância: territorialidades infantis. **Curículos sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In: FREITAS, M. C. (org.). História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCILIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA, E. O. “**O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**”: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MIRANDA, E. O. Rachar e despencar o corpo-território. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 1, p. 467-487, 2021.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005.

NOGUERA, R. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal Lunetas**, 9 dez. 2020.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, p. 383-424, 2016.

ORIONTE, I.; SOUZA, S. M. G. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 29-46, jun. 2005.

PASSOS, J. C. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. *In: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SILVA, E. R. A.; AQUINO, L. M. C. Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar. **Políticas Sociais, Acompanhamento e Pesquisa**, v. 11, p. 186-193, ago. 2005.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

TRINDADE, A. L. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encantos pelas diferenças. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, n. 3, p. 9-18, jan./jun. 2008.

VEIGA, C. G. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 767-790, 2019.

ANEXO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO:

Ao Responsável

Eu, Quezia Alvim de Souza, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, responsável pela pesquisa intitulada: "Não sou eu uma criança? Diálogos com a infância negra abrigada", sob orientação do Professor Drº. Eduardo Oliveira Miranda. Venho por meio do presente termo, solicitar a sua autorização para que as crianças que estão sob sua responsabilidade, possam participar da pesquisa acima identificada. A pesquisa acontecerá com as crianças abrigadas e tem por objetivo compreender as experiências produzidas e partilhadas por crianças negras abrigadas em uma instituição para a infância na cidade de Feira de Santana.

Declaro aqui que a participação das crianças nesta pesquisa não acarretará prejuízos à sua imagem, pois a identidade de todas as crianças participantes será mantida em sigilo e os dados obtidos serão apenas de meu conhecimento (pesquisadora responsável pela pesquisa) e utilizados única e especificamente para fins acadêmicos, conforme sugerem normas éticas, bem como exige toda a legislação que envolve a proteção da infância abrigada em nosso país.

Vale salientar que após análises dos dados, me comprometo a entregar uma cópia da versão final da dissertação para a instituição e emitir um convite para que possam prestigiar a defesa da dissertação.

Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Autorizo os menores sob minha responsabilidade participarem da pesquisa acima descrita

Quezia Alvim de Souza
Assinatura da Responsável

Quezia Alvim de Souza
Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

Feira de Santana, 07 / maio / 2023