

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

A watercolor illustration of a courtyard. In the center, a young boy with dark skin and curly hair sits on a window ledge, wearing an orange t-shirt and green shorts. To his left, a girl with curly brown hair and a pink shirt stands near a blue doorway. To his right, another child with blonde hair and a blue shirt hangs from a tree branch, wearing a pink diaper. The background features a yellow brick wall, a large green tree, and a blue sky.

MARIANA MARQUES ALMEIDA
**NO MEIO DO CAMINHO
TINHA UM MURO**

O LUGAR DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UMA
INSTITUIÇÃO MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO

2019



UFRJ

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM MURO

O LUGAR DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UMA
INSTITUIÇÃO MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO

Almeida, Mariana Marques.

No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento de crianças em uma instituição municipal no Rio de Janeiro / Mariana Marques Almeida. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FAU, 2019.

xi, 220f.: il.; 31 cm.

Orientador: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ PROARQ/ Programa de Pós-graduação em Arquitetura, 2019.

Referências Bibliográficas: f. 216-220.

1. Acolhimento institucional 2. Crianças 3. Relação pessoa-ambiente 4. Avaliação Pós-Ocupação. I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura. III. Título.

MARIANA MARQUES ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro
Dezembro 2019

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM MURO

O LUGAR DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UMA
INSTITUIÇÃO MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO

MARIANA MARQUES ALMEIDA

Orientadora: Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura,
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências
em Arquitetura, Linha de pesquisa : Cultura, Paisagem
e Ambiente Construído.

Aprovada por:

Presidente, Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingantz

Prof. Dr. Paula Uglione Ritter

Rio de Janeiro
Dezembro 2019



Para minha bisavó Maria,
Que gerou seis crianças,
E aos 27 anos,
Ao dar a luz à sétima,
Transformou-se, ela mesma, em luz.

Para minha amada vó Vera,
Uma das filhas de Maria,
À época, criança a crescer
sob a luz de sua mãe,
Hoje, unificada a ela, na eternidade.

Para minha querida mãe Ana Maria,
Ventre que me trouxe à vida.
Quem me cuidou, me amou,
Me acolheu
E me inspira a ser luz para o mundo.

Para minha sobrinha Maria Luísa,
Luz em seu próprio nome,
Amor da minha vida,
A quem vou, para sempre,
Acolher!

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão:

À natureza Divina, fonte de fé, força e harmonia;

Aos meus pais, André e Ana Maria, meus verdadeiros mestres nessa vida;

Ao Leonardo, companheiro amoroso, sensível e dedicado;

Ao Rafael, irmão e meu exemplo de vida;

À Maria Luísa, sobrinha, mas que sinto minha filha;

À Samanta, cunhada, irmã do peito;

À Giselle Arteiro, minha querida orientadora;

À Laura Granja, mais que amiga, irmã carioca;

Aos amigos do mestrado, família inesquecível;

À Letícia, Pedro e Aline, eternos professores e amigos que sempre me apoiam,

Ao Paulo Afonso, Paula Uglione e Vera Tângari, que auxiliaram o aprimoramento do meu olhar sobre o tema,

Ao Icaro Chagas, designer habilidoso responsável pelo layout da dissertação,

À Caroline Passos, artista que pintou com sua alma cada uma das aquarelas,

À Thuany Fialho, pelo apoio e disponibilidade na transcrição de cada entrevista,

À Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos da Prefeitura do Rio de Janeiro, que autorizou a realização desse trabalho,

E por último, com todo o meu carinho,

Às crianças e funcionários da Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo, os grandes protagonistas e inspiração de cada linha aqui escrita.





“é o muro
muro que brotou
brotado no meio da minha horta
e só bagunça criou

desmantelou a hortelã
o pé de louro dizimou
esmagou o coentro sem dó
desvairou o alecrim
é o muro

tal qual um enjeitado
chegou chegando aqui
como que plantado por outrem
meio que rejeitado
alhures onde nasceu

(...)

ó muro, que muro torto!
tombado e mal-ajambrado
ainda que trate como seu, logo aviso
este jardim é nosso
e provo tudo agora
para o seu desagrado

(...)

então, seu muro, acorde,
e leve seus tijolos pra passear
com eles cercas e barreiras
carregue hinos e bandeiras

a cada dia ficamos mais fortes
pela certeza do que fomos
e a consciência de quem somos
infinitos jardins num só”

(O muro - João Wady Cury)

RESUMO

No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento de crianças em uma instituição municipal no Rio de Janeiro

Mariana Marques Almeida

Orientador: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

As unidades de acolhimento institucional são moradias provisórias onde vivem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por dias, meses ou anos. Seja o período de acolhimento breve ou longo, há uma vivência no lugar que pode ou não constituir uma experiência positiva no desenvolvimento da criança. Para compreender como a arquitetura também contribui para a qualidade do acolhimento, essa dissertação discute e analisa as relações das crianças no lugar de acolhimento institucional, constituído pelas dinâmicas intra e extramuros do

edifício. Para tanto, é realizado estudo de caso em uma unidade de acolhimento na cidade do Rio de Janeiro, onde são aplicados instrumentos de Avaliação Pós-Ocupação. Com a postura da abordagem experiencial e observação incorporada, a pesquisadora vivencia o lugar e escuta as diferentes vozes presentes, analisando as dinâmicas relacionais e afetos existentes no ambiente.

Palavras-chaves: acolhimento institucional; crianças; relação pessoa-ambiente; Avaliação Pós-Ocupação.

Rio de Janeiro
Dezembro 2019

ABSTRACT

In the middle of the road there was a wall: the child sheltering place in a municipal institution in Rio de Janeiro

Mariana Marques Almeida

Orientador: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

Institutional shelter units are temporary housing where children and adolescents living in socially vulnerable situations live for days, months or years. Whether the reception period is short or long, there is an experience in place that may or may not constitute a positive experience in child development. To understand how architecture contributes to the quality of care, this dissertation discusses and analyzes the relationships of sheltered children, constituted by intra- and extramural dynamics. To this end, a case study is conducted in a shelter unit in the city of Rio de Janeiro,

where Post-Occupancy Evaluation instruments are applied. Through experiential approaches and observation, the researcher experiences the place and listens to the different voices therein, analyzing the relational dynamics and existing affections in the shelter environment.

Keywords: institutional shelter units; children; person-environment relations; Post-Occupancy Evaluation.

Rio de Janeiro
Dezembro 2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31	3.3. O olhar do sujeito-usuário	87	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
		<i>3.3.1. Mapa Mental</i>	87	REFERÊNCIAS	216
CAPÍTULO 1 – SOBRE O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	38	<i>3.3.2. Poema dos Desejos</i>	90	ANEXOS	
1.1. Acolhimento de quem / para quem	39	<i>3.3.3. “Arquiteto (a) por um dia: avaliando o ambiente”</i>	92	Parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisas – documento comprobatório	
1.2. Do confinamento ao acolhimento	44	<i>3.3.4. Entrevistas</i>	93	Termo de Assentimento apresentado para as crianças	
1.3. Parâmetros de estrutura física e de convivência comunitária	53	3.4. Estudo de caso: definição e autorização	93	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável pelas crianças acolhidas	
<i>1.3.1. O Abrigo Institucional</i>	57	CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO	99	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os funcionários das unidades de acolhimento institucional	
CAPÍTULO 2 – ACOLHIMENTO E ARQUITETURA	61	4.1. Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo	101	Modelo de ficha 01 – “Mapa Mental”	
2.1. O lugar de acolhida	63	4.2. O olhar do sujeito-pesquisador – Diário de Campo	108	Modelo de ficha 02 – “Mapa Mental”	
2.2. Território de morada	68	<i>4.2.1. Leitura do entorno urbano</i>	145	Modelo de ficha 03 – “Mapa Mental”	
2.3. Além do muro: entre a casa e a rua	73	4.3. O olhar das crianças	153	Modelo de ficha – “Poema dos Desejos”	
CAPÍTULO 3 – MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA	81	<i>4.3.1. Mapa Mental</i>	153	Roteiro de Entrevista Semiestruturada para funcionários	
3.1. Análise afetiva: Avaliação Pós-Ocupação	83	<i>4.3.2. Poema dos Desejos</i>	175		
3.2. O olhar do sujeito-pesquisador	86	<i>4.3.3. “Arquiteto (a) por um dia: avaliando o ambiente”</i>	184		
<i>3.2.1. Observação Incorporada</i>	86	4.4. O olhar dos funcionários	189		
<i>3.2.2. “Mãozinhas” - Análise Walkthrough</i>	87	<i>4.4.1. Entrevistas</i>	189		
		4.5. Descobertas e reflexões sobre o estudo de caso	203		

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Motivos para o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, em 2013.	42
Figura 2: Tempo médio de permanência em acolhimento institucional, em 2013.	43
Figura 3: Unidades de acolhimento com crianças e adolescentes visitados por seus pais ou responsáveis, em 2013.	43
Figura 4: Modelo de roda dos expostos, que permitia o recolhimento de bebês sem que os pais fossem reconhecidos.	45
Figura 5: Exemplo de Casa dos Expostos.	46
Figura 6: Dormitório de uma instituição no Rio de Janeiro, em conformidade com o SAM.	48
Figura 7: Instituição no Rio de Janeiro, vinculada à FUNABEM.	49
Figura 8: Modificações quanto à visão da infância a partir do ECA, em 1990.	51
Figura 9: “Mãozinhas” para registro de pontos positivos e negativos do lugar.	88
Figura 10: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 01.	89
Figura 11: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 02.	90
Figura 12: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 03.	91
Figura 13: Exemplo de ficha de poema dos desejos aplicado na pesquisa.	91
Figura 14: Exemplo de avaliação realizada por um dos grupos de crianças na função de “Arquiteto (a) por um dia”.	92
Figura 15: Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo.	102
Figura 16: Localização da URS Lucinha Araújo no bairro da Tijuca, com mapeamento dos equipamentos e espaços livres públicos.	103

Figura 17b: Planta baixa humanizada - 2º pav. URS Lucinha Araújo.	104
Figura 18a, 18b, 18c: sala, escada e jardim de inverno – Inauguração da URS Lucinha Araújo.	106
Figura 19a, 19b, 19c: cozinha, sala íntima no segundo andar e quarto – Inauguração da URS Lucinha Araújo.	107
Figura 20a, 20b, 20c, 20d: Percurso realizado para ir à unidade – Alto da Boa Vista e Floresta da Tijuca.	109
Figura 21a, 21b, 21c: Rua da URS Lucinha Araújo.	110
Figura 22: Fachada da URS Lucinha Araújo.	113
Figura 23: Criança entristecida, chorando.	114
Figura 24: Educador brigando com criança.	115
Figura 25: O muro da casa e as crianças.	117
Figura 26: Meninas no quarto, aprontando para passeio.	120
Figura 27: Briga entre crianças.	121
Figura 28a, 28b, 28c: Múltiplas relações das crianças na varanda.	122
Figura 29: Crianças brincando no corredor lateral à varanda.	125
Figura 30a, 30b: Quarto dos meninos e quarto dos irmãos.	127
Figura 31: Criança escalando grade de proteção da porta.	128
Figura 32: Criança quebrando boneca.	129
Figura 33: Brincadeiras na sala.	130
Figura 34a, 34b: Crianças brincando na sala de jogos e quebrando a porta da sala.	131
Figura 35: Sala íntima no segundo andar - lugar de recolhimento.	132

Figura 36: Meninos brincando e jogando pipa na praça.	137	Figura 54: Mapa mental elaborado por Luan, 08 anos – “desenhei a rua, o muro e as escadas pra casa”.	157
Figura 37: Crianças correndo em volta do chafariz - “Praça dos cavalinhos”	139	Figura 55: Gráfico com avaliação geral dos 08 registros analisados no Mapa Mental – “o lugar tal como é” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).	158
Figura 38: Meninas brincando no playground.	141	Figura 56: Mapa “mais gosto” por Luana, 12 anos – “gosto do quarto porque nós ficamos reunidos, eu e meus irmãos”.	160
Figura 39: Banho de mangueira na rua.	143	Figura 57: Mapa “mais gosto” por Camila, 12 anos – “gosto da cozinha porque é onde a gente come”.	161
Figura 40: Percurso de reconhecimento do entorno urbano da unidade.	144	Figura 58: Mapa “mais gosto” por Isadora, 08 anos – “é a cozinha, tem mesa, cadeira, comida para a gente”.	161
Figura 41: Rua da URS Lucinha Araújo, arborizada e sem trânsito.	147	Figura 59: Mapa “mais gosto” por Davi, 11 anos – “a árvore da varanda”.	162
Figura 42a, 42b: Calçadas impedidas e muros altos.	147	Figura 60: Mapa “mais gosto” por Sofia, 11 anos – “gosto de tudo, mas o que mais gosto é o jardim porque tem muitas flores lindas”.	163
Figura 43a, 43b: Praça Terminal da Usina – vista agradável e mobiliário quebrado.	148	Figura 61: Mapa “mais gosto” por Maria, 10 anos – “gosto da varanda porque lá tem como a gente brincar”.	163
Figura 44a, 44b: De um lado, rio e arborização; do outro lado, prédios altos e trânsito intenso.	148	Figura 62: Mapa “mais gosto” por Miguel, 10 anos – “a sala de jogos porque tem totó, computador e brinquedos”.	164
Figura 45a, 45b, 45c: Praça espaçosa e muita área verde, mas suja e pouco frequentada.	148	Figura 63: Mapa “mais gosto” por Elisa, 06 anos – “gosto do quarto e da minha caminha (cama em azul), e da sala de jogos (porta em amarelo)”.	165
Figura 46a, 46b, 46c: Praça com brinquedos infantis, mas fechada com cadeado.	150	Figura 64: Mapa “mais gosto” por Bruno, 09 anos, que explicou gostar do parque de diversão na cidade.	166
Figura 47a, 47b, 47c: Praça da rotatória com brinquedos infantis, mas entre fluxo de veículos.	151	Figura 65: Mapa “mais gosto” por Laura, 04 anos – “desenhei a praia, a areia e o sol”.	166
Figura 48a, 48b, 48c: “Praça dos cavalinhos” – ampla, com muita área verde e brinquedos infantis.	152	Figura 66: Mapa “mais gosto” por Leandro, 09 anos – “não gosto de nada daqui não”.	167
Figura 49: Meninas participando da atividade mapa mental.	154	Figura 67: Gráfico com avaliação geral dos 18 registros analisados no Mapa Mental – “mais gosto” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica, sem maiores significados). Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).	168
Figura 50: Mapa mental elaborado por Natália, 10 anos, que explicou ter desenhado a sala de TV, a cozinha, a escada e o banheiro.	155	Figura 68: Mapa “menos gosto” por Bruno, 09 anos – “não gosto do abrigo, gosto de ficar na casa do meu pai”.	170
Figura 51: Mapa mental elaborado por Heitor, 11 anos – “desenhei a sala do primeiro andar e a escada, a sala de cima, a cozinha e o banheiro”	155	Figura 69a, 69b, 69c: Mapa “menos gosto” por Davi, 11 anos – menino chorando, armas e tiros, coração partido.	171
Figura 52: Mapa mental elaborado por Lucas, 11 anos – “é uma casa muito feia... queria que aqui fosse uma praia. Vou desenhar o muro, o portão e as grades da janela”.	156	Figura 70: Mapa “menos gosto” por Leandro, 09 anos, que explicou ter desenhado o abrigo, um incêndio, polícia atirando e	
Figura 53: Mapa mental elaborado por Tiago, 09 anos, que explicou ter desenhado os portões do abrigo e a grade das janelas.	156		

corpo de bombeiros.	172
Figura 71: Mapa “menos gosto” por Heitor, 11 anos – “eu gosto de tudo, menos a sala de jogos”.	172
Figura 72: Mapa “menos gosto” por Elisa, 06 anos – “não gosto da sala de jogos porque a porta tá quebrada, e isso me deixa triste, por isso desenhei a porta”.	172
Figura 73: Mapa “menos gosto” por Luana, 12 anos – “o lugar que menos gosto é a varanda porque é pequena”.	173
Figura 74: Mapa “menos gosto” por Manuela, 12 anos – “o lugar que eu menos gosto é... a varanda porque é muito calor”.	173
Figura 75: Gráfico com avaliação geral dos 12 registros analisados no Mapa Mental – “menos gosto” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).	174
Figura 76: Poema dos desejos por Isadora, 08 anos – “a rua, porque a rua é lugar de alegria, de pessoas, de paz, e tem árvores”	176
Figura 77: Poema dos desejos por Laís, 09 anos – “ah se eu pudesse eu desenhava uma praia, um parque. Devia ter muita planta aqui, as plantas estão quase morrendo”.	177
Figura 78: Poema dos desejos por Lucas, 11 anos – “queria que o abrigo fosse na praia”.	178
Figura 79: Poema dos desejos por Vanessa, 08 anos – “queria muita árvore com frutas”.	179
Figura 80: Poema dos desejos por Maria, 10 anos – “queria muitas flores e jardim, um lugar onde tenha árvore, pássaro, céu azul”.	180
Figura 81: Poema dos desejos por Murilo, 11 anos – “eu gostaria que esse abrigo fosse um pouco maior que aí ia dar para jogar futebol, e queria que tivesse piscina de chão”.	180
Figura 82: Poema dos desejos por Heitor, 11 anos – “aqui é a nossa sala de jantar para a família toda, os nossos quartos, um pra cada um pra gente não brigar, e com televisão pra gente poder assistir a noite”.	181
Figura 83: Poema dos desejos por Sofia, 11 anos – “aqui é uma outra parte da casa, com um quarto pra cada criança. Também tem a cozinha, a sala e o quarto de jogos, porque esses lugares são os mais importantes pra mim”.	182

Figura 84: Poema dos desejos por Elisa, 06 anos – “meu desejo é que aquela porta ali seja muito boa, porque ela está quebrada na parte de baixo. Desenhei ela consertada. Essa árvore é a lá de fora”.	182
Figura 85: Gráfico com avaliação geral dos 11 registros analisados no Poema do Desejos (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).	183
Figura 86: Crianças realizando atividade proposta.	185
Figura 87a, 87b, 87c: Avaliação do ambiente pelos grupos na atividade “Arquiteto(a) por um dia”.	186
Figura 88: Avaliação geral conforme expressão oral e registros por escrito analisados na atividade “Arquiteto(a) por um dia” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).	188
Figura 89: Desenho livre feito por Miguel, 10 anos.	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo com o propósito da pesquisa.	35
Quadro 2: Especificidades das modalidades de acolhimento institucional e familiar.	56
Quadro 3: Infraestrutura e espaços mínimos sugeridos para Abrigo Institucional.	58
Quadro 4: Equipamentos de acolhimento institucional da Prefeitura do Rio de Janeiro.	94
Quadro 5: Descobertas obtidas no estudo de caso.	205

APRESENTAÇÃO

Durante o mestrado vivenciei o período mais difícil que até então experimentei nos meus 26 anos: como numa maré brava, que te afoga e te deixa sem ar, me vi afundada numa depressão que me fez questionar sobre minha própria existência e o sentido da vida. Percebi nessa fase um processo de redescobrimen- to pessoal, extremamente doloroso, porém de inegável impor- tância para perceber o real motivo de realizar essa dissertação, com essa temática dentro da minha profissão.

Aos 5 anos, me mudei de cidade e passei a estudar numa nova escola. Vivi ali uma complicada adaptação. Naquela escola, grande, me senti abandonada. As lembranças são ainda for- tes: os corredores compridos, as salas de aulas imensas, o pé direito alto, tudo escuro e cinza. Insegurança, medo, solidão, vastidão, emoções que até hoje me assolam. O alívio vinha ao ver os rostos conhecidos do pai, da mãe, do irmão ao fim do dia. Todos os dias antes da aula as sensações voltavam, seguidas de choro, birra, brigas. Eu não queria ir para a escola.

Meus pais se preocuparam e resolveram me mudar de esco- la. Ser escutada, ter meu desespero compreendido, foi muito importante para mim. Se os meses poucos que vivenciei essa

situação me marcaram e provavelmente moldaram parte dos meus medos e angústias atuais, fico me perguntando o que aconteceria se a situação se prolongasse ainda mais. Mais traumas teriam se instaurado. Apesar de eu ter me sentido so- zinha, eu não estava só, eu tinha alguém por mim, uma família inteira. Por isso minha sensibilidade e empatia pelas crianças abandonadas, órfãs, maltratadas.

Voltando ao assunto da mudança de escola, meus pais literal- mente me escutaram. Não somente me mudaram de escola: fo- ram comigo em várias escolas da cidade, queriam saber como eu me sentia nelas, queriam que eu me identificasse com o lugar. Lembro ainda da esperança que me invadia, a possibili- dade de voltar a me sentir bem, eu me sentia importante sendo ouvida. Incontáveis visitas em escolas, e o “não gostei dessa” passou a se repetir, meus pais já ansiosos por isso. Até que, numa última tentativa, fomos ao “Comecinho de vida”. A esco- linha – assim, no diminutivo – que escolhi e comecei um novo capítulo da minha vida.

Quando chegamos em frente ao “Comecinho de vida”, lembro de já me sentir diferente. Aquela escola não era como as de- mais que eu visitara, prédios grandes onde eu me sentia perdi- da. Era uma casa, uma casa de verdade, adaptada para uma escola de educação infantil. A fachada era como a de casas coloniais típicas: telhado cerâmica de duas águas, janelas de madeira, jardim na frente, cerca e muros baixos. Entrando na

casa, cômodos pequenos, quartos que viraram salas de aula, e um quintal imenso aos fundos, com muita terra, brinquedos e um pé de amora que eu me lembro de ter subido para saborear a fruta avermelhada e “peluda”. Brinquei um pouco no quintal, meus pais comigo, me aguardando. Sentei no cavalinho de molas, ia pra frente e para atrás, feliz, e ali, ainda no cavalinho, dei o ultimato final: “é nessa escola que eu quero ficar”. Não atoa, eu me senti em casa no “Comecinho de Vida”, não por ser uma casa que virou escola, mas por ter me sentido acolhida ali.

Acolhimento... não é isso que os abrigos para crianças vulneráveis anseiam e discutem? A importância do acolhimento está no próprio nome do abrigo que, por ora na lei, é definido como “Unidade de Acolhimento Institucional”. Então, me questiono: como uma instituição desse perfil pode ser acolhedora? Recursos humanos são imprescindíveis, como a atuação de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores, voluntários. Mas também recursos físicos, que compreendem o espaço físico da instituição, e é nesse âmbito que a arquitetura consolida sua relevância, como a minha própria experiência relatada quando criança ilustra. Agregam-se ainda a estes recursos, os recursos funcionais e organizacionais, de inclusão e convivência da criança na sociedade, também tocantes à arquitetura e urbanismo.

É fato que o envolvimento ao lugar depende do sujeito, das relações estabelecidas por cada um, mas podemos facilitar esse

processo ao olhar para esse sujeito. Como arquiteta, é essa a minha intenção: dar voz aos atores envolvidos, principalmente às crianças acolhidas, para compreender desejos, necessidades e afetos referentes ao lugar, indo além da técnica, forma e função da arquitetura.

A verdade é que eu sempre senti o amor e a necessidade de fazê-lo extravasar. Não poderia ser diferente com a minha profissão. Quando se trabalha com amor e por amor, esse amor não é só doado, como também retorna intensamente para nós mesmos. Dentro da arquitetura, é satisfatório atuar numa área que de alguma forma contribui com impactos e benefícios sociais, aliada à temática da infância. Crianças sempre foram minha grande paixão, mexem no mais profundo do meu ser... me inspiram, me emocionam, me encantam com sua complexidade contraditoriamente simples, na “pureza-maldosa”, na “abertura-fechada”, na energia de “ação-criação-destruição”.

Ainda na graduação, meu trabalho de conclusão de curso em Arquitetura foi um projeto de requalificação de um Abrigo Institucional em Juiz de Fora (MG), para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Realizei uma pesquisa com as próprias crianças, agentes participativas do projeto e objetivo maior de cada proposta. Fui apenas uma facilitadora dos sonhos delas, e assim pude realizar o meu sonho, me tornando arquiteta. Encantada com esse “mundo”, continuei as pesquisas na área e iniciei o mestrado em Arquitetura na Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde no Grupo Ambiente-Educação (GAE) trabalho com pesquisadores que também se sensibilizam com a infância e suas relações no ambiente.

Mas esse “mundo” da infância não era assim, tão encantado como eu imaginava. Principalmente em se tratando de crianças vulneráveis. Encarar a realidade dessas crianças foi doloroso, justamente por eu ser sensível e num primeiro momento não ter conseguido me distanciar de todo esse cenário. Afinal são apenas crianças, mas que apesar da pouca idade, já viveram mais situações delicadas do que muitos adultos, experiências sombrias e assustadoras. Mas eu encarei o desafio, me aprofundei nas minhas cicatrizes internas, e descobri um pouco dessas crianças em mim, um pouco de mim nelas. Afinal estamos todos interligados de alguma forma, somos todos humanos. O problema do nosso mundo é que a maioria não pratica a humanidade nos atos diários.

Enfim, sinto esse momento como a concretização de mais um sonho. Mas não somente isso. É também um processo de amadurecimento meu. Ambos, meu sonho e meu amadurecimento, mais uma vez construídos em conjunto com essas crianças, que me acolheram muito mais do que eu a elas, e me ensinaram sobre a vida muito mais do que imaginei aprender num mestrado.

Sejam bem-vindos a uma parte desse mundo – de dor sim, de

desamparo, de revoltas, mas também de amor, de alegrias e de esperanças – das vidas delas...

INTRODUÇÃO

Milhares de crianças e adolescentes têm privados seus direitos básicos à convivência familiar e comunitária, e a um teto ao qual possam chamar de “sua casa”¹. O “lar” para eles não é o mesmo “lar” costumeiramente idealizado pela maioria de nós, vinculado à imagem de “lar familiar”. Seja por casos de negligência dos responsáveis, abandono, abuso físico, abuso sexual, situação de rua, trabalho infantil, uso de drogas, entre tantas outras faces da vulnerabilidade social. Mas não por isso, eles não tenham direito a um lugar ao qual possam sentir-se como “em casa”. Um lugar onde fiquem à vontade, na liberdade e integridade do ser individual que são. Onde possam brincar, criar, imaginar, e transformar as dimensões do espaço físico em memória, afetividade, e base identitária.

O acolhimento institucional deveria ser esse lugar. Previsto por lei, atualmente é assim denominado devido à preocupação em cuidar e acolher a criança a partir da garantia dos direitos à convivência comunitária e familiar (RIZZINI et al, 2006). Outrora denominado como orfanato, reformatório e internato, na história brasileira de assistência à infância, apresentava modelos asilares com estrutura rígida baseada no controle e na disciplina. A

¹ Segundo dados da ONU, no ano de 2015 mais de 150 milhões de crianças viviam nas ruas em todo o mundo (CIRINO; BRAGA, 2016).

superação destas práticas de institucionalização predominantes no passado iniciou-se em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos que precisa de atenção, proteção e cuidados especiais³.

O ECA define o acolhimento institucional como uma medida de proteção provisória e excepcional, aplicado em último caso, quando esgotados todos os recursos de manutenção da criança e do adolescente na família de origem, primária ou secundária. Atende a crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, que moram na casa de acolhimento até o retorno a sua família ou, em caso de impossibilidade, até serem colocadas em família substituta (BRASIL, 1990). Muitas crianças que ali estão voltam um dia para o seio da sua família. Outras, jamais retornam, e algumas não possuem referência familiar; podem ser adotadas ou permanecerem na instituição até completarem a maioridade.

Portanto, nem sempre o acolhimento institucional apresenta caráter provisório como previsto pelo ECA. A permanência na institui-

² Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que discorre sobre os direitos das crianças e adolescentes.

³ Mesmo com o reconhecimento da criança como sujeito de direito pela lei, ainda há muitas barreiras e “muros” que se interpõem ao caminho de inclusão da criança acolhida, como veremos no decorrer da dissertação. Por isso, o título do trabalho faz alusão aos entraves existentes no acolhimento institucional – “No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento de crianças em uma instituição municipal no Rio de Janeiro”.

ção por período prolongado pode constituir problemas em relação aos referenciais desses sujeitos, pois, como afirma Sayão (2010), a saída de um ambiente familiar protetor ou ameaçador, é um salto para o desconhecido: rompem-se vínculos, referências identitárias, laços de parentesco e de afetos. A incerteza quanto ao futuro pode fazer emergir reações de isolamento, emudecimento, revolta ou agressividade (SAYÃO, 2010).

Por isso, mesmo o acolhimento sendo de dias, meses ou anos, há uma experiência que justifica a importância de cuidar e acolher essa criança, indo além do abrigar, da proteção física e do atendimento às necessidades básicas. A própria lei destaca a necessidade de ser mais do que um simples abrigo quando faz uso do termo “acolhimento institucional” em suas definições. Fica implícito, então, o envolvimento entre as pessoas e o lugar, ao nível emocional, a partir de relações afetivas.

Na Arquitetura e Urbanismo, costumamos definir “lugar”⁴ como o espaço físico envolvido em relações afetivas, repleto de significados e experiências. No entanto, ainda pouco se discute sobre a relevância do lugar de acolhimento, sobre como as relações no ambiente físico constituem também fator primordial no acolhimento e bem-estar

4 O “lugar”, conceituado por Yi-Fu Tuan (1980; 1983) como espaço dotado de valores e significados pessoais, será discutido ao longo do capítulo 2. Os termos “ambiente” e “espaço” também possuem conceituações e diferenciações próprias no campo da Arquitetura e Urbanismo, mas nessa dissertação serão utilizados como sinônimos, para expressarem o meio que vivemos.

das crianças. Composto pela casa e relações extramuro, esse lugar pode formar uma rede que literalmente “abraça” e acolhe as crianças. Nesse sentido, nossa atuação enquanto arquitetos e urbanistas é de grande valia para trabalhar a qualidade do acolhimento.

As diretrizes técnicas existentes sobre o assunto são superficiais e abordam apenas aspectos quantitativos do espaço, como metragem mínima e funções dos ambientes. Indicam também que a implantação da casa deve ser em bairro com infraestrutura urbana suficiente para atender a criança. Mas mais do que parâmetros funcionais, de localização e de organização física, o ambiente envolve aspectos subjetivos, relacionais e de humanização. Representa parte da identidade, suporte afetivo e social do indivíduo. Esse é o tema que enfatizo nessa dissertação: o lugar de acolhimento para crianças e adolescentes e as múltiplas relações que o envolvem, indo além da avaliação arquitetônica da instituição.

Nesse contexto em que reconhecemos a importância do lugar para a pessoa, e a busca pelo direito fundamental da criança crescer em ambiente comunitário e próximo ao familiar, **como proporcionar um ambiente de acolhimento, de identificação e pertencimento, em contrapartida a um ambiente de confinamento e segregação social na unidade institucional?** Essa é a principal questão que pretendo investigar no desenvolver dessa pesquisa.

Como **objetivo geral**, busco avaliar **se e como é possível ampliar o papel da arquitetura e do urbanismo na proposição**

de ambientes mais acolhedores às crianças, humanizados e integrados ao território da comunidade.

Para tanto, enumero os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as relações das crianças no acolhimento institucional, valores e significados atribuídos ao lugar, desejos, insatisfações, e processos de integração comunitária; (2) apurar opiniões dos diferentes atores envolvidos à temática, como técnicos municipais, funcionários da unidade e vizinhos da edificação; (3) realizar síntese das descobertas e recomendações para melhoria da qualidade do lugar de acolhimento.

Reconhecendo a subjetividade das questões, escrevo essa dissertação toda em primeira pessoa, como o indivíduo que sou, que também sente, interage, reage, e se afeta. E estando o ambiente sujeito a diferentes leituras e interpretações, pretendo dar voz às pessoas que o vivenciam, para melhor compreendê-lo. Nesse processo, escutar as crianças é de extrema importância, visto que suas opiniões são sempre subjugadas por nós, adultos, que acreditamos deter o saber sobre o que elas sentem e pensam. O Grupo Ambiente-Educação (GAE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do qual faço parte, busca esse olhar para a infância. Segundo Azevedo (2012), é necessário compreender as relações das crianças com o lugar – como se deslocam, se orientam e delimitam seu território, como exercitam seus domínios e como se apropriam dos ambientes, para fortale-

cer a interação pessoa-ambiente e promover uma arquitetura de qualidade.

Por isso, para atingir os objetivos apresentados, farei uso de instrumentos de Avaliação Pós-Ocupação (APO) em uma unidade de acolhimento definida como estudo de caso na cidade do Rio de Janeiro, vinculada à Prefeitura Municipal. A APO considera o ponto de vista dos diferentes atores envolvidos no ambiente, como crianças e funcionários, além da avaliação do pesquisador, possibilitando identificar adequação físico-espacial, elos afetivos, comportamentos, expectativas, necessidades e satisfação das pessoas. A postura adotada por mim durante a pesquisa de campo foi a da Abordagem Experiencial, na qual o pesquisador também se torna sujeito da experiência e das interações no ambiente e com as pessoas, devido à impossibilidade do seu distanciamento crítico e neutralidade (RHEINGANTZ et al, 2009). Os instrumentos específicos a serem utilizados no estudo de caso foram definidos de acordo com a adequação aos resultados e objetivos propostos.

A partir dos pressupostos acima enunciados, apresento a seguir um quadro síntese (Quadro 1), que expressa a finalidade da pesquisa, com justificativa da relevância do estudo, principal problema a ser respondido, objetivos a serem cumpridos e metodologia utilizada. O quadro teórico, base para o desenvolvimento e argumentação do trabalho, é fundamentado em publicações do Serviço Social, Psicologia e Direito na área de acolhimento ins-

titucional, além de cartilhas e documentos orientativos elaborados pelo governo federal. São também abordados conceitos dos campos de conhecimento da Arquitetura e Urbanismo, Filosofia, Psicologia Social, Psicologia Ambiental e Geografia Humanística, como relações pessoa-ambiente, hospitalidade e acolhimento, questões do território, espaço e lugar.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, procuro compreender o perfil das crianças alvo do trabalho. Depois, realizo breve contextualização histórica do acolhimento institucional no Brasil, com leis e normas que garantiram evolução das práticas de proteção, modificações quanto ao ambiente físico das unidades e relação comunitária. Apresento também as diferentes modalidades de acolhimento, focando o Abrigo Institucional – modalidade do estudo de caso, e as diretrizes técnicas que orientam a estruturação do ambiente físico do Abrigo.

No capítulo 2, abordo a relação entre acolhimento e arquitetura, relações pessoa-ambiente, espaços e lugares. Busco compreender o que é a hospitalidade e o sentimento de “casa”, as relações de apropriação, como espaços pessoais, territorialidades, privacidade e personalização, que tornam o ambiente mais acolhedor. Além disso, discuto as relações além do muro da casa como fundamentais para o pertencimento e identificação da pessoa.

No capítulo 3, apresento a Avaliação Pós-Ocupação como uma abordagem multimétodos, dando início às definições sobre os

materiais e métodos da pesquisa e à postura da abordagem experiencial adotada. Justifico a importância da participação das crianças nos processos de avaliação, assim como dos demais agentes envolvidos no ambiente. Também defino os instrumentos utilizados no estudo de caso, a fim de responder aos objetivos delineados.

O capítulo 4 consiste no desenvolvimento da pesquisa de campo, com apresentação da unidade de acolhimento definida como estudo de caso, diário de campo com resultado das visitas realizadas por mim, aplicação dos instrumentos de APO com as crianças, entrevistas com os funcionários, análise e cruzamento dos dados obtidos, síntese das descobertas e recomendações. A privacidade e anonimato dos participantes da pesquisa serão mantidos, por isso todos os nomes citados, no decorrer do texto, são fictícios.

Esclareço que, em nenhuma hipótese, sou a favor da permanência das crianças na unidade de acolhimento por grandes períodos de tempo, e defendo a provisoriedade da medida, ciente da importância dos vínculos familiares. Não há intenção que a unidade de acolhimento substitua o lar de origem delas, nem o papel funcional da família, mas, sim, de compreender o processo de identificação com o lugar, visto a importância do “sentir-se em casa” para uma experiência positiva e desenvolvimento saudável. Pois, sendo a casa de acolhimento o “lugar” de referência que as crianças possuem enquanto nela moram, é importante estabelecer relações de identificação, essenciais para a formação integral delas.

O que?	NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM MURO: O LUGAR DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO	
Para que?	Problema	Como proporcionar um ambiente de acolhimento, de identificação e pertencimento, em contrapartida a um ambiente de confinamento e segregação social na unidade institucional?
	Objetivos	Geral Avaliar se e como é possível ampliar o papel da arquitetura e do urbanismo na proposição de ambientes mais acolhedores às crianças, humanizados e integrados ao território da comunidade.
Específicos (1) identificar as relações das crianças no acolhimento institucional, valores e significados atribuídos ao lugar, desejos, insatisfações, e processos de integração comunitária; (2) apurar opiniões dos diferentes atores envolvidos à temática, como técnicos municipais, funcionários da unidade e vizinhos da edificação; (3) realizar síntese das descobertas e reflexões para melhoria da qualidade do lugar de acolhimento.		
Por que?	Justificativa	Poucas são as publicações que discutem a qualidade do lugar de acolhimento institucional. Os parâmetros existentes em relação ao ambiente são em maioria técnicos, mas o acolhimento é mais do que proteção física e satisfação de necessidades básicas; envolve relações e aspectos subjetivos no lugar, sendo necessário compreender tais questões para a proposição de um ambiente mais acolhedor às crianças.
Como?	Metodologia	Pesquisa de caráter qualitativo, com uso de instrumentos de Avaliação Pós-Ocupação, a partir da abordagem experiencial, em uma unidade de acolhimento institucional definida como estudo de caso na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 1: Resumo com o propósito da pesquisa.

CAPÍTULO 1

SOBRE O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL



1.1. Acolhimento de quem / para quem

Como vimos na Introdução, o acolhimento institucional é uma medida de proteção provisória e excepcional prevista para crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados. Para estudarmos o acolhimento institucional em relação ao lugar, primeiramente precisamos compreender e traçar o retrato da infância vulnerável que vivencia e interage nesse ambiente. Quem são essas crianças e adolescentes que vivem em instituições, afastados de suas famílias e casas? O que é a unidade nesse contexto?

Anteriormente considerados “menores”⁵, crianças e adolescentes são hoje definidos pela legislação brasileira como sujeitos de direito, em condição de desenvolvimento. De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), o termo “sujeito” indica que a criança e o adolescente são indivíduos autônomos, íntegros e atores sociais ativos na construção da sociedade, indissociáveis do seu contexto sociofamiliar e comunitário (BRASIL, 2006).

Por lei, todas as crianças e adolescentes possuem o direito fundamental de crescerem no seio de uma família, inseridos

5 A palavra “menor” está associada à desvalorização social da criança e do adolescente e também à condição da criança pobre (GULASSA, 2010).

em uma comunidade, em ambientes favoráveis ao desenvolvimento pleno de habilidades física, moral, espiritual e social, e em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990). Nos casos em que crianças e adolescentes apresentam seus direitos ameaçados ou violados por ação ou omissão do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, ou em razão de sua conduta (BRASIL, 1990), são aplicadas medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a garantia de proteção desses sujeitos.

O fato de terem direitos significa que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros: a família, a sociedade e o Estado. Proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2006, p. 25).

É nesse contexto que o acolhimento institucional se insere como alternativa do Estado para os problemas decorrentes da vulnerabilidade social de muitas famílias brasileiras, consolidando-se como estadia para crianças e adolescentes afastados temporariamente de seus lares. Entretanto, como bem delineado nos termos do PNCFC (BRASIL, 2006), deve ser aplicado apenas quando representar o melhor interesse da criança ou do adolescente e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento, pois a decisão pelo afastamento do convívio familiar é extremamente séria e traz profundas implicações, tanto para a criança quanto para a família. Por isso, o acolhimento é uma medida excepcional e provisória, aplicável apenas nos casos em que há riscos para a integridade física e psíquica da criança, priorizando o retorno ao convívio familiar no menor tempo possível (BRASIL, 2009).

O juiz da Vara da Infância e Juventude (VIJ) é a autoridade responsável pela inserção e permanência de uma criança ou adolescente em medida de acolhimento. No caso da necessidade de expedição da guia de acolhimento, as crianças e adolescentes são encaminhados para as instituições da comarca em que residem, ficando sob a guarda do coordenador da unidade enquanto estiverem no programa. São os conselheiros tutelares quem notificam os juízes, a partir da verificação das denúncias realizadas. Em casos extremos, os conselheiros podem encaminhar a criança ou adolescente diretamente para o acolhimento, sendo necessário emitir relatório para a VIJ, justificando a medida em até 24 horas (IZAR, 2011).

Para desenvolver serviços de acolhimento, as entidades devem inscrever seus programas nos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e de Assistência Social. As recomendações do ECA sobre as atividades e instalações devem ser seguidas para que a inscrição seja efetivada. Essas entidades, que podem ou não ser do governo, executam um serviço público em ambiente institucional, de proteção e cuidados a crianças e adolescentes privados da convivência familiar (BRASIL, 2013).

Segundo o levantamento realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, no ano de 2013 aproximadamente 30 mil crianças e adolescentes viviam em unidades de acolhimento institucional no país. Como é possível observar na Figura 1, mais de um motivo é citado como causas para o acolhimento, que se referiam no ato da pesquisa à negligência dos pais ou responsáveis; dependência química/alcoolismo dos pais ou responsáveis; abandono; violência doméstica; abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis, entre outros motivos (BRASIL, 2013).

De acordo com a lei, a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar, entretanto as principais razões para o acolhimento de crianças e adolescentes tem relação com o quadro de pobreza das famílias. Por isso, Oliveira (2006) reafirma o jargão de que não são apenas crianças abandonadas, mas sim famílias abandonadas. Políticas públicas eficientes direcionadas à habitação, à saúde, à educação e ao trabalho, melhorariam a estrutura familiar e diminui-

riam os problemas de negligência quanto à infância. Afastar crianças de suas famílias não é solução para tais problemas advindos de questões macroestruturais, mas é medida inevitável em muitos casos para a garantia dos direitos delas.

Embora o acolhimento apresente caráter provisório e não possa superar 2 anos, salvo comprovada necessidade (BRASIL, 1990), na prática é comum a permanência de crianças por tempo superior a 2 anos em instituições. Os dados de BRASIL (2013) indicam que, mesmo em longo período de acolhimento (Figura 2), a grande maioria das crianças não recebia visitas de seus familiares (Figura 3).

Sobre a realidade existente no Estado do Rio de Janeiro, de interesse nosso para a pesquisa de campo dessa dissertação, houve a redução de 3.782 crianças e adolescentes acolhidos no estado desde a realização do primeiro censo, em 2007, para 1.724, em 2019. O Módulo Criança e Adolescente (MCA)⁶ traz importantes dados publicados recentemente, em junho de 2019, no 23º censo do estado: 80,67% das crianças e adolescentes acolhidos são da raça negra, sendo 33,95% de cor preta e 46,72% de cor parda; 30% das crianças e adolescentes não estudavam no ato do aco-

⁶ O MCA foi elaborado pelo Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de criar um cadastro on-line contendo dados de cada criança ou adolescente acolhidos no estado. Permite a integração em rede, através da Internet, de todos os órgãos e entidades de proteção envolvidos com a medida de acolhimento, tais como as Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude, os Juízes de Direito da Infância e da Juventude, os Conselhos Tutelares, as instituições de acolhimento, entre outros (MPRJ, 2012).



Figura 1: Motivos para o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, em 2013. Fonte: BRASIL (2013).

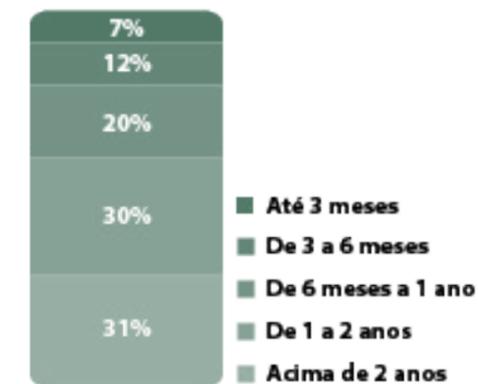


Figura 2: Tempo médio de permanência em acolhimento institucional, em 2013. Fonte: Brasil (2013).

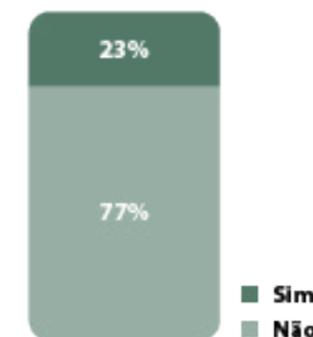


Figura 3: Unidades de acolhimento com crianças e adolescentes visitados por seus pais ou responsáveis, em 2013. Fonte: Brasil (2013).

lhimento; 164 (9,51%) dos acolhidos estão aptos à adoção, sendo apenas 03 na faixa de 0 e 6 anos, e a expressiva maioria com mais de 7 anos de idade, demonstrando a importância do incentivo às adoções tardias. Das crianças aptas à adoção, 80% delas está acolhida por um período extenso, há mais de 1 ano e 6 meses e há menos de 3 anos.

Seja o tempo de acolhimento de dias, semanas ou anos, para a criança e o adolescente, existirá uma experiência na unidade que pode ser construtiva ou prejudicial. A provisoriidade da medida não justifica a organização precária do cotidiano do lugar (ELAGE, 2010). Por isso há a necessidade de se ofertar um acolhimento de qualidade, visto que as crianças dependem do amparo e cuidado que ali vão obter para uma experiência positiva e um desenvolvimento saudável.

Dessa forma, a unidade assume um papel contraditório e ao mesmo tempo desafiador de, mesmo com caráter provisório, ser um lugar de acolhimento e socialização, de vínculos e afetos, que favoreça o desenvolvimento da autonomia e da criatividade e no qual as crianças se sintam protegidas (BERNARDI, 2010, apud INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA, 2008). Tal acolhimento se estende à cidade, ultrapassando os limites e paredes do abrigo, numa vivência do cotidiano que possibilita a riqueza de experiências e aprendizagens que auxiliam a criança no seu desenvolvimento e superação de dificuldades.

Cabe à instituição este trabalho de ser lugar de acolhida e socioeducação, articulado a uma rede político-social e com projeto político-pedagógico que estimule a convivência em sociedade, favorecendo a formação de sujeitos que se fortaleçam para pertencer e transformar a comunidade (GULASSA, 2010). Assim o ambiente de acolhimento não pode ser de privação de liberdade, e sim de reinserção à convivência comunitária e familiar, compreendendo a importância de tais vínculos para a identidade das próprias crianças.

Entretanto, essa visão da criança e do adolescente como sujeito de direito, e da unidade como lugar de socioeducação e acolhida, nem sempre foi assim. Na história da política de atendimento à infância, as práticas de institucionalização, antes assistencialistas, percorreram longo processo de repressão e exclusão das crianças e adolescentes até que se firmasse o quadro atual de respeito e dignidade, aqui introduzido. Para melhor compreendermos o cenário existente atualmente, na subseção seguinte apresento o panorama histórico da evolução do sistema.

1.2. Do confinamento ao acolhimento

Crianças órfãs, abandonadas, negligenciadas e maltratadas existiram em todos os tempos e em qualquer parte do mundo. A quem

caberia a responsabilidade por elas sempre foi uma questão que proveu uma rede de assistência composta por setores públicos e privados da sociedade. No Brasil, a história das políticas sociais e da assistência à infância mostra que essas crianças passaram por diversas mãos (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

De acordo com Marcílio (1998), existem três fases distintas na evolução dessa história: a primeira, *caritativa*, de inspiração religiosa, missionária e beneficente (até meados do século XIX); a segunda, *filantrópica*, embora ainda com aspectos caritativos, apresentava métodos científicos (até a década de 1960); e a terceira, do *Estado-Protetor*, que assume a responsabilidade pela infância e reconhece a criança como sujeito de direito (a partir das últimas décadas do século XX).

Essa trajetória apresentou diferentes óticas sobre a infância, desde uma perspectiva correcional e repressiva, com o objetivo de proteger a sociedade de crianças e adolescentes “em situação irregular”, até uma visão de garantia de direitos, oferecendo proteção integral a todas as crianças e adolescentes (SILVA, 2004).

Tradicionalmente, o principal instrumento de assistência à infância no país foi o recolhimento de crianças às instituições de reclusão. Durante o período colonial até a República, a Igreja atendia a essas necessidades principalmente por meio das Santas Casas de

Misericórdia, que implantaram o sistema da Roda dos Expostos⁷ no Brasil (Figura 4), modalidade de atendimento de longa duração a bebês abandonados. A implantação do sistema “evitou que bebês fossem abandonados nas ruas e nas portas das igrejas por mães que buscavam ocultar a desonra de gerar um filho ilegítimo, ou que não tinham condições de criá-lo” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 24).



Figura 4: Modelo de roda dos expostos, que permitia o recolhimento de bebês sem que os pais fossem reconhecidos. **Fonte:** Baptista (2006).

⁷ A Roda dos Expostos era um cilindro giratório instalado na parede das instituições que permitia colocar as crianças pelo lado de fora, garantindo o anonimato de quem as deixou. De acordo com o relato de Kidder (MARCÍLIO, 1998, p. 145), “esta Roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo perpendicular. (...) Para tanto (a mãe) tem apenas de depositar a criança na caixa, e por uma volta da roda, fazê-la passar para dentro, seguindo, depois, seu caminho, sem ser vista”.

O abandono de muitas crianças ocorreu devido ao modelo europeu de família monogâmica, sacramentada e indissociável, e ao culto da Igreja Católica à virgindade da mulher e preservação da honra de sua família. A sociedade se preocupava muito mais com a própria imagem e reputação do que com a criança (IZAR, 2011). As Santas Casas recolhiam as crianças, que eram em maioria recém-nascidos, e as proviam de alimento e moradia. Programas que promoviam assistência familiar eram inexistentes e, sendo assim, não havia preservação dos vínculos nem possibilidades de retorno da criança ao convívio familiar (MARCÍLIO, 1998).

A mortalidade nas Casas dos Expostos (Figura 5) era elevada devido à falta de recursos, condições inadequadas de habitabilidade, higiene, alimentação e cuidados em geral (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Funcionavam em prédios improvisados, insalubres, sem móveis, água encanada, esgoto, luz e ventilação (IZAR, 2011).

Ainda no século XIX, tornou-se prática corrente a criação de asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, seminários, dentre outras modalidades institucionais, mantidas principalmente por instituições religiosas, com a meta de inculcar educação moral e amor ao trabalho (RIZZINI; PILOTTI, 2011). O regime vigente nessas instituições seguia o modelo de claustro, expresso nas práticas religiosas e no restrito contato com o mundo exterior, com grandes dormitórios



Figura 5: Exemplo de Casa dos Expostos. Fonte: Baptista (2006).

coletivos e tratamento impessoal (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Segundo Marcílio (1998), a partir do período da República, com a modernização, o crescimento demográfico e a urbanização, a pobreza aumentou e surgiu a “questão do menor”, crianças consideradas maltrapilhas, desamparadas, que ameaçavam a

“ordem social”. Tais mudanças na sociedade exigiram políticas renovadas: as instituições asilares e Roda dos Expostos do período colonial não respondiam mais às exigências da nova sociedade liberal, dando início a fase filantrópica de assistência à infância. A filantropia surgiu como continuidade à obra de

caridade, mas com organização e métodos de trabalho científicos, principalmente relacionados à medicina higienista.

Foram fundados grandes estabelecimentos totais⁸ de internamento e de segregação da sociedade para crianças e adolescentes carentes, sem família ou com família considerada incapaz, com objetivo de educar, formar, proteger, corrigir e controlar os menores abandonados para que se evitasse um mal futuro. As instituições possuíam orientação educacional “apropriada à orfandade desvalida”, com ensino profissionalizante, sentimento de ordem, de respeito às normas e de valor ao trabalho. Buscava-se o equacionamento dos conflitos sociais e a manutenção da ordem, acreditando ser a ética e a educação os meios para tais fins (MARCÍLIO, 1998).

Marcílio (1998) expõe que a partir de então diferentes modalidades institucionais surgiram, como colônias agrícolas, escolas de artes e ofícios, institutos correcionais, reformatórios, orfanatos, asilos, além das antigas práticas da Roda dos Expostos e instituições caritativas. A expectativa utópica dos filantrópicos era de que o internamento total seria ideal para educar bem as

⁸ De acordo com Goffman (2015, p. 11), “uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. O autor complementa que o fechamento e o caráter total “é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída” (GOFFMAN, 2015, p. 16).

crianças retiradas da rua, da malandragem e da vadiagem, que ao saírem do sistema estariam “aptas” para viverem em sociedade.

Porém, de acordo com Goffman (2015), nas instituições totais os territórios do eu são violados e as fronteiras que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente são invadidas. As paredes altas, as portas fechadas, e o arame farpado indicam a barreira com o mundo externo e proibições à saída; a supervisão e a vigilância por um grupo dirigente indicam o controle da rotina e a obediência; a inexistência de objetos e instrumentos pessoais indicam a desfiguração pessoal e perda da identidade. Essas atitudes, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificam sistematicamente o eu da pessoa (GOFFMAN, 2015).

O Código de Menores de 1927, primeiro conjunto de leis no Brasil para as crianças, foi elaborado dando continuidade ao controle da “infância abandonada e delinquente”. Reproduzindo essas mesmas práticas, em 1941 instituiu-se o Serviço Nacional de Menores (SAM) para assistir o menor carente e o menor infrator (Figura 6), com um atendimento precário e violento (MARCÍLIO, 1998).

Em 1964 a assistência à infância passou para a esfera da competência do governo militar, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que mantiveram e aprimoraram o modelo car-



Figura 6: Dormitório de uma instituição no Rio de Janeiro, em conformidade com o SAM. **Fonte:** Rizzini; Rizzini (2004).

cerário, repressivo e corretivo (Figura 7). O Novo Código de Menores de 1979 consagrou a noção do “menor em situação irregular” e da criança marginalizada como uma “patologia social” (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Somente a partir dos anos 80 começam os questionamentos a respeito dos grandes períodos de reclusão e o tratamento im-

peçoal enquanto práticas dispendiosas, ineficazes e injustas, que comprometiam o desenvolvimento da criança e do adolescente e produziam o problema do “menor institucionalizado” – jovens estigmatizados, com grande dificuldade de inserção social após anos de confinamento (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

De acordo com Marcílio (1998), até então o Estado não era um



Figura 7: Instituição no Rio de Janeiro, vinculada à FUNABEM. **Fonte:** Rizzini; Rizzini (2004).

interventor para a proteção da criança e do adolescente, restringindo-se às funções de vigilância e controle da assistência ao menor. Porém na década de 1980, com a abertura política do país fora de um regime ditatorial, esse quadro começa a modificar-se (RIZZINI; PILOTTI, 2011), quando o Estado assume a responsabilidade pela infância enquanto um Estado-Protetor e

A formatura era um recurso empregado pelos inspetores dos internatos, visando o disciplinamento das crianças. Instituição sediada no Rio de Janeiro, em convênio com a extinta FUNABEM.

reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direitos (MARCÍLIO, 1998). O atendimento a crianças e adolescentes passa a ser parte integrante das políticas sociais, com inclusão do artigo 227, sobre os direitos da criança, na Constituição Federal de 1988.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é resultado dessa mudança de paradigma e da mobilização popular em favor das crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalidade social (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Dispõe sobre os direitos das crianças e substitui os antigos Códigos de Menores (Figura 8), com modificação das práticas de institucionalização vigentes, definindo o abrigo como medida de caráter provisório e excepcional de proteção para crianças em situações de risco pessoal e social. Dentre os princípios da lei estão a garantia da preservação dos vínculos familiares, da participação na vida da comunidade local, do atendimento personalizado e em pequenos grupos, e da preparação gradativa para o desligamento da criança (BRASIL, 1990).

Em 2006 é elaborado o Plano Nacional de Proteção, Promoção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Fa-

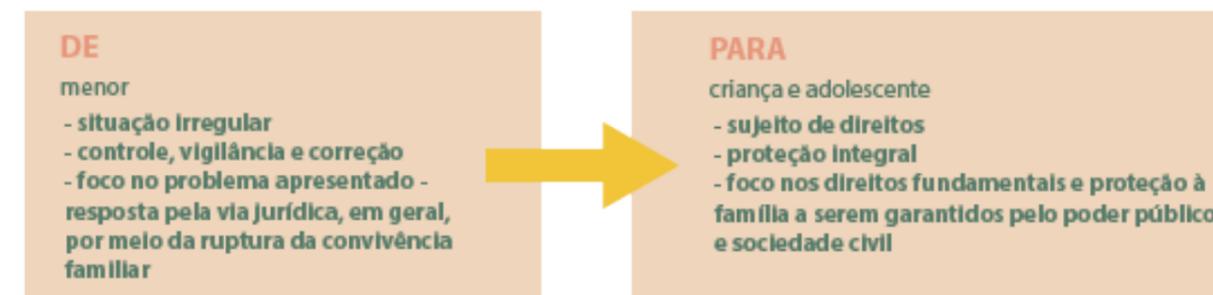
miliar e Comunitária (PNCFC), que fortalece, detalha e aprofunda os conceitos básicos definidos pelo ECA, a partir do reconhecimento da importância da família e da convivência comunitária para a humanização, socialização e desenvolvimento integral da criança e do adolescente (BRASIL, 2006). Prevê a reformulação e o reordenamento dos serviços para garantir o direito à convivência familiar e comunitária, além da adequação do espaço físico do abrigo e do número de atendidos em cada unidade (BRASIL, 2013).

O PNCFC passa a denominar o abrigamento de “acolhimento”, termo que para Rizzini et al (2006) marca a diferença entre a institucionalização e o direito da criança crescer em contexto familiar e comunitário. Duas modalidades de acolhimento são instituídas: o acolhimento institucional, quando ocorre em uma instituição, como Abrigo Institucional, Casa-Lar, República ou Casa de Passagem; e o Acolhimento Familiar, quando a criança é acolhida por uma família cadastrada no programa de Família Acolhedora ⁹ (BRASIL, 2006).

No ano de 2009 a Lei 12.010 (BRASIL, 2009) altera e complementa as definições do ECA, com indicações do tempo máximo do acolhimento institucional ou familiar, estipulado em 2 anos, salvo em casos especiais para o bem do acolhido,

⁹ As especificidades que caracterizam cada uma das modalidades de acolhimento são apresentadas ainda neste capítulo, na seção 1.3 – “Parâmetros de estrutura física e convivência comunitária”.

Figura 8: Modificações quanto à visão da infância a partir do ECA, em 1990. Fonte: Oliveira (2006).



e a necessidade de revisão da medida a cada 6 meses. O acolhimento familiar é valorizado e preferido ao acolhimento institucional, por proporcionar a manutenção da criança ou do adolescente no seio de uma família.

Parâmetros de funcionamento e metodologias para os serviços de acolhimento são instituídos em 2009 nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes. O documento estabelece orientações para que os serviços cumpram sua função protetiva e de restabelecimento de direitos, compondo uma rede de proteção que favoreça o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes. O atendimento adequado está relacionado a um projeto político-pedagógico que contemple, entre outros aspectos, infraestrutura física que garanta espaços privados e adequados ao desenvolvimento da criança e do adolescente, e preservação e fortalecimento da

convivência comunitária (BRASIL, 2009).

Portanto, até os anos 80 predominava um *paradigma corretivo* para reduzir as chances do menor carente e abandonado vir a ser infrator e constituir a base estrutural da criminalidade urbana. Porém esse modelo revelou-se autoritário, perverso e irrelevante, pois o internamento fechava um círculo vicioso que produzia “carreiras criminosas” e não sanava a “patologia” identificada. A família bem integrada, “bem constituída” era o critério de socialização “normais” e modelo a ser seguido (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Então, a partir das mudanças que se iniciaram com o ECA, por lei as crianças e adolescentes são considerados prioridade absoluta no Brasil. As práticas de proteção à infância deixam de ser mero assistencialismo e caridade, e se tornam ações que visam a garantia dos direitos fundamentais à liberdade, ao res-

peito e à dignidade das crianças e adolescentes, inseridos no meio social, com condições de desenvolvimento pleno.

Porém, é como se ainda existissem duas sociedades, uma que se indigna e se solidariza com a situação da criança e adolescente vulneráveis; e a outra que resiste em acusá-los como “menores”, “pivetes”, inimigos precoces do bem público, sendo preciso contê-los e tirá-los de circulação, para nossa própria proteção (RIZZINI; PILLOTTI, 2011).

Incapazes de cuidar de si mesmas, as famílias pobres são representadas como igualmente incapazes de cuidar adequadamente dos seus filhos, propiciando-lhes a educação necessária à formação de cidadãos válidos e úteis, passíveis de se integrarem ao capital humano de que a nação precisa para o seu desenvolvimento.

(...) A persistência dos estereótipos negativos é certamente um dos principais obstáculos que se antepõe à consideração lúcida referente à questão social no Brasil. Seu pior subproduto, no entanto, é a reprodução do abismo social no mundo infante-juvenil, onde nitidamente opõem-se crianças e adolescentes, propriamente ditos, a meninos(as)

de rua e menores (RIZZINI; PILLOTTI, 2011, p. 325 e 326).

Como conclui Rizzini; Pilloti (2011, p. 326), “compreender essa clivagem, para além dos lugares comuns superficiais, é tarefa imprescindível se quisermos escaparmos das simplificações ideológicas e enfrentarmos verdadeiramente o problema”. Apesar dos avanços a partir da promulgação do ECA, a política é oportunidade de controle social para transformar a família num módulo padrão da sociedade, sujeita a uma regulação normalizadora. Com isso, um aparato jurídico especial para a minoridade foi criado: tribunais, juízes, curadores, abrigos. O problema da infância e da adolescência pobre “transformou-se numa questão de justiça e assistência social, dando origem à dicotomia entre criança/adolescente, de um lado, e menor, do outro, escamoteando-se a dimensão política das desigualdades sociais” (RIZZINI; PILLOTTI, 2011, p. 328).

Além do mais, as crianças ainda são vistas na perspectiva do direito, que é universalizante e não reconhece as singularidades e diferenças inatas a cada sujeito. Olhar para o sujeito é compreendê-lo como único, pessoal, com desejos e necessidades próprios. Por isso, essas crianças devem ser vistas como sujeitos autônomos e ativos na transformação de suas histórias, com planos que enfoquem a individualidade e capacidade

de cada uma delas. Ao contrário, não são crianças assistidas ou submissas, sendo os serviços de proteção dever do Estado e não prestação de caridade ou benevolência, nem de proteção da sociedade à infância pobre e “desvalida”.

Como reflexo desse amplo cenário político e ideológico, as instituições precisaram e ainda precisam passar por reestruturações para se adequarem à nova proposta de atendimento, da criança e do adolescente como prioridade absoluta. Adequações tanto em relação aos planos políticos-pedagógicos que adotam, como na própria estrutura física que dispõem – item este desenvolvido detalhadamente na próxima subseção.

1.3. Parâmetros de estrutura física e convivência comunitária

O processo de organização e funcionamento dos programas de acolhimento institucional é complexo e depende de diferente variáveis. Envolve desde a formação e capacitação da equipe técnica, integração à rede de serviços da comunidade, elaboração de planos individuais de acolhimento, trabalhos de reintegração familiar, até à implantação e estrutura da unidade física do abrigo. Particularmente para essa dissertação nos interessa

discutir a adequação do espaço físico e a integração comunitária como fatores indispensáveis para a efetivação do acolhimento.

Desse ponto de vista, de acordo com Silva (2004), é importante considerar as seguintes questões: o aspecto externo do abrigo, a configuração interna dos seus espaços, e as atividades externas ao serviço que devem ser previstas. O ECA e demais documentos complementares orientam que a unidade de acolhimento institucional apresente caráter similar a um ambiente residencial, com atendimento personalizado e em pequenos grupos, inserção em área residencial com infraestrutura e equipamentos urbanos suficientes (BRASIL, 1990; BRASIL, 2006; BRASIL, 2009).

De acordo com as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), o serviço de acolhimento deve apresentar instalações físicas com condições adequadas de higiene, habitabilidade e segurança. Ambiente acolhedor, organizado de modo a favorecer a privacidade, a interação entre os moradores, a exploração do lugar, o desenvolvimento de relações de afeto e cuidado, a manutenção de objetos pessoais e o respeito às individualidades. A edificação deve ser similar ao padrão arquitetônico das demais residências da comunidade, evitando inclusive a identificação com placas da natureza institucional do equipamento. Deve também atender a ambos os sexos, manter juntos os gru-

pos de irmãos, e estar adequada às normas de acessibilidade, garantindo atendimento integrado a portadores de deficiências.

As atividades externas ao serviço de acolhimento, como escolas, rede de saúde, atividades culturais, esportivas, de lazer, entre outras, são importantes para conquista da autonomia, contato com o coletivo e desenvolvimento da individualidade da criança. Além de evitarem o isolamento social, preparam a criança e o adolescente para o processo de desligamento do programa. Assim o serviço de acolhimento, em parceria com a rede local e a comunidade, deve fortalecer a construção de vínculos entre as crianças, adolescentes e comunidade, a partir da utilização dos serviços e equipamentos locais disponíveis (BRASIL, 2009). Por isso, as Orientações Técnicas trazem as seguintes instruções:

(...) os serviços de acolhimento não deverão concentrar em suas dependências equipamentos destinados à oferta de serviços de outra natureza, como por exemplo, de atendimento médico, odontológico, educação infantil (“creche”), etc. Do mesmo modo, não deverão concentrar espaços de lazer geralmente não disponibilizados em unidades residenciais, como quadras poliesportivas, etc. Onde já houver estruturas desse

tipo deve-se proceder a sua gradativa adequação, avaliando, inclusive a possibilidade de transformá-los em espaços comunitários, desde que isso não represente risco à segurança e privacidade da área residencial do serviço (BRASIL, 2009, p. 15).

Segundo Guará (2006), após a instrução desses parâmetros legais, as instituições buscaram a adaptação física dos espaços e a superação dos modelos das antigas instituições totais, caracterizadas pela coletivização e homogeneização do cotidiano. Muitos abrigos que funcionavam em grandes edificações, com escolas, consultório médico e odontológico, foram divididos em pequenas casas, outros fizeram reformas e diminuíram seus ambientes, proporcionando ambientes e atividades o mais próximo possível do cotidiano das crianças, no respeito às suas singularidades.

Essa adequação do espaço físico está relacionada e condicionada às diferentes modalidades de acolhimento institucional existentes: Abrigo Institucional; Casa-Lar e República. Além dessas modalidades, a Família Acolhedora é o programa do governo em que famílias cadastradas e preparadas apresentam a guarda provisória da criança ou adolescente, porém sendo importante não confundir essa modalidade de acolhimento com a adoção ou pretensão à adoção (BRASIL, 2009).

No Quadro 2 a seguir estão dispostas, resumidamente, as especificidades para o funcionamento de cada uma dessas modalidades, segundo as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009). O foco de estudo dessa dissertação é o Abrigo Institucional, modalidade na qual realizei o estudo de caso exploratório para a pesquisa. Por isso, na próxima etapa apresento os parâmetros que regulamentam especificamente esse programa de acolhimento.

Quadro 2: Especificidades das modalidades de acolhimento institucional e familiar. **Fonte:** adaptação de Brasil (2009).

Modalidade	Capacidade Máxima	Faixa etária	Sexo	Equipe Mínima
Abrigo Institucional	Para até 20 crianças e adolescentes.	0 a 18 anos	Ambos, feminino e masculino.	1 educador/cuidador para até 10 crianças por turno; 1 auxiliar de educador/cuidador para até 10 crianças por turno; 1 coordenador, 1 psicólogo, 1 assistente social
Casa-Lar	Para até 10 crianças e adolescentes.	0 a 18 anos	Ambos, feminino e masculino.	Educador/cuidador (pessoa ou casal) que reside e trabalha na casa-lar; 1 auxiliar de educador/cuidador para até 10 crianças por turno. 1 coordenador; 1 psicólogo para até 2 casas-lares; 1 assistente social para até 2 casas-lares.
República	Para até 6 jovens.	18 a 21 anos	Separados por sexo.	1 coordenador para até 18 jovens, em diferentes unidades; 1 psicólogo para até 18 jovens; 1 assistente social para até 18 jovens.
Família Acolhedora	Para crianças e adolescentes acolhidos no seio de uma família, previamente cadastrada no programa Família Acolhedora	0 a 18 anos	Ambos, feminino e masculino.	1 coordenador; 1 psicólogo para até 15 famílias acolhedoras; 1 assistente social para até 15 famílias acolhedoras.

1.3.1. O Abrigo Institucional

O Abrigo Institucional é definido como “serviço de acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função” (BRASIL, 2009, p.29). Funciona como moradia provisória para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos até o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, até o encaminhamento para família substituta. Assim como as demais modalidades de acolhimento, não deve apresentar especificidade de atendimento nem separar grupos de irmãos.

No Abrigo Institucional, a rotina diária é organizada por educadores/cuidadores que devem, preferencialmente, trabalhar em turnos fixos diários (BRASIL, 2009) e desenvolver sempre as mesmas tarefas diariamente, como preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, preparar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar para dormir, etc. Dessa maneira, há uma previsibilidade da organização das tarefas, garantindo estabilidade e vinculação das crianças e adolescentes com os funcionários.

As Orientações Técnicas regulamentam e definem parâmetros para a padronização dos serviços de acolhimento. Além das normativas gerais sobre aspectos da edificação e de convivência co-

munitária que já discutimos, quanto ao ambiente construído são sugeridas condições de infraestrutura e espaços mínimos para cada ambiente do abrigo. Tais parâmetros estão organizados no Quadro 3.

Como é possível observarmos, as especificações existentes em relação ao ambiente da unidade são genéricas e, em grande parte, técnicas e funcionais (Quadro 2). Os parâmetros definem questões de dimensionamento dos ambientes, mas pouco orientam a respeito da qualidade do lugar, apesar das próprias Orientações Técnicas expressarem a importância do ambiente ser aconchegante, seguro, privado, personalizado e pessoal. Mas, o que são essas relações e como elas se expressam na arquitetura? Além disso, recomenda-se a interação com os equipamentos da cidade, entretanto, considerando as dinâmicas de conexão intra e extramuros, como ocorre a integração das crianças acolhidas com a cidade? São essas relações pessoa-ambiente, aspectos subjetivos do lugar e integração comunitária que pretendo esclarecer no próximo capítulo, como essenciais para o acolhimento e garantia de um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil.

Cômodo	Características
Quarto	Com espaço suficiente para acomodar camas, e/ou beliches e/ou berços, e para guarda de pertences pessoais de forma individualizada (armários, guarda-roupas, etc); Recomenda-se até 4 crianças/adolescentes por quarto, ou no máximo 6; Metragem mínima: 2,25 m ² para cada ocupante. Caso o quarto apresente ambiente de estudos, considerar 3,25 m ² para cada ocupante
Sala de estar	Com espaço suficiente para acomodar os usuários atendidos pelo equipamento e os cuidadores/educadores; Metragem mínima: 1,00 m ² para cada ocupante.
Sala de jantar/ copa	Com espaço suficiente para acomodar os usuários atendidos pelo equipamento e os cuidadores/educadores; Pode tratar-se de um cômodo independente ou anexado a outro cômodo (p. ex. à sala de estar ou à cozinha); Metragem sugerida: 1,00 m ² para cada ocupante.
Ambiente para estudos	O espaço pode ser específico para esta finalidade, ou ser no próprio ambiente dos quartos se houver espaço suficiente e mobiliário adequado, quando o número de usuários por quarto não inviabilizar que o estudo seja nele realizado. Nesse caso, a dimensão dos quartos deve ser aumentada para 3,25m ² para cada ocupante.
Banheiro	1 lavatório, 1 vaso sanitário e 1 chuveiro para cada 5 crianças e adolescentes; Pelo menos 1 dos banheiros deve ser adaptado a pessoas com deficiência. 1 lavatório, 1 vaso sanitário e 1 chuveiro para os funcionários;
Cozinha	Com espaço suficiente para acomodar utensílios e mobiliário para preparar alimentos para o número de usuários atendido pelo equipamento e os cuidadores/educadores.
Área de serviço	Com espaço suficiente para acomodar utensílios e mobiliário para guardar equipamentos, objetos e produtos de limpeza e propiciar o cuidado com a higiene do abrigo, com a roupa de cama, mesa, banho e pessoal para o número de usuários atendido pelo equipamento.

Cômodo	Características
Área externa (varanda, quintal, jardim, etc)	Espaços que possibilitem o convívio e brincadeiras, evitando-se, todavia, a instalação de equipamentos que estejam fora do padrão socioeconômico da realidade de origem dos usuários, tais como piscinas, etc (de forma a não dificultar a reintegração familiar dos mesmos). Deve-se priorizar a utilização dos equipamentos públicos ou comunitários de lazer, esporte e cultura, proporcionando um maior convívio comunitário e incentivando a socialização dos usuários. Os abrigos que já tiverem em sua infraestrutura espaços como quadra poliesportiva, piscinas, praças, etc, deverão buscar, gradativamente, possibilitar o uso dos mesmos também pelas crianças e adolescentes da comunidade local, de modo a favorecer o convívio comunitário, observando-se, nesses casos, a preservação da privacidade e da segurança do espaço de moradia do abrigo.
Sala para equipe técnica	Com espaço e mobiliário suficientes para desenvolvimento de atividades de natureza técnica (elaboração de relatórios, atendimento, reuniões, etc). Recomenda-se que este espaço funcione em edificação/localização específica para a área administrativa/técnica da instituição, separada da área de moradia das crianças e adolescentes.
Sala de coordenação / atividades administrativas	Com espaço e mobiliário suficientes para desenvolvimento de atividades administrativas (área contábil/financeira, documental, logística, etc.). O espaço administrativo deve ter área reservada para guarda de prontuários das crianças e adolescentes, em condições de segurança e sigilo. Recomenda-se que este espaço funcione em edificação/localização específica para a área administrativa/técnica da instituição, separada da área de moradia das crianças e adolescentes.
Sala / espaço para reuniões	Com espaço e mobiliário suficientes para a realização de reuniões da equipe e de atividades grupais com as famílias de origem.

CAPÍTULO 2

ACOLHIMENTO E ARQUITETURA



2.1. O lugar de acolhida

“O que funda a arquitetura não são as pedras, os tijolos ou as estacas, mas sim o amor, a hospitalidade, a capacidade de acolher, abraçar e proteger, próprias da arquitetura.” (SOLIS; FUÃO, 2014, p. 13)

Frequentemente me perguntam sobre o tema da minha dissertação, ao que respondo: arquitetura e acolhimento institucional. Logo vinculam o tema à materialidade do edifício, o que é habitual ocorrer inclusive em planos do governo sobre o assunto, como visto no capítulo anterior. Tento explicar que pensar o acolhimento institucional em termos arquitetônicos extrapola as questões de metragem mínima, estrutura, função e forma dos ambientes. Afinal de contas, conceber a arquitetura vai muito além do físico: o que faz um lugar são as pessoas.

Por exemplo, uma instituição de acolhimento sem crianças, adolescentes e funcionários seria apenas mais uma edificação qualquer se ali não houvessem crianças, adolescentes e funcionários. O que a diferencia enquanto uma instituição de acolhimento infantil são justamente as pessoas que estão ali. Todos vivenciando e interagindo em um mesmo local, cada qual à sua forma. Todos se relacionando e criando relações no lugar. E é sobre isso que discorro nesse capítulo, buscando responder às seguintes questões centrais, que direcionam todo o desenvol-

vimento do trabalho: o que faz um lugar ser mais acolhedor do que outro? O que a arquitetura tem a ver com isso? Como a arquitetura pode ajudar na construção do acolhimento?

Conforme Rheingantz et al (2012, p.20) a qualidade do lugar está, antes de tudo, baseada nas relações entre atores humanos e não humanos – “valores, sensações e concepções relativas ao conjunto de atributos físico-formais do lugar, bem como as atividades e ações que ali são exercidas”. Para os autores, há de se compreender e mapear o lugar a partir da dinâmica de tais relações.

Pois bem, se para compreender um lugar é importante, antes de qualquer coisa, verificar as relações no lugar, isso quer dizer que o acolhimento do lugar é indissociável da qualidade dessas mesmas relações. Paese (2016) reforça esse viés de pensamento ao concluir que o acolhimento ocorre justamente quando são estabelecidas relações entre a pessoa e o lugar. O acolher abre espaço às possibilidades de desenvolvimento das relações humanas e sociais, em diferentes níveis e sentidos (PAESE, 2008).

Para Paese (2016), o lugar de acolhida é construído quando as fronteiras da pessoa se confundem com as fronteiras do próprio lugar, num sentimento de pertencimento. A autora afirma que o sentido da arquitetura está em sua capacidade de se tornar lugar de acolhida, de receptáculo de vivências de grupos que

se apropriam do espaço como “casa”¹⁰, onde convivem e solidificam afetos, nem que seja por um curto espaço de tempo (PAESE, 2016).

Então, o acolhimento estaria estreitamente vinculado à ideia de “sentir-se em casa”. Um lugar acolhedor seria aquele no qual a pessoa é capaz de estabelecer relações a ponto de “sentir-se em casa”. Mas de que forma um lugar facilita essas relações e o sentimento de “casa”? Ainda no texto de Paese (2016) encontrei vestígios de respostas: essa qualidade está diretamente vinculada à hospitalidade do espaço oferecida ao anônimo – aquele que chega “sem casa”, fora de seu território, com suas particularidades e diferenças. Foi assim que me despertei para o conceito de hospitalidade desenvolvido por Jacques Derrida como um caminho a mais para compreender o acolhimento na arquitetura. De acordo com o filósofo (DERRIDA, 2003, p.23):

a hospitalidade absoluta exige que eu abra a minha casa e não apenas a ofereça ao estrangeiro, (...) ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele (...).

Ainda sobre o sentido da hospitalidade, em outro parágrafo Der-

10 O termo “casa”, assim expresso, se refere a todo lugar que em qualquer sentido acolhe e se torna familiar. “Casa” física ou “casas” de uso público, como parques e edifícios comunitários (PAESE, 2016).

rida (2003, p.16) complementa que “este “dar lugar ao lugar” é, parece-me, a promessa mantida por essa palavra. Ela também nos faz entender a questão do lugar como sendo fundamental, fundadora e impensada da história da nossa cultura”.

Em relação à questão do lugar, Tuan (1983) esclarece que é por meio da experiência que um espaço indiferenciado se torna um lugar dotado de significados, sendo denominado topofilia essa vinculação afetiva entre a pessoa e o lugar (TUAN, 1980). O lugar é como uma pausa no movimento, em que é possível experimentar, sentir e dotar o espaço de valor pessoal (TUAN, 1983).

Relacionando Derrida e Tuan, essa pausa e vinculação ao “lugar” ocorreriam com maior facilidade quanto melhor a hospitalidade e abertura oferecida ao sujeito para se incluir ao lugar. De acordo com Paese (2008), na obra de Derrida a hospitalidade é entendida como sinônimo de acolhimento e é um ato de ética:

A prática da ética da hospitalidade em arquitetura começa com a intenção de projetar espaços que promovam a inclusão do diferente: dar lugar ao lugar, abrir o lugar, dar passagem e passo ao outro. Acolher a *différance* é buscar formas de abrir espaço à sua inclusão, como: deixar as portas se abrirem e criar pontes e passagens que unam mundos separados por abismos, sem guar-

das ou qualquer vigilância. A inclusão, portanto, não depende somente da qualidade espacial, mas sim das formas dos acolhimentos que nascem com os encontros: reconhecimento, alteridade, abertura, vazão e espera. Acolher é abrir-se para novas e diferentes possibilidades de acolhida (PAESE, 2008)

Com isso, compreendemos que a abertura do espaço ao outro possibilita a inclusão das diferenças e o acolhimento do ser, que experiencia e se vincula ao “lugar”. É isso o que confere a ética da alteridade na arquitetura, do pensar a partir do outro, que Derrida propõe. O chamado à alteridade considera sempre um outro – “hóspede”, “errante”, “estrangeiro”¹¹ – que é recebido e ao qual se abre o lugar.

Sobre esse assunto, Fuão (2014) acrescenta que o estrangeiro recebido não é somente o que vem de fora, mas também aquele que é rejeitado, o jogado fora, o abandonado. Nas faces desse abandono, há sempre uma intenção de busca por um encontro, de um destino fixo que, muitas vezes, é instável. O acolhimento, então, trabalha com o abandono, com o aban-

11 De acordo com Fuão (2014, p.50), “para Derrida o movimento de acolhimento é sempre um ato ético, esse ‘outro’ enquanto hóspede será o errante, o estrangeiro, sempre o diferente, o impensável, hóspede nem sempre desejável de se receber na casa do saber”.

donado, reciclando, ressignificando (FUÃO, 2014).

No tocante à temática do acolhimento institucional, as crianças em situação de vulnerabilidade podem ser consideradas estrangeiras no sentido referido anteriormente: crianças abandonadas, por tempo indeterminado fora de seu lugar, na intenção de retornar ou encontrar um “lugar”. Por isso a importância do abrigo institucional ser realmente esse lugar de acolhida. Morada dos acolhimentos, o lugar onde se trata do outro, *hospitalar*, conforme Fuão (2014), não no sentido de colocar dentro de um hospital, cujo termo hoje está muito longe do sentido de acolhimento, mas de uma hospitalidade atrelada ao cuidar, ao amar, ao tratar, devolvendo aquilo que lhes foi retirado pela violência.

A hospitalidade é o lugar que faz repensar a arquitetura, a casa, o abrigo. O lugar que dá lugar ao lugar. O sentido sem lugar que dá sentido ao sentido. O lugar onde se deveria receber, cuidar do outro sem perguntar seu nome, seu id ou mesmo de receber aqueles que não têm papel na sociedade. No entanto, a cada dia mais nossos lugares em vez de se abrirem para os outros, de se prepararem para receber os outros, serem hospitaleiros, fecham-se em campos, em verdadeiros campos de reclusão (FUÃO, 2014, p. 56)

Ao encontro desse pensamento está Dorfman (2014), ao con-

cluir que a hospitalidade vai além da casa, é mais que espaço, é mais do que caixa e abrigo: faz pensar o espaço das relações humanas, da convivência, da expressão, da aceitação das diferenças; um espaço de sonho e de vida, de respeito e de amor. A pesquisadora acrescenta sobre a construção de espaços habitáveis que integrem as diversas formas de vida, abrigos capazes de promover a hospitalidade, capazes de acolher as diferenças e incluir o humano, pois o que funda a arquitetura não são apenas os seus elementos materiais, mas o fundamento humano (DORFMAN, 2014).

Se o sentido da arquitetura está nas próprias pessoas, e não somente no espaço, então, “com Derrida há uma tentativa, uma possibilidade de resgate do “ser” esquecido da arquitetura, o próprio humano” (SOLIS; FUÃO, 2014, p. 14). Por isso, a filosofia de Derrida constitui grande contribuição para a concepção de um espaço mais humano e acolhedor. De acordo com Dorfman (2014), a arquitetura onde o desejo possa morar, da qual nos falou Derrida, é o projeto, é toda a arquitetura, que aceita, inclui, abriga, aconchega. O espaço que se preenche com relações e calor humano, para morar, habitar, pensar e sonhar; que se define pela dimensão humana que a habita, na hospitalidade, e não na materialidade de seus elementos construtivos (DORFMAN, 2014).

Não é possível pensar a hospitalidade só em sua relação com o lugar, que

a funda, como fundação. (...) Hospitalidade, em termos físicos arquitetônicos, concretos, é dar lugar ao lugar, abrir o lugar, dar passagem, dar passo ao outro, abrir, acolher a diferença. Curiosamente a hospitalidade coloca o tema do espaço não no espaço, mas no indivíduo como se ele ‘portasse’ a hospitalidade, o próprio espaço. Não se deve pensar a hospitalidade, como muitos acreditam, tomando o lugar como um apriori que a fundaria como fundação mesmo. A hospitalidade nunca é um terreno vazio, um loteamento do espaço e de um lugar, a hospitalidade é uma relação entre as pessoas, os ‘ambi(entes)’, o lugar que edifica o lugar. A pré-figuração do espaço, o projeto é um ponto de partida que pode dar certo ou não, nunca um ponto de chegada (FUÃO, 2014, p. 52)

Sendo o projeto um ponto de partida para a hospitalidade, na prática arquitetônica o acolhimento pode se dar de muitas maneiras. Por exemplo, “no programa de necessidades elaborado a partir do diálogo com o outro, de pré-dispôr um espaço de acolhida; nas aberturas, na concepção dos espaços públicos como lugar de acolhimento das diferenças” (FUÃO, 2014, p. 64). Para Fuão (2014, p. 43), “o primeiro acolhimento é acolher a ideia do próprio acolhi-

mento, incluir o outro, pensar a partir do outro para que se possa reestabelecer uma ética da arquitetura”.

Um pouco mais esclarecida sobre como a arquitetura se relaciona com o acolhimento do lugar, ao incluir o outro, se abrir ao ponto de que o outro faça do lugar sua “casa”, me questionei também sobre o próprio conceito de casa, de morada, e das relações envolvidas na construção desse conceito. É sobre essas questões que me debruço mais profundamente na subseção a seguir. Antes, para concluir, trago uma citação de Paese (2008) que resume as discussões realizadas até aqui:

Todos os espaços possuem potenciais de hospitalidade, inclusive espaços carentes de identidade, aqueles que parecem estar entre espaços: independentemente da sua função, forma ou estado, quem dá sentido à existência dos espaços é o grupo que o acolhe e o nomeia como sua casa de afetos e ali convive, transformando-o em receptáculo de com-vivência, nem que seja por um curto período de tempo. A fim de dar boas-vindas ao que chega, é preciso sentir-se em casa. Por outro lado, o “em casa” surge através do ato de acolher (PAESE 2008).

2.2. Território de morada

“(...) todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa. (BACHELARD, 2003, p. 25)”

Quando comecei a desenvolver essa dissertação, me vi envolvida em várias questões que a princípio me causavam inquietação: já que o ambiente da unidade de acolhimento institucional deveria ser o mais próximo possível ao residencial, o acolhimento institucional teria então a função de ser uma casa? Mas como ser uma casa, se é uma medida provisória?

É certo que, apesar de toda discussão sobre ser provisória, a instituição em muitos casos acaba se tornando moradia fixa, e aí caímos numa grande contradição entre ser ou não ser casa; como ser casa se se é também instituição? Mesmo num ambiente organizado próximo ao residencial, uma instituição terá sempre marcas que transparecem e tornam indubitável seu perfil institucional.

Mas aos poucos fui percebendo que a relevância do acolhimento institucional não está em ser uma casa vinculada à ideia de “lar familiar”, e sim ser uma “casa” no sentido discutido na seção anterior, de lugar ao qual nos sentimos pertencentes ao criarmos vínculos e relações. Então percebi a necessidade de aprofundar

os significados inerentes aos conceitos de casa, moradia, habitação, para compreender mais a fundo o que está por trás da ideia de “sentir-se em casa”, e da unidade de acolhimento institucional como território de morada.

Segundo Bachelard (2003) é a casa o lugar que permite a existência humana no mundo. Antes de habitar o mundo, o indivíduo habita o interior do espaço íntimo da casa, que constitui sua base emocional de intimidade, identidade e segurança. Sem ela, o ser humano seria um ser disperso e sem lugar, “porque a casa é o nosso primeiro canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos.” (BACHELARD, 2003, p. 24).

Podemos compreender, com Bachelard, a imagem fenomenológica e poética da habitação. A casa não apenas como objeto físico, mas principalmente envolvida em subjetividades e emoções, na sua importância para a estabilidade do eu da pessoa: ter o seu lugar constitui a base existencial da pessoa no mundo.

Leitão (2002) reforça esse raciocínio ao explicar que, mais que cenário e abrigo para as muitas atividades humanas, o espaço edificado é elemento constituinte do ser humano e espaço privilegiado do afeto. “Sentir-se em casa” expressa emoções e sentimentos que vão muito além da proteção física do abrigo. A casa em seu sentido ampliado e simbólico, é o espaço que

acolhe o humano; é o espaço que possibilita, entre tantas experiências do habitar, entrar, permanecer, amar, proteger-se (LEITÃO, 2002).

Da caverna aos nossos dias, o espaço da arquitetura é o espaço do abrigo, do acolhimento, do amparo, da proteção. (...) se faz para acolher, para abrigar, para confortar – no sentido de oferecer um ambiente confortável – para proteger, não apenas das hostilidades ambientais, sua face mais visível, mas também em sua dimensão simbólica do desamparo que marca o humano frente à experiência de existir (LEITÃO, 2002, p.56).

Nesse sentido, a casa permite ao indivíduo a experiência de existir através da afirmação de um lugar. Conforme Bachelard, a casa é a origem da confiança no mundo e a condição básica para o habitar. Por isso, “(...) todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (BACHELARD, 2003, p. 25). Mesmo no menor abrigo, a imaginação constrói “paredes” e reconforta-se com ilusões de proteção. “E, lembrando-nos das “casa”, dos “apostos”, aprendemos a “morar” em nós mesmos. Já podemos ver que as imagens da casa caminham nos dois sentidos: estão em nós tanto quanto estamos nelas” (BACHELARD, 2003, p. 20).

Por isso, sobre o habitar, Pallasmaa (2017) afirma ser este o modo básico de se relacionar com o mundo. Organiza não apenas as necessidades físicas, mas todo o mundo da pessoa, como memórias, sonhos e desejos. O ato de habitar é o que “transforma um espaço sem significado em um espaço especial, um lugar e, eventualmente, o domicílio de uma pessoa” (PALLASMAA, 2017, p.7).

Se assim é, se todo espaço onde se possa habitar, ou seja, sentir-se acolhido, seguro, onde podemos nos demorar, pousar, a casa nada mais seria do que o lugar onde podemos habitar, (...) onde encontramos nossa humanidade, onde nos fazemos indivíduos, acolhidos irrestritamente pela absoluta hospitalidade daquela construção (ALBERTIM, 2012, p. 24).

Assim, a ideia de “casa” compreende duas vertentes principais – o apego a um lugar e a proteção contra o mundo exterior – que fortalecem o sentimento de identificação. É lugar de enraizamento psicológico, referência para a pessoa, configurando segurança para a exploração do mundo. Lugar para onde é possível regressar, se despojar dos hábitos sociais e viver sem normas, de acordo com suas vontades, organizando o espaço à sua maneira e regulando a interação social (FISCHER, 1994).

Se partimos desse princípio da casa como base existencial, onde nos fazemos indivíduos, “sentir-se em casa” na unidade de acolhimento configura condições desejáveis para o desenvolvimento infantil, ainda que sem a intenção de substituir o lar de origem dessas crianças. Tem a ver com a instituição vir a ser uma âncora pessoal de identificação e afeto, pois o conjunto de relações da pessoa no lugar propicia estabilidade, identidade, segurança e orientação.

Para Corrêa (2002) a “casa nossa de cada dia” será sempre um lugar mítico, lugar sagrado, lugar sonhado: se todos os homens sonham em habitar a “casa nossa de cada dia”, muito mais com ela sonham os excluídos desse direito. O autor reafirma a importância de se assegurar o direito de habitar de todas as pessoas, para que possam dizer “aqui está a nossa casa de cada dia”.

O acolhimento institucional visa, então, garantir o direito de habitar às crianças e adolescentes que se encontram em situação temporária de afastamento de sua família, até que retornem ao lar familiar ou encontrem uma família substituta. Mas, se o habitar não está apenas vinculado à proteção física e satisfação de necessidades básicas, e sim à ideia de acolhimento, de hospitalidade e associação ao lugar, como se sucede tal identificação e demarcação pessoal?

A associação ao lugar representa parte da constituição do eu da pessoa, conformando territórios de domínio pessoal. Segundo Bailly (1979), a territorialidade é processo pelo qual as pessoas se identificam com um espaço, ao mesmo tempo em que desejam acentuar o controle sobre ele, numa espécie de direito de posse.

A definição de territórios expressa as fronteiras do eu da pessoa, a qual Sommer (1973) denomina Espaço Pessoal – zona emocional, ao redor do corpo da pessoa, que não apresenta forma específica, mas que gera incômodo ao ser invadida. O espaço pessoal está ligado à defesa de um território imediato, que inclui a defesa da intimidade e o direito de propriedade (SOMMER, 1973).

Ao demarcar um território que seja seu, sensações de privacidade, intimidade e individualidade são vivenciadas. Segundo Fischer (1994), na medida em que possui um canto para si, em que se sintam confortáveis para se retirarem e preservarem sua intimidade, os indivíduos se servem desse espaço pessoal para regular interações, mesmo num espaço público ou institucional. “O espaço pessoal engloba assim todas as dimensões qualitativas da ocupação de um espaço: os movimentos do corpo, a sua posição, e as impressões sentidas na esfera imediata” (FISCHER, 1994, p. 31).

De fato, ter o nosso canto é a garantia de um espaço pessoal delimitado, preservado. Já dizia Bachelard que a casa é nosso

primeiro canto no mundo: nas nossas casas encontramos redutos e cantos onde gostamos de nos encolher, aninhar, refugiar. Por isso, para o filósofo é preciso chegar à primitividade do refúgio: “(...) um sonhador de refúgio sonha com sua cabana, com o ninho, com os cantos onde gostaria de se encolher como um animal em sua toca” (BACHELARD, 1979, p. 47). Ainda de acordo com Bachelard (2003, p. 21), “encolher-se pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher”.

Porém, em se tratando de ambientes institucionais, crianças e adolescentes deparam-se com um novo ambiente composto por pessoas, lugares e hábitos novos. Em relação à moradia, os espaços muitas vezes encontram-se sujeitos a normas e passam a ser compartilhados com outras crianças e funcionários. Ter um canto que identifique como seu, para recolher-se, é uma realidade que precisa ser construída aos poucos, pelo acolhimento que o lugar proporcionará.

Conforme Fischer (1994), é comum os ambientes institucionais serem rigorosamente programados, baseados numa racionalidade que interfere nas relações espaço/atividade/indivíduo. As instituições são lugares de liberdade vigiada: geralmente, seguem um modelo funcional com espaços previamente dispostos e organizados segundo um conjunto de normas. Possuem regras de controle e proibição de acesso, autorização ou não sobre o

uso de parcelas do espaço em momentos específicos do dia, e é pouco provável decidir sobre a arrumação e decoração dos ambientes (FISHER, 1994).

Tal situação em unidades para crianças e adolescentes configura homogeneidade espacial e grupal, no impedimento de manifestações individuais e impressões pessoais nos ambientes, como o dormitório, e do fazer diário, como o brincar. Fatores que, para Silva (2004), dificultam a superação do quadro delicado das crianças e adolescentes acolhidos.

Mas a definição de normas é parte da relação entre hóspede e hospedeiro, a qual Derrida se debruça em seus fundamentos sobre a hospitalidade. De acordo com o filósofo (DERRIDA, 1997, apud SOLIS, 2003), o hóspede é aquele que é recebido; e o hospedeiro, aquele que exerce o poder e recebe o estranho. Para o hóspede há sempre regras de comportamento e de convivência, “normas da casa”, ditadas pelo dono ou dirigente da casa, que devem ser cumpridas. Aproximando essa definição ao contexto do acolhimento institucional, as crianças e adolescentes seriam como hóspedes que, ao chegarem na instituição, precisam se adaptar à rotina do novo lugar.

Fuão (2014) complementa que o hóspede está normalmente na situação de passagem, pronto para partir a qualquer momento, mas também propenso a permanecer definitivamente

independentemente da vontade do hospedeiro. Por isso, o hóspede acaba por fazer repensar o espaço, os lugares, o próprio conceito de casa, morada (FUÃO, 2014).

Nesse sentido, é possível repensarmos a instituição de acolhimento como território de morada, que acolhe as diferenças da criança que chega por tempo indeterminado, e permite a ela dar lugar ao lugar. De tal forma que a criança, como hóspede, acaba ela mesma se tornando um pouco hospedeira. Ou seja, se mistura às regras da instituição e passa ela mesma a fazer suas vontades, deixando marcas no ambiente. Nas palavras de Derrida, é assim que “o hóspede (*guest*) torna-se hospedeiro (*host*) do hospedeiro” (DERRIDA, 2003, p. 109).

A personalização e rearranjo dos elementos do ambiente conforme o gosto do indivíduo configuram-se como um processo de abertura e flexibilidade às diferenças do outro que chega. Possibilita à pessoa se sentir mais a vontade no lugar, ao delimitar fronteiras e territórios pessoais. Fischer (1994) relata que, em um hospital psiquiátrico, os pacientes sentiram o local menos institucionalizado quando puderam organizar os espaços conforme seus desejos. O autor explica que a possibilidade de escolher o que queriam fazer do espaço foi fator essencial para a percepção positiva do lugar, inclusive ajudando no tratamento dos pacientes.

De acordo com Rybczynski (1996), a personalização no interior do ambiente é o que comunica a personalidade do indivíduo: os objetos pessoais são as marcas que demonstram a atmosfera doméstica decorrente da atividade humana. Para o autor, esse vestígio da ocupação humana é o que traz conforto e aconchego. Envolve sentidos, privacidade, intimidade, domesticidade, bem-estar físico, lazer e tranquilidade.

Em seus devaneios sobre a casa, Bacheard (2003) acrescenta a respeito do *espaço de intimidade* que se organiza a partir de alguns objetos, como armários, escrivaninha, prateleiras, gavetas e fechaduras. São por ele denominados “objetos-sujeitos”, por expressarem uma vida psicológica secreta, e resguardarem uma vida íntima que não se abre para qualquer um. Diz o filósofo que “Todo canto de uma casa, todo ângulo de um quarto, todo espaço reduzido onde gostamos de encolher-nos, de recolher-nos em nós mesmos, é (...) o germe de uma casa” (BACHELARD, 2003, p. 145). Assim, define a casa como um ninho no mundo, onde vivemos com entrega e total confiança.

Também em uma leitura fenomenológica da moradia, Pallasmaa (2017) explica que esses objetos representam as funções de esconder e retirar, guardar e lembrar. Preenchem os compartimentos das salas e edifícios, transformando-os em memórias e territórios pessoais. Em relação às mesas, complementa que estas são o centro organizador das casas: cenário para comer, jogar, fazer tarefas escolares e socializar. Mas, se antes as salas eram

foco de reunião social e concentração individual, na contemporaneidade, com a televisão, há uma alienação “que enfraquece nosso entendimento da realidade, de nós mesmo e da essência da coletividade. Em vez de fomentar a união, o televisor reforça o isolamento e a privacidade.” (PALLASMAA, 2017, p. 35).

Ainda para Pallasmaa (2017), a arquitetura pode tanto tolerar e estimular a personalização quanto reprimi-la. A arquitetura que acomoda se baseia em imagens que estão profundamente arraigadas em nossa memória coletiva, que oferecem a condição essencial de “boas-vindas”. Por outro lado, a arquitetura que rejeita não incorpora a identidade, as memórias, e os sonhos pessoais do habitante, ao impor uma ordem arrogante e intocável.

De certa forma, a personalização, a demarcação de espaços pessoais e territorialidades favorecem uma arquitetura hospitalar, acolhedora, aberta ao outro, com condições mínimas de conforto, privacidade e convivialidade entre as pessoas. Estão em consonância sobre o que Derrida (2003) afirma ser o acolhimento: dar lugar ao lugar, dar passagem ao outro, conformando o sentimento de “casa”.

Cientes, então, de que as relações no espaço constroem um “lugar” envolvido em valores, é importante considerar que a habitação também se organiza a partir das relações de integração comunitária com a vizinhança e com o bairro. O contexto urbano representa o quadro de vida da maior parte da sociedade, onde,

através dos lugares frequentados, se aprende a viver socialmente. Por isso, ao falarmos sobre a casa é impossível deixar de lado a questão da cidade. Assunto que, na próxima seção, discuto um pouco mais e relaciono ao acolhimento institucional.

2.3. Além do muro: entre a casa e a rua

Quando o homem é capaz de habitar, o mundo se torna um “interior”. (NOBERG-SCHULZ, 2006, p. 448)

Na seção anterior, vimos que a casa permite a experiência humana de existir, de habitar, enquanto lugar de prolongamento do indivíduo. Mas, quando pensamos sobre nossas casas, frequentemente nos recordamos da rua onde moramos, do bairro e da nossa cidade. Isso porque a convivência comunitária e o contato com a cidade complementam o sentimento de “sentir-se em casa” – tais relações fazem da rua a extensão da própria moradia. Então, como o habitar se organiza a partir dessas relações extramuro? Qual a importância dessas relações para o desenvolvimento infantil?

Andando pelas ruas da cidade, é visível que, em muitos casos, há um limite físico entre o interior de uma edificação e o exterior. É

possível visualizarmos um certo tipo de fronteira que estabelece essa divisória, seja por meio de muros, grades, jardins, ou mesmo a soleira no chão que indica a transição para a porta de entrada. O limite enquanto físico ou não, é muito mais vinculado ao psicológico: dentro de casa nos sentimos protegidos, seguros.

Por isso, Kant (1996, apud SOLIS, 2009) defende que a casa é a única barreira contra o horror do caos, da noite e da origem obscura. Nesse caso, segundo Solis (2009), o *estar dentro* é o domiciliar, o estável, o contido. Íntimo, particular, subjetivo. Habitar está associado à ideia de “bem-estar” que prevalece no *interior*, em oposição ao *exterior*, desconhecido e estranho. O *fora* é a instabilidade, o aberto, o infinito, o que possibilita o “homem de lugar nenhum” ao qual Kant (1996, apud SOLIS, 2009) menciona.

Porém, a conquista da intimidade alcançada pelo “sentir-se em casa” não isola a pessoa do mundo nem impede seu encontro com os outros: o “recolhimento” intrínseco à noção de casa, paradoxalmente, abre possibilidades para que ela encontre consigo mesma, com o entorno e com as pessoas que a cercam (RIBEIRO, 2003). Conforme Noberg-Schulz (2006), o homem é como um peregrino que, em vez de ficar na segurança da casa que fez para si mesmo, vem de fora, do “caminho da vida”.

Então, se a vida cotidiana ocorre do lado de fora da casa, há muito mais de conhecido e familiar nesse exterior do que de misterioso. Para Solis (2009) é como se o fora e o dentro constituíssem um mesmo plano de superfície. Como se não existisse estabilidade fechada, nem solo seguro. Há uma aproximação entre o fora e o dentro que supera a distância entre o familiar conhecido (dentro) e o estranho (fora).

De acordo com Derrida (1982, apud SOLIS, 2009), é como se o “fora” de uma casa continuasse a ser organizado pela lógica da casa, e por isso pertencesse ao “dentro”. Assim, para o filósofo é possível a desconstrução da “casa física”: nem interior, nem exterior, nem dentro, nem fora; ao mesmo tempo, o “fora-e-o-dentro”, o “entre”.

Essa relação entre o fora e o dentro é aprofundada por DaMatta (1997), que afirma que, mais importante do que estudar o mundo interior e exterior individualizados, é a sua conexão, a sua relação, os elos que interligam-nos. O antropólogo explica que a própria casa constitui-se elemento de interação social com o mundo exterior, em uma espécie de *englobamento* da rua pela casa. A partir de elementos físicos (janelas, varandas, lajes) e relações sociais que a integram com o exterior, é estabelecida uma dinâmica em que o código da casa e da rua se complementam.

Sobre os elementos de integração interior-exterior, Noberg-Schulz (2006, p. 447) reitera: “há uma janela, uma abertura que nos faz sentir o interior como complemento do exterior”. Nessa situação o mundo exterior é trazido para o interior, e assim o interior se “ilumina”, isto é, adquire significado, pois o interior deixa de ser “vazio” ao trazer o mundo para perto (NOBERG-SCHULZ, 2006).

É por isso que o habitar é estudado por alguns filósofos, como Heidegger, a partir da relação do ser no mundo. Para ele, a noção de abrigo é compreendida a partir de uma visão ontológica, onde o mundo é visto como a casa do homem. Em suas próprias palavras, “o mundo é a casa onde habitam os mortais” (HEIDEGGER, 1957, p.13, apud NOBERG-SCHULZ, 2006, p. 448). Conforme essa perspectiva, a relação fora-dentro denota a essência do habitar: quando o homem é capaz de habitar, o mundo se torna um “interior”, constitui-se em base sólida para sua segurança emocional (NOBERG-SCHULZ, 2006).

No tocante ao envolvimento emocional, Noberg-Schulz (2006) complementa que há duas funções psicológicas que implicam o habitar: orientação e identificação. Enquanto a identificação é a base do sentimento de *pertencer*, a orientação torna capaz o ser “peregrino” que é parte da natureza humana. Isso quer dizer que, “para conquistar uma base de apoio existencial, o homem deve ser capaz de *orientar-se*, de saber onde está.

Mas ele também tem de *identificar-se* com o ambiente, isto é, tem de saber *como* está em determinado lugar” (NOBERG-SCHULZ, 2006, p. 455). Dessa forma, a identificação e a orientação são aspectos essenciais do “estar-no-mundo” das pessoas.

Ter uma base de apoio existencial significa pertencer a um lugar em um sentido cotidiano concreto (NOBERG-SCHULZ, 2006). Ou seja, as pessoas buscam orientar-se num ambiente desconhecido e sentem-se “em casa” também a partir de uma identificação com o mundo exterior. Essas relações garantem a afirmação da identidade do sujeito, enquanto alguém pertencente a algum lugar.

Assim, ficamos certos de que, em nossa sociedade urbana, “a casa nossa de cada dia” é parte efetiva da cidade onde habitamos, sendo tanto a casa quanto a cidade extensões do nosso corpo (CORRÊA, 2002). Pensando por esse viés, o acolhimento de crianças e adolescentes vulneráveis vai além da instituição enquanto moradia: se expressa também pelo direito à convivência comunitária e o próprio direito à cidade.

A dinâmica entre a casa e a rua, além de base identitária e pertencimento, constitui-se também em base educativa, pois é na rua que as crianças se expõem a riscos e aventuras necessários ao desenvolvimento pleno de suas relações afetivas, psíquicas

e cognitivas (TONUCCI, 2009). As conexões extramuros com a cidade, seus moradores e instituições conformam relações de aprendizagens e desenvolvimento. Por isso a cidade é instituída como educadora no seu próprio território.

O meio urbano dispõe de elementos que são capazes de aflorar a curiosidade e despertar diversos processos de aprendizagem no ser humano. Aliados a isso, as relações sociais (família, escola, trabalho, lazer) que acontecem no nosso meio de convivência (a rua, o bairro, a cidade, o estado) são responsáveis pela formação das identidades culturais de cada grupo. Ao vivenciarem a cidade, nos seus processos de habitar, de transportar, criando relações com os equipamentos públicos, como praças e parques, e instituições culturais esportivas e comunitárias, como bibliotecas, teatros, museus, públicos e privados, crianças e adolescentes são instigados a adquirir diversos níveis de conhecimento e experiência (DINIZ; ROHEN, 2016, p. 104)

Alguns autores do campo da Arquitetura e Urbanismo são referência nessa relação intra e extramuros com a cidade e seus moradores, com o foco principalmente em equipamentos edu-

cacionais (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2011; 2016).¹². Discutem, em uma abordagem transdisciplinar, “a concepção de um ambiente de apropriação cotidiana, coletiva e de importância referencial como os equipamentos de educação, cultura e assistência infantil, (...) com o conceito de territórios educativos, extrapolando para a cidade os serviços, as atividades e as práticas sociais (...)” (TÂNGARI; FLANDES, 2016, p. 157).

Segundo Azevedo, Rheingantz e Costa (2016), é preciso ampliar o olhar sobre o lugar e entender o contexto do bairro, de forma a permitir o acesso à cultura, às artes, aos esportes, à tecnologia e à consciência ambiental. Por isso, reconhecem a necessidade de mapear os lugares potenciais no entorno da edificação para o desenvolvimento das atividades educativas, identificando as fragilidades e carências do bairro, assim como as relações com o ambiente natural e construído. Os autores confirmam que a apropriação de outros espaços e parceiros institucionais incentivam a noção de pertencimento comunitário pelas crianças.

Essa apropriação e uso do ponto de vista formal, funcional e cognitivo do território, é potencial de transformações socioculturais ao promover aventuras, descobertas, criatividade, desa-

¹² Azevedo, Tângari e Rheingantz (2011; 2016) tratam especificamente da relação da instituição escolar com o território educativo. Mas visto ser esse território constituído por uma ampla rede de serviços e instituições de amparo à infância, o abrigo de crianças pode ser considerado parte desse contexto.

vios e aprendizagens. Para ampliar a “conversa” da instituição com a cidade é necessário identificar os processos de interação interior-exterior, as influências do entorno e suas características (TÂNGARI; FLANDES 2016).

Em se tratando de relações com ambientes naturais, estes ainda produzem efeitos restauradores que podem modificar o estado emocional das pessoas. Nas cidades esses ambientes restauradores geralmente estão associados aos parques, praças e equipamentos de lazer, onde é possível a recuperação do equilíbrio físico e psicológico propiciada pela liberdade de ação e tranquilidade frente às situações estressantes e exigências cotidianas (KAPLAN; KAPLAN, 1989, apud ELALI, 2011). Para as crianças em acolhimento institucional, o contato com esses ambientes pode auxiliar nos muitos momentos psicologicamente estressantes em que se encontram imersos.

O trabalho da unidade de acolhimento institucional em parceria com a rede local, constituída por territórios educativos, garantem o direito à convivência comunitária, em consonância com os princípios do ECA (BRASIL, 1990). Assim, contribuem para a promoção do desenvolvimento das crianças em sua integralidade, integradas à sociedade e à realidade contextual em que vivem.

Os planos governamentais referentes ao acolhimento institucional empreendem “esforços para fortalecer um contato positivo

e a construção de vínculos significativos entre crianças, adolescentes e comunidade” (BRASIL, 2009, p. 15). Por exemplo, as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) e o PNCFC (BRASIL, 2006) enfatizam a necessidade de parcerias entre a unidade de acolhimento institucional e seu entorno.

Mas, sendo a intenção oferecer acolhimento, não podemos nos esquecer das pessoas, como discutido no decorrer de todo o capítulo. As pessoas são quem realmente conformam o sentido amplo do habitar, se apropriam do “dentro-fora” e vivem a cidade como um território educativo. Habitar, sentir-se “em casa” e sentir-se parte da cidade, compreende o sujeito no lugar, as relações entre pessoas e no ambiente, a individualidade no todo. Elos, vínculos e trocas transformam um simples espaço num lugar dotado de significado, conferindo conforto, bem-estar, identificação e pertencimento, ou seja, acolhimento.

Mais do que simples usuário do espaço, cada pessoa é um sujeito ativo que, de acordo com Tuan (1983), organiza o espaço a fim de conformá-lo segundo suas necessidades biológicas e relações sociais. As pessoas são o princípio fundamental e a medida de todas as coisas, e devem ser priorizadas na organização de qualquer lugar. Por isso, de acordo com Dorfman (2014, p. 162) esforços devem ser empreendidos para “criar lugares para a vida, abrigos capazes de promover a hospitalidade, capazes de acolher as diferenças e que integrem as diver-

sas formas de vida, na casa, na cidade e no planeta”. Lugares que convidem às pessoas realmente a “entrarem”.

mas “entre”, entre sem esperar, faça uma parada entre nós sem esperar, apressa-te em entrar, “venha para dentro”, “venha a mim”, não apenas para mim, mas em mim: ocupa-me, toma lugar em mim, o que também significa tome o meu lugar, não te satisfaças em vir ao meu encontro ou “estar comigo”. Passar a soleira é entrar e não apenas aproximar-se ou vir. (DERRIDA, 2003, p. 107)

“Entrar” numa casa de acolhimento, mais do que “estar” apenas abrigado e protegido num cenário, é estabelecer relações e se sentir à vontade no lugar. Trata-se de dar lugar ao “lugar”, prática do que realmente é o acolhimento na arquitetura, que se configura pela hospitalidade às diferenças e respeito às individualidades presentes. A casa deixa de ser abrigo, para expressar emoções e sentimentos que vão além da proteção física; passa a ter a marca de seus moradores em cada canto. A cidade deixa de ser “imensa”, “desconhecida”, “malvada”, e tem significações em cada esquina.

Como afirma Derrida (1982, p. 253, apud SOLIS, 2009, p. 143), é “(...) um estar-fora da casa de alguém, mas ainda numa morada, fora de sua própria casa, mas ainda sempre numa casa”.

A casa não no seu sentido físico, mas no seu sentido ampliado e simbólico, referente ao habitar humano.

Diante desse contexto, partimos para um novo momento da dissertação, no qual apresento a pesquisa de campo em que vivencio o ambiente de uma unidade de acolhimento institucional. Escuto diferentes pessoas envolvidas no lugar, na busca por compreender o abrigo enquanto “casa”, em uma abertura ao outro que por si só é acolhimento.

CAPÍTULO 3

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA



3.1. Análise afetiva: Avaliação Pós Ocupação

Desde quando me propus a fazer essa pesquisa, com o objetivo de estudar a relação entre o acolhimento institucional e a arquitetura, era para mim evidente a importância de ir a campo, em uma unidade¹³ de crianças e adolescentes. A experiência em campo seria a oportunidade de me abrir ao outro, de me posicionar no lugar desse outro e de escutar os diferentes discursos que vivenciam o lugar. Dar passagem ao outro é, antes de tudo, a definição de acolhimento segundo Derrida (2003). Vivenciar o campo me permitiria não somente compreender a materialidade do edifício, mas principalmente acolher as pessoas, estabelecer relações, conviver com as diferenças e me envolver afetivamente com o lugar. Sentir, acima de tudo, a humanidade do lugar que se faz no encontro com o outro.

Integrar e incluir as pessoas, conduzir a um lugar de acolhida, onde é possível escutar as diferentes vozes: minha, enquanto pesquisadora-sujeito vivenciando o lugar; das crianças e adolescentes em medida de acolhimento; dos funcionários da instituição – educadores e equipe técnica; e dos servidores muni-

¹³ A pesquisa de campo foi realizada em um Abrigo Institucional municipal no Rio de Janeiro. Na seção “3.4” desse capítulo, explico o processo de escolha e definição da unidade, além dos procedimentos de autorização para o estudo de caso.

cipais. Para tanto, as visitas de campo ocorreram com base na Avaliação Pós-Ocupação (APO), alinhada com os pressupostos e posturas da abordagem experiencial – que se baseia na impossibilidade do distanciamento crítico do pesquisador com relação ao ambiente (RHEINGANTZ et al, 2009).

Sendo uma abordagem multimétodos, a APO focaliza os ocupantes, os grupos de atores ou agentes envolvidos, considerando suas necessidades e percepções para avaliar o desempenho do ambiente (RHEINGANTZ et al, 2009), com uso de entrevistas e diferentes instrumentos para observação do comportamento das pessoas e funcionamento do lugar (SANOFF, 1994). Mas, com a postura da abordagem experiencial, o significado e a compreensão do sentido e da qualidade do lugar é amplificado (RHEINGANTZ et al, 2009), a partir da interação do pesquisador com as próprias pessoas e vivência do lugar. Essa forma de aproximação e interação com os sujeitos e os lugares tem sido adotada por nós, do Grupo Ambiente Educação (GAE/PROARQ/UFRJ) e Qualidade do Lugar e da Paisagem (ProLUGAR/PROARQ/UFRJ) em nossas pesquisas.

Com a APO, seria possível trazer à tona a arquitetura do desejo à qual Derrida (2003) define: a arquitetura que inclui, que aceita, que se preenche do “ser” humano. Os processos participativos incorporam a dimensão humana, respondem a necessidades e expectativas reais, criando importantes elos afetivos

entre o usuário e o ambiente (ADAMS, 2002). Como bem afirmam Duarte et al (2007), compreender os afetos atribuídos aos ambientes é fundamental para gerar estratégias de promoção de bem-estar da pessoa nos espaços construídos e para o sucesso dos projetos de arquitetura e urbanismo.

Sabemos, porém, que a obtenção de uma satisfação ideal, sendo humana, é inalcançável. Dura é, pois, a tarefa do arquiteto. Propor soluções, sabendo sempre que estas não podem ser completas e acabadas. Mas, como profissional ligado à arte, ele sabe que sua produção reflete um tempo, uma cultura e que jamais poderá esgotar as expectativas simbólicas referentes aos espaços ocupados. Cumpre, pois, escutar a demanda e ajudar o solicitante a ver e olhar o espaço que ocupa (CARVALHO, 2007, p. 148).

Portanto, há de se considerar o desejo e as demandas dos usuários na elaboração de projetos, a fim de que o lugar abrigue não apenas as necessidades físicas das pessoas, mas, sobretudo, seus sonhos e desejos (BITTENCOURT, 2007). A adequação do ambiente construído às necessidades e expectativas dos usuários passa também pela observação sistemática do lugar, ao identificar suas forças estruturadoras e os fa-

tores geradores de suas qualidades, e os usos pelas pessoas (RHEINGANTZ et al, 2012).

O GAE (PROARQ/UFRJ) desenvolve pesquisas de APO relacionadas com a percepção ambiental e a qualidade do lugar, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, interativos e principalmente, como cidadãos participantes da vida urbana, que podem contribuir com informações valiosas na concepção e avaliação projetual (AZEVEDO 2012). Por isso, nos preocupamos em deter um olhar atento para as crianças, numa escuta afetiva de suas demandas e observação das dinâmicas de suas relações no lugar.

De acordo com Lima (1989), em geral crianças não possuem suas vozes escutadas na concepção dos espaços, sendo suas necessidades, expectativas e desejos interpretados pelo poder e por aqueles que o subjagam. O adulto se coloca no lugar das crianças para tentar compreender suas fantasias e sonhos, mas há um limite entre as condições espaciais que realmente permitem a elas criarem e construírem suas ideias (LIMA, 1989).

Como Rasmussen (2004) afirma, os “lugares das crianças” podem estar fora dos “lugares para as crianças” – a casa, a escola, serviços, equipamentos e atividades que indicam como elas devem passar o tempo, monitoradas e controladas pelos “riscos” que podem se expor. Os “lugares das crianças” estão, pelo

contrário, nos lugares informais com significados dados por elas mesmas, entre caminhos, na vizinhança, no espaço livre, pela cidade e em contato com a natureza (RASMUSSEN, 2004).

Assim, o lugar das crianças seria ele próprio um lugar de acolhimento – qualquer lugar onde elas estabeleçam relações e se sintam aninhadas, aconchegadas, incluídas, como uma parte no todo. Não haveria outra forma de compreender a dimensão simbólica da formação desse lugar se não numa abordagem sensível às vivências e interações das crianças no lugar, e em conjunto com as próprias crianças, numa averiguação de suas percepções sobre o ambiente, necessidades, desejos e relações.

Pinheiro, Elali e Fernandes (2008) alertam sobre a necessidade da aplicação de instrumentos diversos para a investigação das interações pessoa-ambiente, uma vez que essas relações envolvem desde aspectos mensuráveis até dimensões subjetivas. Os diversos meios de coleta e análise de dados integrados possibilitam uma concepção ampla do objeto em estudo. A escolha dos instrumentos é realizada de acordo com o objetivo da investigação, sejam cognições ambientais, preferências e afetos relativos aos ambientes, ou outros aspectos presentes na interação pessoa-ambiente.

Logo, a partir do princípio norteador da vivência de campo da pesquisa, de sentir o lugar de acolhimento a ponto de me tornar

parte integrante dele, adotei a postura da abordagem experiencial e sua aplicação direta, a Observação Incorporada, definidas na seção seguinte. O entendimento do lugar perpassaria de todas as formas por mim, nas minhas interações e análises do ambiente, mas a grande contribuição da pesquisa estaria nas descobertas e significados produzidos no lugar pelo contato com o outro, imprescindível ao objetivo final do trabalho. Esse contato foi possível em parte pela aplicação dos seguintes instrumentos de APO e suas variações: “Mãozinhas”, Mapa Mental, Poema dos Desejos, “Arquiteto(a) por um dia: avaliando o ambiente” e Entrevistas, também descritos a seguir.

3.2. O olhar do sujeito-pesquisador

3.2.1. Observação Incorporada

O grupo ProLUGAR (PROARQ/UFRJ) contribuiu, ao conjunto consolidado de instrumentos de avaliação do ambiente construído, com a definição da observação incorporada, focalizando a experiência vivenciada por um observador em um determinado ambiente em uso. Na observação incorporada, as emoções e reações produzidas na interação do pesquisador com o lugar são in-

corporadas às observações, pois pessoa e ambiente são aspectos indissociáveis e recíprocos. É um desdobramento prático da abordagem experiencial, termo designado pelo grupo ProLUGAR para caracterizar as avaliações de desempenho do ambiente na qual “o observador se transforma em sujeito ou protagonista de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus usuários, a ser explicada com base na subjetividade” (RHEINGANTZ et al, 2009, p. 11).

A partir do entendimento de que nenhuma forma de conhecimento é racional ou total, contrariando a ideia de que a ciência separa os seres humanos do mundo em que vivem na sua busca pela realidade, os pesquisadores do ProLUGAR reconhecem a importância da interação e cumplicidade dos observadores com os usuários e com o lugar avaliado. Como o comportamento humano é guiado por emoções e sentimentos, há transformações e influências significativas resultantes da relação pessoa-ambiente, que possibilitam compreender nuances geralmente invisíveis ao olhar “técnico” e “neutro” do racionalismo científico (RHEINGANTZ et al, 2009).

O observador não pode ter acesso a uma realidade independente dele próprio, por isso, em vez de explicar um mundo independente e pré-definido, a abordagem experiencial apreende o ambiente a partir das experiências e interações vivenciadas. Ao procurar integrar a bagagem sóciohistórica do observador e dos usuários, a abordagem experiencial modifica o significado e a compreensão

da qualidade do lugar (RHEINGANTZ et al, 2009). Na observação incorporada, portanto, há o reconhecimento da importância da subjetividade nas observações, visto que todo relato é o fruto da experiência vivenciada pelo observador (MATURANA, 2001, apud RHEINGANTZ et al, 2009).

Por fim, sendo uma atitude a ser adotada pelo pesquisador, a abordagem experiencial e seu desdobramento prático, a observação incorporada, foram referências para a postura em campo, com registro das minhas próprias emoções e reações durante as interações no lugar. Os instrumentos de APO utilizados contaram também com essa postura, ao ocorrerem conjuntamente a processos de interação meus com os respondentes e com o lugar, e são apresentados nas próximas subseções.

3.2.2. “Mãozinhas” - Análise Walkthrough

As “mãozinhas” constituem um dispositivo para registro e mapeamento da percepção da qualidade do lugar, desenvolvido pelos pesquisadores do GAE (PROARQ/UFRJ), durante os percursos feitos na Análise Walkthrough – instrumento de APO que consiste em um percurso de reconhecimento do ambiente pelos pesquisadores. Na análise walkthrough é possível identifi-

car qualidades, defeitos e usos dos ambientes, sendo o uso das mãozinhas verdes e vermelhas, de “curti” e “não curti” (Figura 9), uma forma lúdica e de fácil apreensão de pontos positivos e negativos do lugar.

A análise walkthrough e os registros com as “mãozinhas” foram realizadas por mim, na companhia de dois alunos de iniciação científica do GAE (PROARQ/UFRJ), para o reconhecimento das características do entorno da instituição analisada. Optei por realizarmos um percurso a pé, com início na instituição e direcionado às praças do bairro, fazendo uso das “mãozinhas” para registrar as potencialidades e as fragilidades observadas no território. Foi possível então estudar o (des)acolhimento no entorno urbano para as crianças, ao mapear pontos positivos e negativos dos espaços livres públicos e equipamentos de lazer.

3.3. O olhar do sujeito-usuário

3.3.1. Mapa Mental

O mapa mental é um instrumento originalmente formulado por Kevin Lynch, baseado “na elaboração de desenhos ou relatos de memórias representativas das ideias ou da imaginabilidade que uma



Figura 9: “Mãozinhas” para registro de pontos positivos e negativos do lugar. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

“... pessoa ou um grupo de pessoas tem de um determinado ambiente” (RHEINGANTZ et al, 2009, p. 56). Logo, os resultados não representam o ambiente tal como é, mas a imagem ambiental da pessoa – a maneira pela qual a pessoa interpreta e organiza o lugar, a partir das significações que ocorrem nas relações pessoa-ambiente.

De acordo com Fischer (1994), conhecer a imagem que as pessoas possuem sobre os ambientes sociais e institucionais é compreender como vivem neles. O mapa mental informa as referências

que se formam sobre o lugar e a importância que se atribui aos diferentes elementos do ambiente.

Na aplicação do instrumento, uma folha em branco é entregue ao respondente, solicitando que desenhe de memória o lugar analisado, por exemplo o seu bairro, a sua casa ou local de trabalho. O mínimo de instruções devem ser fornecidas de forma a não influenciar as respostas, como por exemplo informações ou elementos que os mapas devem conter. No decorrer da atividade, é importante estar

sempre atento para evitar comentários e atitudes que possam direcionar as respostas (RHEINGANTZ et al, 2009).

Seguindo os procedimentos de campo adotados pelos pesquisadores do GAE (PROARQ/UFRJ), optei por utilizar o mapa mental com as crianças em acolhimento na instituição onde fiz o estudo de caso, aplicando três modelos de ficha: um para avaliar o imaginário e percepção delas em relação ao lugar, ao solicitar que desenhassem o abrigo como ele é (Figura 10); e os outros dois para reconhe-

cer o juízo de valores e preferências sobre o lugar, ao desenharem o ambiente que mais gostavam e o que menos gostavam (Figura 11 e Figura 12). Durante o processo de elaboração das respostas, de acordo com a abordagem experiencial, interagi com os respondentes e registrei as explicações e comentários, facilitando o posterior processo de análise das representações.



MAPA MENTAL - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“O abrigo Lucinha Araújo é...”

Figura 10: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 01. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

MAPA MENTAL - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“O lugar que mais gosto no abrigo é...”

MAPA MENTAL - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“O lugar que menos gosto no abrigo é...”

Figura 11: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 02.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 12: Exemplo de ficha de mapa mental aplicado na pesquisa – modelo 03.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

3.3.2. Poema dos Desejos

O Poema dos Desejos é um instrumento de Avaliação Pós-Ocupação desenvolvido por Henry Sanoff, por meio do qual os grupos de um determinado ambiente expressam suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao lugar, a partir de desenhos ou escritas, quando questionados segundo a sentença “Eu gostaria que o (edifício/ambiente)...”. Os resultados apresentam suas demandas e expectativas, possibilitando identificar o imaginário coletivo ideal do lugar analisado. É um instrumento não estruturado e de

livre expressão, que baseia-se na espontaneidade das respostas. (RHEINGANTZ et al, 2009).

Portanto, conforme as práticas adotadas pelo GAE (PROARQ/UFRJ), apliquei o poema dos desejos com as crianças acolhidas com a intenção de compreender seus anseios e desejos em relação ao lugar de acolhimento (Figura 13). Sempre anotando explicações e comentários realizados, me mantive alinhada com a abordagem experiencial, o que impediu uma interpretação equivocada das respostas e auxiliou minhas interações no ambiente e com as crianças.

POEMA DOS DESEJOS - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“Eu gostaria que esse abrigo fosse...”

Figura 13: Exemplo de ficha de poema dos desejos aplicado na pesquisa. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).

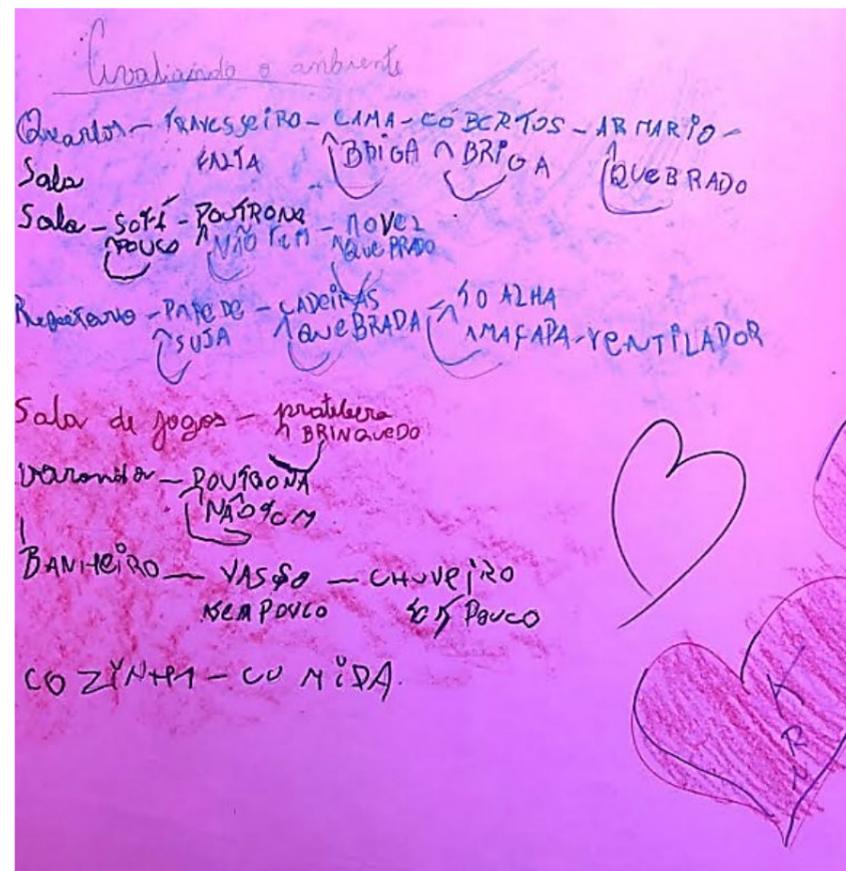


Figura 14: Exemplo de avaliação realizada por um grupo de crianças na função de “Arquiteto(a) por um dia”. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

3.3.3. “Arquiteto(a) por um dia: avaliando o ambiente”

O dispositivo “Arquiteto(a) por um dia: avaliando o ambiente” foi desenvolvido por mim baseado na análise walkthrough – instrumento de APO utilizado para obter uma visão geral acerca do desempenho ambiental do edifício, a partir de um percurso de reconhecimento da edificação realizado por pesquisadores.

Porém, nesse caso, convidei as próprias crianças para assumirem a função de arquiteto por um dia e avaliarem o ambiente da unidade, sendo instruídas a percorrerem todo o lugar e, depois, em duplas ou trios, anotarem os pontos analisados em uma cartolina distribuída para cada grupo (Figura 14). A intenção era identificar condições de uso, conforto ambiental, defeitos e qualidades dos ambientes a partir da perspectiva e sentimentos delas. Durante as interações com o ambiente e a realização dos registros no papel, as emoções e reações das crianças foram anotadas por mim, a partir da postura da abordagem experiencial.

3.3.4. Entrevistas

A entrevista é uma técnica aplicada em quase todos os tipos de pesquisas na área de ciências sociais, permitindo aprofundar informações obtidas nos demais instrumentos de trabalho de campo, ao coletar dados ocultos ou preencher lacunas nas informações (LÜDKE, 1986 apud RHEINGANTZ et al, 2009).

A entrevista pode ser estruturada, quando o entrevistador segue um roteiro previamente programado e impresso em um formulário; semiestruturada, quando o entrevistador prepara apenas roteiros, esquema básico ou um conjunto de perguntas que não precisam ser realizadas numa ordem sequencial estabelecida; ou não estruturada, quando a intenção é aprofundar percepções, atitudes, motivações e aspectos afetivos, a partir de respostas espontâneas e não forçadas (RHEINGANTZ et al, 2009).

Para ampliar ao máximo a compreensão sobre o lugar de acolhimento, procurei realizar entrevistas semiestruturadas com adultos envolvidos na área, que trabalham diariamente na instituição escolhida para o estudo, como educadores, assistentes sociais e psicólogos, e ainda com um representante da Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro.

Mas antes das visitas ao lugar e de qualquer contato com as pessoas, fossem adultos ou crianças, precisei primeiramente definir em qual unidade seria realizado o estudo, para depois entrar com um amplo e cauteloso processo de autorização para a pesquisa de campo, relatados na sequência.

3.4. Estudo de caso: definição e autorização

Quando comecei a procura por uma unidade de acolhimento onde pudesse ser realizado o estudo de caso, havia algumas condições que eu julgava fundamentais serem atendidas: 1) a instituição deveria estar localizada no município do Rio de Janeiro, devido ao mestrado e às atividades do GAE (PROARQ/UFRJ); 2) ser mantida por financiamento público, visto as dificuldades estruturais que geralmente equipamentos públicos enfrentam; 3) apresentar acolhimento na modalidade “Abrigo Institucional”, por ser uma adaptação das antigas instituições totais quanto ao ambiente e organização do cotidiano do lugar; 4) atender majoritariamente crianças, com faixa etária entre 04 e 12 anos, idades que melhor correspondem às atividades e metodologia adotadas pelo GAE; 5) e estar em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no atendimento a pequenos grupos de até 20 acolhidos, e sem separação de gêneros.

Equipamento	Gestão	Meta	Público	Sexo	Bairro
Unidade de Reinscrição Social Dom Hélder Câmara	Pública	20	Adolescentes	Masculino	Estácio
Unidade de Reinscrição Social Catete	Pública	20	Adolescentes	Feminino	Catete
Unidade de Reinscrição Social Malala Yousafzay	Pública	10	Adolescentes	Feminino	Botafogo
Unidade de Reinscrição Social Raul Seixas	Pública	20	Adolescentes	Masculino	Pça da Bandeira
Unidade de Reinscrição Social Lucinha Araújo	Pública	20	Crianças e adolescentes	Misto	Tijuca
Unidade de Reinscrição Social Bia Bedran (bebês de 0 a 2 anos)	Pública	13	Bebês	Misto	Botafogo
Unidade de Reinscrição Social Frida Kahlo (Adolescentes grávidas e seus bebês)	Pública	20	Mães adolescentes	Misto	
Unidade de Reinscrição Social Ziraldo	Pública	20	Crianças	Misto	Méier
Casa Viva Del Castilho	Pública	20	Adolescentes	Masculino	Del Castilho
Unidade de Reinscrição Social Ana Carolina (Crianças de 0 a 6 anos)	Pública	20	Bebês	Misto	Ramos
Casa Viva Penha	Pública	20	Adolescentes	Feminino	Penha
Unidade de Reinscrição Social Celly Campelo	Pública	20	Adolescentes	Masculino	Taquara

Quadro 4: Equipamentos de acolhimento institucional da Prefeitura do Rio de Janeiro. **Fonte:** adaptação de dados fornecidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro, 2018.

Definidos os requisitos, fiz duas visitas previamente agendadas à Prefeitura do Rio de Janeiro, onde me reuni com a gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente da Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH). Na primeira visita explicaram como funciona o serviço de acolhimento municipal e disponibilizaram uma listagem dos equipamentos sob coordenação da prefeitura. De acordo com essa lista (Quadro 4), duas unidades atendiam às condições pré-estabelecidas por mim: a Unidade de Reinscrição Social Ziraldo, com atendimento a crianças de 04 a 08 anos, e a Unidade de Reinscrição Social Lucinha Araújo, com crianças entre 09 a 12 anos. Foi então possível marcar uma visita nas duas instituições, para um primeiro contato e reconhecimento dos lugares, de forma a ser realizada a escolha pelo estudo de caso.

Realizadas as visitas nas duas unidades de acolhimento e após o Exame de Qualificação de Mestrado, a **Unidade de Reinscrição Social Lucinha Araújo** foi definida como estudo de caso da pesquisa, por apresentar faixa etária que melhor se enquadraria à metodologia proposta, tendo em vista o retorno que se esperava aos objetivos delineados.

Com a definição da instituição de estudo, fui pela segunda vez à SMASDH, onde me apresentaram os procedimentos para autorização de pesquisa. Era necessário abrir um processo administrativo junto ao protocolo geral da Prefeitura, seguindo o Protocolo

Administrativo exigido pela gerência em questão. Entre outros documentos essenciais, requeriam a apresentação do projeto de pesquisa do mestrado, parecer consubstanciado de aprovação do Comitê de Ética, e modelos dos seguintes termos: Consentimento Livre e Esclarecido, Assentimento Livre e Esclarecido, e autorização do responsável legal em caso de pesquisa com criança e/ou adolescente.

Além disso, eram exigidas algumas condições para preservação da imagem e privacidade do equipamento e das crianças acolhidas, por serem menores de idade e estarem em situação de proteção especial. Por isso, não eram autorizadas fotos, filmagens ou gravações tanto dos equipamentos, quanto dos seus usuários. As visitas poderiam ocorrer somente com autorização prévia e de acordo com um planejamento estruturado, não sendo permitida entrada de outras pessoas à unidade senão do pesquisador.

Devido ao fato da minha pesquisa ser em arquitetura, o estudo do lugar de acolhimento estaria atrelado ao registro do ambiente construído da unidade escolhida como estudo, além das relações estabelecidas entre as pessoas e no lugar. Nesse caso, não poder fazer uso de imagens para representação das análises, apesar de compreender as motivações para a negativa, constituiu uma limitação à pesquisa. Como forma de ultrapassar essa barreira, adaptei

o projeto substituindo as fotografias por ilustrações a mão livre¹⁴, desenhos gráficos como planta-baixa, e imagens disponibilizadas em domínio público.

Então, após adequação às referidas condições, submeti o projeto de pesquisa junto aos termos de consentimento e assentimento, para análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho e da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP/HUCFF/FM/UFRJ). Com o parecer positivo do CEP, protocolei os documentos na Prefeitura para avaliação da Comissão de Autorização de Pesquisas e Projetos de Extensão da Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente (GDPE). A análise da GDPE procedeu pelo deferimento da pesquisa, sendo expedida a autorização para realização do estudo de caso e visitas de campo na Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo. Os resultados que se sucederam a partir das visitas e aplicação dos instrumentos de avaliação, são

¹⁴ As ilustrações em aquarelas são da artista Caroline Passos, então com 25 anos. Caroline se define como uma menina adulta, mãe de dois filhos, mas sempre criança: “gosto de dançar, desenhar, escrever e subir em árvores, e fiz um pacto com a minha criança de que jamais deixaria de ser assim”. A afinidade com a infância fez de sua arte um retrato sensível das crianças e relações existentes no abrigo analisado.

CAPÍTULO 4

ESTUDO DE CASO



apresentados no capítulo a seguir.

4.1. Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo

A Unidade de Reinserção Social (URS) Lucinha Araújo foi inaugurada em julho de 2016 para o acolhimento de até 20 crianças, com idades entre 09 e 12 anos, priorizando grupos de irmãos. Faz parte das cinco casas abertas pela Prefeitura do Rio de Janeiro para substituírem o abrigo Ayrton Senna, em funcionamento de 1994 até 2016, ano de inauguração das novas casas. Mesmo com a evolução das políticas de proteção à infância, o abrigo Ayrton Senna ainda correspondia às práticas de institucionalização vigentes no passado: estrutura física grande – com capacidade para 85 crianças (atendendo 145 crianças no seu último ano), condições precárias de higiene, tratamento violento e impessoal. Por isso seu fechamento foi determinado pela justiça do Rio, e solicitada abertura de instituições que atendessem às proposições previstas em lei, com atendimento personalizado para até 20 crianças e adolescentes, em ambiente similar ao residencial.

Localizada na Tijuca, bairro tradicional da Zona Norte do Rio de Janeiro, a URS Lucinha Araújo funciona em uma casa com padrão semelhante às residências vizinhas, como podemos

observar na Figura 15 disponível no “Google Street View”. Está em uma rua tipicamente residencial, com edificações de até 4 pavimentos, servida por infraestrutura urbana suficiente para as crianças, em conformidade com as Orientações Técnicas e Plano Nacional para o acolhimento infantil. Envolvido pela Floresta da Tijuca, o bairro da Tijuca (Figura 16) dispõe

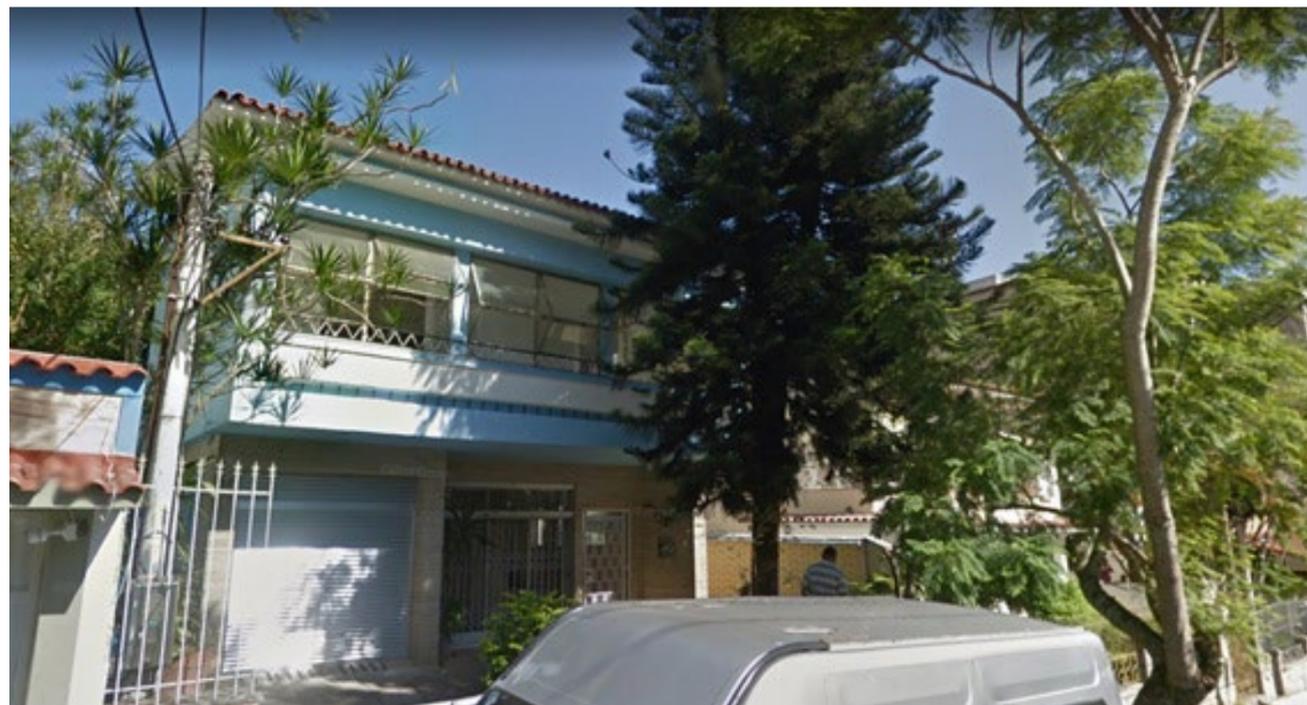


Figura 15: Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo. Fonte: Google Street View (2018)



- Igrejas
- Escolas
- Hospitais/ Postos
- Praças

Figura 16: Localização da URS Lucinha Araújo no bairro da Tijuca, com mapeamento dos equipamentos e espaços livres públicos. Fonte: Mapa elaborado por João Victor Nascimento, sobre base do Google Earth (2018).

de um expressivo setor de serviços, comércio, transporte, lazer e cultura, como escolas, universidades, hospitais, praças, parques, linhas de ônibus e estações de metrô.

A instituição funciona em uma casa de dois pavimentos, alugada e adaptada para o serviço de acolhimento (Figura 17). Na entrada da casa há uma área externa de acesso à sala de estar e televisão. Além do setor social, nesse pavimento estão também o setor de serviços, composto por refeitório, cozinha, lavanderia, despensa, depósito e banheiro dos funcionários; e o setor administrativo, com sala da direção e banheiro da equipe técnica. Um jardim de inverno entre a sala e o refeitório é passagem para a área externa e para a sala multiuso, adaptada em um ambiente originalmente projetado como garagem. O segundo andar se divide entre setor administrativo, formado pela sala da equipe técnica e sala dos educadores; e setor íntimo, com cinco quartos para as crianças (dois de meninas, dois de meninos, e

Figura 17a: Planta baixa humanizada - 1º pav. URS Lucinha Araújo. **Fonte:** Desenho gráfico elaborado por Icaro Chagas (2019).



um sem gênero), dois banheiros (um feminino e um masculino) e um pequeno ambiente de distribuição entre os quartos, aproveitado como sala íntima, com poltronas e televisão.

As imagens a seguir são da inauguração da unidade, em 2016, e estão disponíveis no “facebook” (rede social) da Prefeitura do Rio de Janeiro (Figuras 18 e 19). Apresentam realidade muito divergente da que hoje encontramos ao visitar o lugar, após 3 anos de uso, com deterioração do espaço físico, ausência de mobiliário e falta de manutenção estrutural¹⁵. A observação incorporada realizada nas visitas de campo traz um pouco mais do meu olhar sobre essa realidade, conforme narrado na sequência, em um diário de campo escrito em primeira pessoa.

Figura 17b: Planta baixa humanizada - 2º pav. URS Lucinha Araújo. **Fonte:** Desenho gráfico elaborado por Icaro Chagas (2019).



¹⁵Por não ser permitido fotografar o abrigo, foram utilizadas fotos disponíveis em domínio público para ser possível visualizar os ambientes, apesar de desatualizados.



Figura 18a, 18b, 18c: sala, escada e jardim de inverno – Inauguração da URS Lucinha Araújo. Fonte: “Facebook” da Prefeitura do Rio de Janeiro (2016).

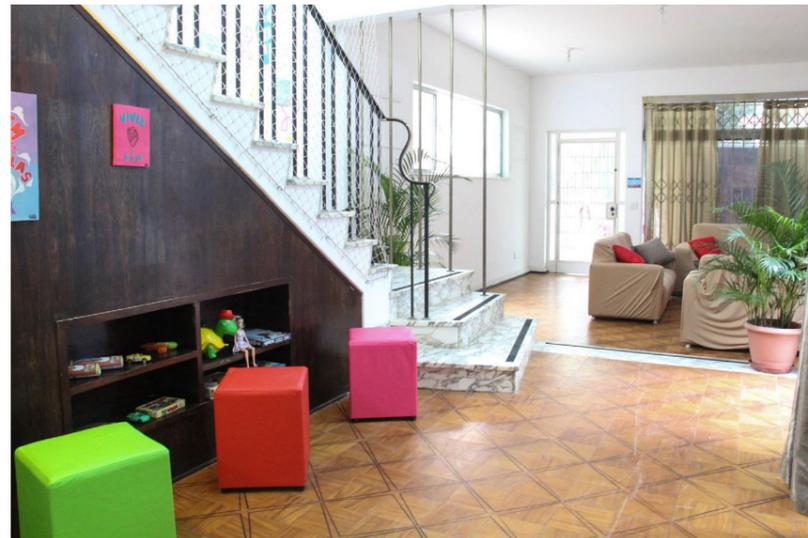


Figura 19a, 19b, 19c: cozinha, sala íntima no segundo andar e quarto – Inauguração da URS Lucinha Araújo. Fonte: “Facebook” da Prefeitura do Rio de Janeiro (2016).



4.2. O olhar do sujeito-pesquisador – Diário de Campo

Antes de iniciar a escuta das crianças e funcionários que convivem no Lucinha Araújo, quis eu mesma conviver no lugar e com eles. Obter conclusões sobre as múltiplas relações ali vivenciadas a partir da observação incorporada. Durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, realizei 15 visitas com esse objetivo. Ir ao lugar sem outra intenção a não ser me incorporar às dinâmicas observadas. Geralmente, as visitas eram iniciadas no horário do almoço – quando as crianças começavam a chegar da escola, e eram finalizadas ao anoitecer, por volta de 18 horas. Em janeiro as crianças estavam de férias e quase não ficavam em casa, tinham sempre atividades externas. Retornei então a pesquisa em fevereiro de 2019, com a finalidade de aplicar os instrumentos com elas e com os funcionários. Essa segunda etapa foi distribuída em 5 visitas entre os meses de fevereiro, abril e maio, distanciadas uma das outras para que eu pudesse permanecer por um período maior no lugar, podendo observar se as relações se mantinham como antes.

Na primeira visita ao Lucinha Araújo o sentimento era de grande ansiedade. Mas, durante o percurso para a unidade, passei por um caminho que ainda não conhecia no Rio: o Alto da Boa

Vista com a abundância da Floresta da Tijuca (Figura 20). Quão poderosa a natureza pode ser? Toda a ansiedade foi embora, e no lugar dela um sentimento de bem-estar gratificante, com a sensação de estar seguindo o direcionamento correto na condução da pesquisa.

Já quase na Tijuca, uma escola pública tinha no seu portão uma placa com a seguinte frase: “Aqui é um lugar de paz”. Realmente era assim que eu me sentia, em paz. Não foi diferente ao chegar na rua do Lucinha Araújo (Figura 21). Uma surpresa muito positiva: rua íntima, acolhedora, bucólica. daquelas que faz a gente voltar ao tempo, em uma infância que eu gostaria de ter vivido, quando a rua era destinada prioritariamente para as pessoas. Apesar dos carros estacionados, não havia fluxo in-

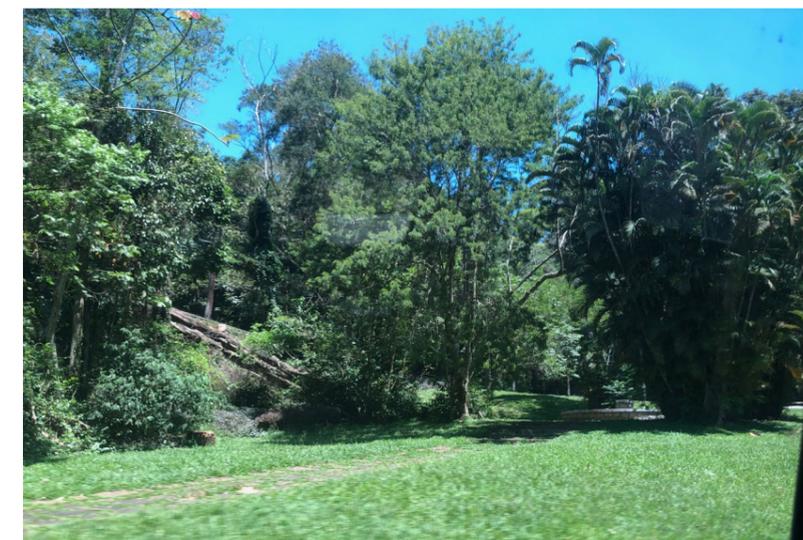
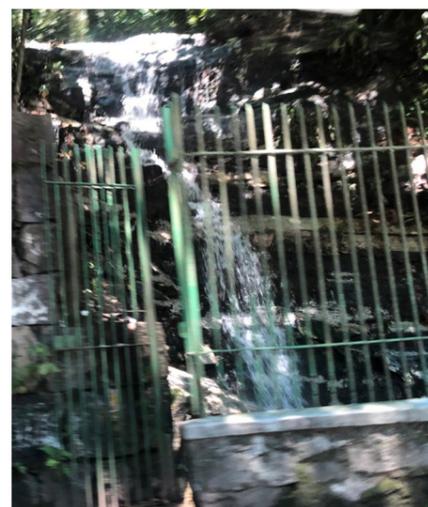


Figura 20a, 20b, 20c, 20d: Percurso realizado para ir à unidade – Alto da Boa Vista e Floresta da Tijuca. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).



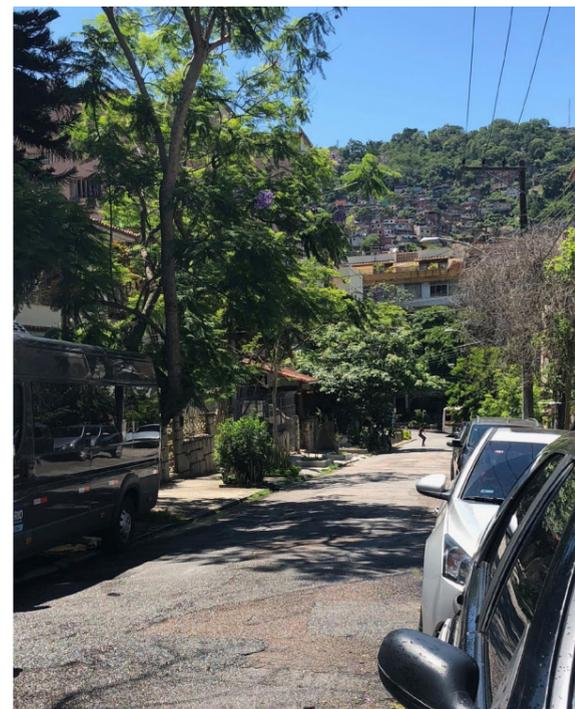


Figura 21a, 21b, 21c: Rua da URS Lucinha Araújo.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).



tenso de veículos. As árvores de todo o tipo vibravam aos olhos. Cheguei na unidade como uma pesquisadora típica em campo: prancheta na mão, papel e caneta. Não queria perder nenhum minuto ali. Estava atenta a tudo. Era como se cada pessoa e cada detalhe do ambiente me fornecessem dados imperdíveis. Até que fui chamada atenção por uma das crianças acolhidas, que me perguntou: “tia, você vai ficar anotando tudo que a gente fala e faz?”. A pose de pesquisadora foi embora nesse exato momento. Senti que eu deveria deixar de lado a teoria que tanto havia estudado. Em vez de uma observadora atenta ao lugar, eu deveria vivenciar aquele ambiente. Vivenciar de verdade, como alguém que é parte daquele cotidiano. Era apenas o primeiro dia. Quanto mais natural fosse minha presença, mais eu compreenderia o contexto que se fazia presente aos meus olhos. Estaríamos todos integrados ao mesmo lugar, eu, crianças e funcionários, à vontade nas relações e fazeres diários.

Manuela¹⁶ foi muito importante nesse dia, ao me recepcionar. Uma menina alegre e linda, de 12 anos. Enquanto outras crianças receavam o contato comigo e quase se escondiam, Manuela se apressava em me apresentar a casa. Era enérgica, simpática, falante. Tomava conta do espaço todo, não deixava ninguém se aproximar de mim. Talvez pensasse que eu poderia

¹⁶ Todos os nomes de crianças e funcionários citados no decorrer do texto são nomes fictícios, para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

ser uma futura madrinha. Um pingo de esperança, uma expectativa. As crianças pouco recebiam visitas.¹⁷ Quando recebiam, eram de voluntários que faziam atividades com elas, ou mesmo de familiares delas, quando permitido. E em poucos, mas alguns casos, eram visitas de casais ou pessoas pretendentes à adoção, os “padrinhos”, como elas costumavam dizer. Ficavam por um período conhecendo e se aproximando das crianças, para depois definirem pela continuidade, ou não, do processo.

Por isso eu tinha uma grande preocupação em não gerar nenhum tipo de expectativa nelas. Tinha consciência que seria quase impossível não criar vínculos, afinal eu passaria alguns dias, pelos próximos meses, convivendo com elas. Mas pelo menos que soubessem qual era o objetivo e o prazo determinado para as visitas. Então propus me apresentar às crianças e funcionários naquele primeiro dia. Expliquei que eu era arquiteta, não sem antes explicar as atribuições de um arquiteto. Que a minha intenção era estudar os ambientes da casa, sua relação com os moradores e o cotidiano da instituição. Aproveitei esse momento para perguntar quem se interessava em participar da pesquisa comigo e li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tal a surpresa

¹⁷ A maioria das crianças encontrava-se em situação de abandono e destituição do poder familiar, ou em situação de violação de direitos extrema (como abuso) em que é necessário o afastamento para a proteção da criança. Cada caso é analisado pela Justiça que proíbe ou autoriza a visitação de familiares. A unidade de acolhimento segue o parecer concedido pela Justiça para cada criança.

no retorno positivo delas: todas as crianças concordaram, ávidas em contribuir, e assinaram o termo proposto de participação na pesquisa.

Manuela realmente foi muito importante para mim, ela me fez sentir acolhida ali. Naquele momento em que eu estava ainda um pouco perdida, como uma parte estranha adentrando um novo território, Manuela me fez sentir incluída. Com o passar dos dias, aos poucos, fui me incorporando ao lugar. Minha presença, que a princípio realmente incomodava, passou a ser quase invisível. Eu passaria a ser só mais uma peça costumeira do cotidiano deles. Mais uma a frequentar com certa regularidade aquela casa.

Aquela casa... tinha cara de casa, mas era mesmo uma casa (Figura 22). Com o mesmo padrão das residências vizinhas, muros baixos e árvores que fortaleciam a integração à rua arborizada e florida. Aqueles que passassem espontaneamente por ali, nem mesmo perceberiam que aquela casa, na verdade, era uma instituição de acolhimento a crianças. Como Marllon bem definiu, as pessoas talvez veriam apenas uma casa de família grande e barulhenta, daquelas que guardam histórias e boas lembranças. Marllon, aluno de iniciação científica no GAE (PROARQ/UFRJ), foi comigo até o local de estudo para auxiliar na leitura do entorno urbano. Ao entrarmos na residência para deixarmos nossos materiais, rumo à caminhada pelo bairro, Marllon ergueu as sobrancelhas como quem se surpreende, confessando que esperava muito menos. Acreditou ter acertado no palpite de casa de família

grande. A sala parecia desproporcional com tanto espaço e quase nenhum móvel e a escada parecia confortável para subir, para descer e até para sentar e “jogar conversa fora”, disse ele.

A casa realmente impacta positivamente em um primeiro instante. Parece ser um cenário ideal a quem chega assim, de repente. Ambientes bem dimensionados e aparentemente confortáveis: sala ampla integrada à área externa, com grandes portas de vidro; pé direito alto, jardim de inverno, escada convidativa. Apesar de um mobiliário escasso, velho e quebrado; paredes sujas e mofadas, infiltrações, vidros e portões em estado precário e vandalizados. Aspectos esses que pareciam, a princípio, fáceis de serem resolvidos.

Mas aquele lugar não era um cenário. Uma casa não se faz só de aparência física, só de estrutura material. Como estudei na revisão bibliográfica dessa dissertação, a arquitetura se faz principalmente de relações, entre as pessoas e no lugar. Imagine esse mesmo cenário com 20 crianças, mais 5 educadores por plantão, 2 auxiliares de serviços gerais e 4 integrantes da equipe técnica? Não seria apenas um cenário. Aquela lugar se constituía em realidade. Realidade extrema, vivida diariamente. Tudo ali era extremamente difícil. Desde às relações interpessoais e topofílicas, até o gerenciamento de recursos e funcionamento institucional.

Figura 22: Fachada da URS Lucinha Araújo. Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).



Vivenciar aquela realidade no dia-a-dia me fazia sentir frustrada, de mãos-atadas. Sem poder fazer nada, tudo muito burocrático e vinculado às instâncias municipais. Afinal, nada é fácil para uma instituição pública. Faltam recursos financeiros, recursos humanos e recursos materiais. Faltam investimentos em todos os níveis e sentidos. O que eu sentia é que aquele era um lugar esquecido, pela sociedade e pelo município. Um lugar literalmente renegado. Ninguém sabe onde é, ninguém se lembra que existe, ninguém quer ouvir falar. Nós que estamos ali, por mais que desejássemos uma realidade diferente, por mais que trabalhássemos muito para isso, nem sempre conseguiríamos. Essa era a realidade.

As crianças que eram acolhidas, não eram crianças que costumeiramente idealizamos perfeitas. Para mim, eram sim lindas, mesmo nas suas birras, impicâncias e brigas. Eram entusiasmadas, criativas, tinham muito potencial. Poderíamos formar bailarina, cabeleireiro, desenhista, lutador de judô, professor, se esses potenciais fossem explorados. Brincavam muito, corriam, gritavam. Gostavam de carinho e queriam atenção, como qualquer outra criança. Mas aquelas crianças eram ainda mais do que isso. Possuíam históricos delicados, profundos, pesados para a maioria de nós, adultos. Ti-

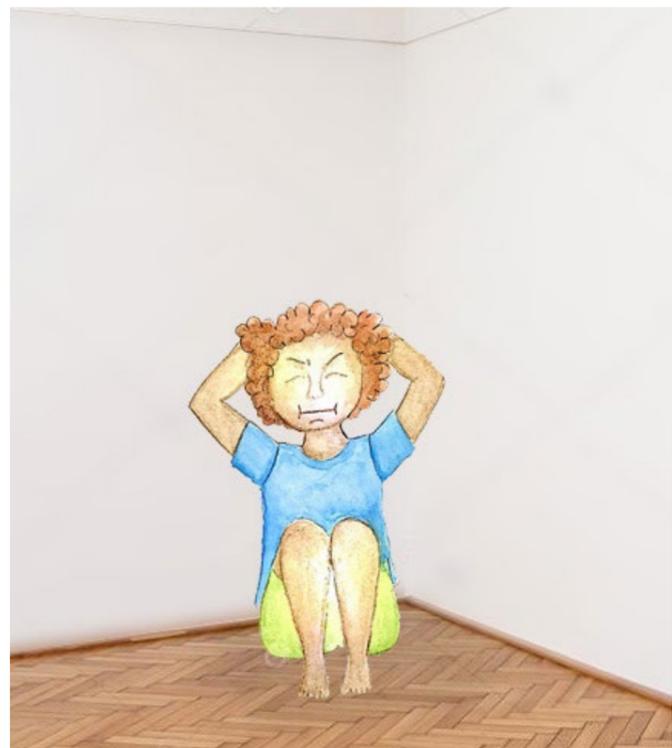


Figura 23: Criança entristecida, chorando. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos e montagem por Icaro Chagas (2019).

nham que ser fortes naquela fase em que só o que queremos é um colo reconfortante. Abraços que nos fazem sentir que existe alguém por nós nesse mundo, ao passarmos por momentos em que nos sentimos pequenos diante da vida. Nem sempre elas conseguiam ser fortes (Figura 23). Não por isso eu deixava de considerá-las especiais. Mesmo os superheróis sofrem com a realidade.

Quanto aos educadores, aqueles que deveriam acolher e ajudar na educação dessas crianças, eram tão frágeis emocionalmente quanto elas. Um ou outro se diferenciavam. Mas a maioria vinha de um contexto similar, de muitas dificuldades. Nem sempre tinham estrutura e formação para lidar com aquelas crianças em situação tão particular. Nem mesmo eram capacitados para isso, devido a poucos investimentos na capacitação deles. Sem falar na remuneração pequena e a pouca valorização do serviço que prestam. A verdade é que muitos acabam adoecendo nesse tipo de ambiente.

Era esse o contexto que eu começava a reconhecer e a vivenciar nas visitas de campo. Um ambiente que poderia ser considerado por muitos como hostil ou precário para o desenvolvimento infantil. Briga e gritaria eram frequentes. Educador com criança, criança com educador, criança com criança (Figura



Figura 24: Educador brigando com criança. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).

24). Cada um querendo ser mais forte e se mostrar maior do que o outro. Era a forma de expressarem sua individualidade, de se afirmarem enquanto sujeitos de vontades e opiniões. Puxão de cabelo, empurrão, chutes para todos os lados, murros nas paredes e nas grades. Surto emocional, crises de choro, ansiedade, raiva. Era de se entender toda essa situação frente às tantas adversidades enfrentadas, ao nível pessoal e institucional.

Mas mesmo em lugares com organização quase precária, é possível existir o sentimento de “casa”. É possível criar vínculos identitários, se sentir pertencente, e demarcar espaços pessoais. Era isso o que eu estava destinada a fazer ali. Entender esse lugar em toda sua complexidade. Entender o acolhimento daquele ambiente no sentido estrito do termo. Como as crianças se relacionam com o lugar? O que pensam e desejam? Existem “cantos” e “ninhos” de Bachelard? “Muros” e “passagens” de Derrida? E como os funcionários compreendem esse lugar?

A camuflagem da casa que passava despercebida entre as demais, sem identificação da natureza institucional do edifício, era importantíssima para não estigmatizar ainda mais aquelas crianças. Ao muro, elemento que consolidava a divisão com a rua, não se somava nenhum tipo de placa identificatória. Naquela rua, todos eram cidadãos, sujeitos de direitos, moradores, sem nenhum tipo de rótulo – pelo menos assim deveria ser.

Mas esse muro... ah, o muro! Se me pedissem para falar o que

mais me marcou nesse período, com certeza eu diria que foi o muro. Não havia um dia que eu chegasse à instituição que não tivesse alguma criança sentada no muro (Figura 25). O muro era “passagem” conforme Derrida (2003) definiu: se abria ao outro desconhecido que chegava por tempo indeterminado. Era também elemento de integração interior e exterior, o englobamento da rua pela casa mencionado por DaMatta (1997). Por ser baixo, permitia viver o mundo lá de fora, mesmo de dentro. Permitia à criança se sentir pertencente àquele contexto. Como um “canto” de Bachelard (2003), onde se aninhavam e faziam dali um mundo. Se estavam todas dentro de casa e queriam se distanciar, iam para o muro. Se queriam conversar em um lugar mais privado, o muro também era esse lugar. Quantas vezes ouvi os educadores gritando: “menino, desce daí agora!”. Não adiantava, o muro era muito mais do que um limite físico. Representava um limite simbólico. Era comum cenas em que, colocando os braços e pernas para fora, as crianças ameaçavam: “tio, vou evadir!”. Mas paravam por ali. Como se quisessem apenas sentir a liberdade de serem donos de si: a partir dali, toda a liberdade da rua e o fim da condição que as rotulavam como “criança abrigada”.

Não me esqueço de quando Manuela, espontaneamente, me levou para a varanda e me chamou para sentar no muro com

Figura 25: O muro da casa e as crianças. Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).



ela. Começou a contar um enredo descritivo, no qual os vizinhos eram seus personagens. Dizia ela, apontando para cada casa: “vamos conversar! Vou te contar um pouco sobre aqui. Aquela casa ali, na frente, é mal assombrada à noite. Aqui, onde a gente fica, é lugar de gente alegre! Naquela outra casa, em frente, também tem gente alegre. Uma vez eles convidaram a gente para ir no aniversário dos filhos deles. Eles são legais. Já nessa casa do lado as pessoas são chatas, reclamam que a gente faz barulho e joga bola lá de vez em quando”.

A narrativa de Manuela me fez começar a compreender a forma contraditória daquela vizinhança se posicionar em relação à unidade. Alguns tinham preconceito e reclamavam muito da situação. Outros, pelo menos não se posicionavam contrários à implantação da unidade ali, mas preferiam fechar os olhos para aquelas crianças. E alguns, poucos, conviviam realmente com elas, seja por meio de visitas voluntárias ou dinâmicas involuntárias pela própria rua. Então eu quis conversar com alguns desses vizinhos, para ouvir a opinião deles partindo deles mesmos.

Aquela vizinhança era constituída por uma classe média. Casas e prédios antigos com padrão de qualidade, que à época de suas construções devem ter representado status e poder. Era explícita a diferença do padrão socioeconômico que existia ali e entre as crianças do Lucinha Araújo. O que, infelizmente, constituía um princípio de segregação ou exclusão delas, agra-

vando o distanciamento entre essas diferentes realidades, que coexistiam lado a lado.

É como diria um dos vizinhos: “as crianças ficam na rua, e não é preconceito nosso por ser criança de morro não, mas é questão de ser mau caráter. Aí a gente fica com medo né, porque elas podem pular o muro das casas. Você sabe né, essas crianças ‘encapetadas’ pulam muro”. Enquanto eu ouvia, fiquei imaginando, então, se fosse questão de preconceito. Subentender que são crianças com mau caráter e “encapetadas” porque são “crianças de morro”, não parecia nem um pouco preconceituoso? Mas paciência era o que esse vizinho vinha tentando ter, para se acostumar com aquela situação. Aos domingos contou ser complicado, pois queriam descansar e as crianças faziam muito barulho. Os funcionários as “soltavam” nas ruas, e elas desciam correndo, gritando. “Esses funcionários não têm preparo nenhum. As crianças não podem ficar soltas assim, na rua. Tem que ter um maior controle. Essa é uma rua residencial”, complementou.

Outro vizinho também não se conformava com a ideia de existir uma instituição daquele perfil, logo na sua rua. A rua era estritamente residencial, não era permitido construir nenhum outro tipo de estabelecimento, “mas aquela é uma instituição da prefeitura né, então já viu, eles facilitam tudo”. Depois, se contradisse, contando que existia sim um pequeno comércio – um restaurante-pensão e um bar, além de uma pequena empresa e uma escola, mas que todos se integravam bem à vizinhança. “Já o abrigo chegou

sem avisar”. No início ocorreram muitos problemas, principalmente com aqueles que moravam ao lado, mas agora a situação já estava melhor, explicou.

Relatos iam se somando com discursos semelhantes a esses. Uma pessoa comentou que dois amigos se mudaram dali, depois da abertura do abrigo. Ficou sabendo de várias outras pessoas que também se mudaram por esse motivo. Segundo ela, um dos vizinhos próximos do abrigo comprou a casa por um valor alto, pouco antes do abrigo “chegar”, e agora está decepcionado. A casa perdeu valor pela insegurança e o barulho constantes e nem vender ele consegue mais.

Alguns demonstravam certa empatia, ao mesmo tempo em que expressavam ainda preconceito. “Eu morro de pena das crianças, elas choram muito e os educadores falam muito alto com elas. A casa é perigosa, tem muito vidro, as crianças podem se machucar. Elas quebram tudo. Batem no portão, saem correndo pela rua, fogem. É muita gritaria. Não me incomodo, mas aqui é uma zona familiar, com muitos idosos. Acho que o abrigo deveria ser num lugar mais reservado”.

Era também comum fingir que não viam a situação existente ali e se posicionarem como neutros. “Não sei te informar muito bem, sei que tem a casa, mas conheço muito pouco, não me relaciono com as crianças” ou “a gente aqui tem uma relação boa, mas temos poucas informações. A casa é tranquila, mas de vez em quando dá

algumas confusões pela rua”. Outros reconheciam ser necessário a existência do abrigo, mas não agradava o fato de estar localizado na vizinhança, porque a “galerinha é do barulho e a rua é muito tranquila”. Os conflitos eram maiores nas imediações do abrigo. Conforme descíamos a rua, as reclamações eram menores, pois “as crianças subiam quase sempre de van e não interferiam em nada”. Esses vizinhos pouco subiam a rua e não se relacionavam com elas.

De fato, ainda há um grande estigma e preconceito na sociedade. O muro, ao mesmo tempo em que traz o lado de fora para dentro e integra as crianças à rua, é também a materialização da exclusão delas. É a divisão que as caracteriza como “crianças de abrigo”. Embora as placas de identificação sejam inexistentes, o rótulo não deixa de existir. Rótulo taxado inclusive pelas próprias crianças, que se sentem inferiorizadas ou se vitimizam nessa condição. E essa condição às vezes também é reforçada pelos funcionários. Em um dia de passeio ao parque de diversões, uma educadora comentou que, quando saem, as crianças contam para todo mundo que são de abrigo. O parque ficava em um shopping da cidade, por isso ela aconselhou: “hoje a gente vai passear e não quero nenhuma de vocês contando que são crianças de abrigo. Quero todo mundo bem arrumadinho, porque a gente vai no shopping e lá eles não gostam disso”.



Nesse dia, a preparação para o passeio já foi uma diversão. As crianças buscaram nos armários as melhores roupas que tinham e se arrumaram por horas. Compartilharam as peças entre elas, pentearam o cabelo uma das outras, se maquiaram, passaram perfume (Figura 26). Foi quando comecei a observar os espaços pessoais bem delimitados, tais como os que Sommer (1973) estudou. Os armários eram compartilhados, mas cada uma tinha sua prateleira ou uma divisória, e suas próprias roupas. Elas se entendiam bem em meio à bagunça do guarda-roupas. Não invadiam a fronteira e o território umas das outras. “Não mexe aí não, essa é a parte da Maria, essa roupa é dela”, uma das meninas advertiu Isadora (08 anos). Novata, Isadora tinha chegado naquele dia na unidade, junto de seu irmão Heitor (11 anos). Ainda não tinha roupas, os educadores precisavam separar pertences pessoais para ela. Mas Maria (10 anos) emprestou sua blusa, sem reclamar. Manuela também não ficou de fora, pegou uma saia para Isadora. “Vai fi-



Figura 26: Meninas no quarto, aprontando para passeio. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).

car linda!”, exclamou. Apesar de todas as discussões e brigas, elas também viviam como em uma comunidade, onde eram prestativas e solidárias quando queriam. Uma forte chuva começou quando estavam prestes a saírem e o passeio foi desmarcado, gerando grande frustração

Quando chovia, as crianças ficavam todas dentro de casa. Sem muita atividade e sem o que fazer, ficavam extremamente agitadas e os conflitos se intensificavam. Brigas generalizadas (Figura 27) deixavam a educadora desnorreada, gritando de um lado para o



Figura 27: Briga entre crianças. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).



Figura 28a, 28b, 28c:
Múltiplas relações das
crianças na varanda. Fonte:
Aquarela realizada por
Caroline Passos (2019).

outro ao tentar amenizar a situação. No desabafo comentou comigo: “viu, a casa é grande, mas não tem espaço para as crianças”. Realmente a casa era grande, mas não para 20 crianças juntas. “A gente precisa de área coberta, olha como elas ficam quando chove, presas dentro de casa”, complementou. Confiná-las todas entre quatro paredes não poderia mesmo resultar em boa coisa visto a necessidade de escape da energia delas. “Aqui na casa falta um quintal, criança precisa de quintal”, disse outra funcionária. Área para correr, brincar, criar, gastar energia.

A área que existia para isso era a “varanda”¹⁸, como chamavam a área externa descoberta entre a porta de entrada para o interior da casa e o muro para a rua. Não era grande o suficiente, nem comportava muitas atividades diferentes ao mesmo tempo. Mas era um lugar que as crianças adoravam ficar (Figura 28) e onde permaneciam a maior parte do tempo, com as

¹⁸ No decorrer do trabalho, a área externa frontal será também denominada “varanda”, mantendo a expressão que as crianças utilizavam.





mais variadas brincadeiras – bola, futebol, queimada, polícia e ladrão, pique-pega, skate, corda, casinha. Era o lugar também onde se permitiam “ficar à toa, jogando conversa fora”, lendo um livro, ou observando a rua. A varanda era arborizada e tinha um pequeno jardim que, apesar de mal cuidado, tornava o ambiente agradável e aconchegante. Funcionava tal como um espaço restaurador (ELALI, 2011): aberto, amplo, verde, propiciava liberdade e tranquilidade. Restaurador também para mim, meu lugar preferido da casa.

Em uma das visitas, Manuela me chamou atenção para um corredor externo, lateral à varanda, sem aparente uso – havia uma porta aos fundos que permanecia sempre fechada. Mas Manuela parecia gostar daquele lugar, ao me perguntar: “já conhece aqui, tia?”. Para falar a verdade, não. Até então eu pouco tinha observado aquele corredor, que para mim parecia mais uma área residual. Mas me enganei. Por ali adulto nenhum pas-



Figura 29: Crianças brincando no corredor lateral à varanda. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).

sava, nem permanecia. Não havia fluxo de pessoas. O corredor era estreito, íntimo, acolhedor. Ou como diria Bachelard (2003), um “ninho” onde nos encolhemos e habitamos. As crianças se aglomeravam ali por horas, literalmente se aninhavam. Brincavam, conversavam, descansavam. O corredor era sala de aula, depois era transformado em casa, mesa, cama (Figura 29). Podia ser o que elas imaginassem. Lugar de privacidade, onde era possível o controle da interação.

Privacidade, aliás, era uma condição difícil de se observar na unidade. Os ambientes eram todos coletivos e sempre vigiados. Onde as crianças estavam, estavam também os educadores. Controlando, supervisionando, cuidando. Inclusive nos quartos, que quase sempre permaneciam fechados. Os quartos não tinham maçanetas porque as próprias crianças quebraram, me explicaram. E as chaves ficavam com os educadores. “Tem que deixar fechado, você sabe né, pra vigiar 20 crianças não é fácil”. Principalmente em uma casa de dois andares, era ainda mais difícil manter a supervisão do espaço. Em uma das visitas, as crianças brincavam no andar térreo e pediram para subirem ao quarto – queriam escutar música. A educadora permitiu e Isadora me contou: “Às vezes tem muita criança na casa e a tia fecha os quartos, mas agora a maioria tá na escola, o abrigo tá vazio, então a tia deixa subir. Não pode é ficar sem ninguém, porque os meninos entram no nosso quarto”.

Mesmo com um adulto quase sempre nas imediações, as crian-

ças apresentavam uma identificação com seus quartos. Era ali, nos quartos (Figura 30), onde elas se sentiam donas de um espaço próprio e demarcavam seu território. Era onde expressavam sua individualidade e se afirmavam enquanto sujeitos únicos. Murilo (11 anos) pulava na sua cama e abraçava seu travesseiro, exclamando: “essa é a cama mais gostosa!”. Abriu sua parte do armário e me mostrou, com orgulho, seu cobertor que disse adorar. Os quartos não possuíam maçanetas, mas os “objetos-sujeitos” (BACHELARD, 2003) organizavam um espaço de intimidade que não se abria para qualquer um. Já Guilherme dormia em outro quarto, junto com seus quatro irmãos. Guilherme era o mais novo deles, somente 03 anos de idade. Alegre, levado e bastante esperto, ao perceber que Murilo me mostrava seus objetos pessoais, foi correndo até seu quarto para mostrar o seu lugar também. Deitou na sua cama, abraçou seus ursinhos e fez carinho na boneca da irmã. O “quarto dos irmãos”, como era chamado por todos da casa, era um quarto que preservava os vínculos e a identidade familiar.



Figura 30a, 30b: Quarto dos meninos e quarto dos irmãos. Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).



A unidade sempre recebia grupos de irmãos. A maior parte das crianças chegava com um irmão ou mais. Nesses casos, crianças pequenas também eram acolhidas para preservar a união da família. Com menos de 08 anos, além de Guilherme, estavam na casa a irmã dele, Laura, de 04 anos, e Elisa, de 06 anos, recém-acolhida, sozinha, por falta de vaga no outro abrigo. Seu irmão mais novo havia sido adotado e ela estava em fase de aproximação da mesma família. Elisa reclamou de estar ali, queria ter ido para o abrigo de crianças pequenas. Conforme seu relato, lá eles a respeitavam e a tratavam com carinho. Gostava de dormir abraçada com sua boneca ou com Manuela, uma das mais velhas, a quem chamava de “mãezinha”. Manuela, apesar de atenciosa, por vezes perdia a paciência com Elisa. Era comum a maioria das crianças perder a paciência com ela. Nessas horas, a menina meiga e delicada se transformava em uma menina cheia de fúria. Era a sua forma de pedir socorro e de demonstrar que não se sentia bem ali. Era também a forma de se afirmar e se defender.



Figura 31: Criança escalando grade de proteção da porta.
Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).

A casa apresentava riscos para as crianças, principalmente para as menores. Muitas aberturas em vidro, portas de correr e janelas de grandes dimensões. A escada existente, que as crianças subiam e desciam correndo quase o dia inteiro, estava com redes de proteção furadas. Rasgadas assim como as redes das janelas e varanda do segundo andar. A maior parte dos vidros das portas já havia sido quebrado e substituído por um material similar ao policarbonato. Quanto mais superfícies envidraçadas, maior o perigo de se machucarem, pois em momentos costumeiros de surtos e raiva, as crianças costumavam socar paredes, portas e grades. As grades, danificadas e amassadas, eram ainda um convite para escaladas (Figura 31). Foram várias as cenas de destruição do ambiente que presenciei durante o período que convivi na unidade, desde o portão de entrada, a porta da sala de jogos, o cobogó cerâmico do jardim de inverno, até mesmo os brinquedos que ganhavam.

Pelo fato das crianças sempre quebrarem os brinquedos (Figura 32), geralmente os funcionários eram cautelosos e deixavam os mais novos guardados na sala da direção. Havia alguns que ficavam disponíveis na sala multiuso, para utilizarem quando quisessem, mas sem a coordenação das atividades, era comum os brinquedos ficarem sem uso. Um educador comentou a respeito do acompanhamento pedagógico ser a parte mais importante para o desenvolvimento das crianças e para que valorizassem o que recebiam ali. Explicou ser essencial a programação de atividades para quando elas estivessem em casa. Mas lamentou o fato de não haver um pedagogo fixo na equipe da instituição, pois apesar de sempre saírem para atividades externas, as crianças ficavam muito ociosas no tempo que estavam em casa.

Realmente, elas ficavam muito ociosas. Na maioria das vezes em que eu chegava para as visitas, havia crianças deitadas no sofá da sala, assistindo televisão, sem interagir umas com as outras. A sala era um lugar de aglomeração, reunião social



Figura 32: Criança quebrando boneca.
Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).

e concentração individual, mas a televisão reforçava o isolamento e a alienação, assim como nos revelou Pallasmaa (2017). Algumas ficavam eufóricas ao me verem, acreditando que eu levaria atividades diferentes da rotina diária. Percebi que essa seria uma forma de me aproximar delas, conversar e interagir espontaneamente. Passei a levar folha e lápis de cor para desenho livre, caso me pedissem. Em poucas oportunidades presenciei os educadores distribuindo brinque-

dos para elas. Nesses momentos, a casa se preenchia de alegria e calma. Crianças brincando de escolinha, quebra-cabeça, comidinha. Espalhadas pela casa com os brinquedos, na sala, varanda, corredores (Figura 33). Nem parecia aquela mesma casa barulhenta, com crianças gritando e correndo sem parar, apesar de às vezes se desentenderem, natural da idade.



Figura 33: Brincadeiras na sala.
Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019)

A sala multiuso, ou “sala de jogos”¹⁹ como costumavam dizer, também estava sempre cheia. As crianças se revezavam entre dois computadores para jogarem nos programas instalados – o preferido era um jogo de armas e tiros. Ganhava quem matava mais. Elas pareciam nem se importar com o teto todo infiltrado, por causa de um vazamento no segundo andar há meses. Nem com a goteira que, pingo por pingo, deixava o chão todo molhado e um cheiro de

¹⁹ No desenvolvimento da dissertação, a sala multiuso será também referida como “sala de jogos”, como as crianças costumavam denominá-la.



Figura 34: Crianças brincando na sala de jogos e quebrando a porta da sala. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos (2019)

Outro lugar que gostavam muito de ficar era a sala improvisada em uma passagem entre os quartos, no segundo andar, onde deitavam no sofá e assistiam televisão (Figura 35). No sofá, pequeno, havia sempre espaço para mais um que chegasse. Todos se enrolavam e se aconchegavam, ou se espalhavam pelo chão. Senti esse lugar como um “canto”, um germe de uma “casa”, um “ninho” onde se encolhiam e se recolhiam (BACHELARD, 2003). Íntimo, acolhedor, restrito. Quando queriam ficar reservadas, as crianças geralmente se retiravam e subiam para lá. Pouco conversavam e interagiam, e permaneciam a maior parte do tempo quietinhas. Mas a falta de manutenção e cuidado dispensados à unidade também atingiram a sala íntima. No período das chuvas intensas, nos meses de novembro e dezembro de 2018, uma grande infiltração assolou a casa. A sala íntima foi um dos lugares que mais sofreu impactos. O piso de madeira apodreceu e descolou. As paredes e o teto ficaram ainda mais sujos, com mofo e infiltração. Mesmo em visita recente, onde fui deixar uma doação, quase um ano após o ocorrido, a sala continuava sem consertos. Na verdade, percebi que o tempo não é amigo da estrutura física da unidade: a cada dia, o lugar se tornava mais precário e destruído. Seja pela ação do próprio tempo e deterioração natural do uso, seja pelas atitudes muitas vezes depredativa das crianças ou pelo descaso municipal e pouca atenção destinada aos equipamentos de acolhimento infantil.

A sala da equipe técnica, onde trabalhavam a psicóloga e a assis-

tente social da instituição, ficava ao lado da sala íntima. Lá dentro, nem parecia que estávamos na mesma casa que venho descrevendo. Tudo muito bem cuidado e organizado, em um ambiente confortável e tranquilo. A não ser pelas crianças que insistiam em bater na porta, querendo atenção. Vez ou outra eram atendidas. Presenciei uma vez em que reclamaram: “ah tia, vocês podem ficar aí dentro, fresquinhas no ar-condicionado, e a gente aqui fora nesse calorzão”. A tia, no mesmo tom, retrucou: “Isso é porque a gente cuida! A gente ganha e cuida, por isso temos ar-condicionado. Foram vocês que quebraram o ar-condicionado dos quartos, agora têm que aguentar”. No primeiro andar, havia outra sala da administração, ocupada pela direção da casa. Faltavam computadores para o trabalho e recursos até mesmo para alimentação das crianças. Mas a equipe técnica e a direção não perdiam o ânimo, estavam sempre batallhando com dedicação. Os funcionários responsáveis pelos serviços gerais ge-



Figura 35: Sala íntima no segundo andar - lugar de recolhimento. Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos (2019).



almente permaneciam na cozinha ou na área de serviço, na parte de trás da residência, onde não era permitido acesso das crianças.

Tudo na instituição funcionava segundo uma rotina estruturada. De manhã, acordavam para a escola e algumas tomavam banho. Sempre imaginei a fila para uso do banheiro pela manhã, já que era apenas um banheiro para as meninas e um para os meninos. À tarde, quando se arrumavam para alguma atividade, a fila para o banho era organizada pelos educadores, que gritavam: “fulano, agora você!” ou “ciclano, já para o banho!”. Ainda em relação à rotina cotidiana, depois de prontas para a aula tomavam café da manhã e iam de van para a escola. A van deixava as crianças em suas respectivas escolas, no entorno da residência. Algumas almoçavam por lá, outras chegavam a tempo para o almoço em casa. O almoço seguia o horário programado, assim como o lanche da tarde e o jantar. Para as refeições, as crianças se organizavam em fila e eram servidas pelos cozinheiros. Sentavam nas mesas do refeitório e não podiam comer em outro lugar da casa. Geralmente durante as refeições, con-

versavam tranquilas e sorriam uma para as outras, em um momento de interação. As mesas eram mesmo um centro organizador conforme explicado por Pallasmaa (2017), onde comiam, socializavam e faziam atividades escolares. Durante a tarde, geralmente iam para atividades externas, como aula de judô, aula de circo, ou atendimento psicológico. De vez em quando saíam para passeios em praças, parques e cinema, mas a maior parte dos passeios eram realizados nos finais de semana. Nos finais de semana havia sempre uma programação diferente organizada pela direção – praia, teatro, parque de diversões²⁰. Mas durante a semana era comum ficarem em casa. Na parte da noite, depois do jantar, assistiam sempre a um filme para se acalmarem e depois iam para a cama, me explicou um educador. No outro dia, a mesma rotina recomeçava.

As crianças comentavam muito a respeito dos passeios que faziam. Praia da Urca, Ilha de Pa-

²⁰ A direção do Lucinha Araújo realizava um excelente trabalho pela garantia de convivência comunitária das crianças a partir de passeios na cidade e atividades externas.

quetá, Aterro do Flamengo, Floresta da Tijuca, Quinta da Boa Vista, eram alguns dos lugares que citavam. Pediam sempre para passearem na rua. Uma vez, um grupo de meninas foi cobrar a uma educadora: “tia, hoje a gente vai na rua?”. Ela não estava com boa vontade nem paciência, então respondeu: “não, hoje vocês vão ficar dentro de casa, já saíram o final de semana todo”. Elas não ficaram satisfeitas e reclamaram: “ah tia, mas a tia Celma prometeu que segunda-feira a gente sairia, porque na sexta foram os meninos”. Mas a tia Celma não estava lá na segunda e realmente havia prometido a elas. Na sexta, quando os meninos foram soltar pipa com um educador, as meninas não se conformaram por não irem também. Brigaram e discutiram muito. Tia Celma me disse que elas inclusive ameaçaram fugir se não fossem para a rua também. “Eu até pensei em levar elas num outro lugar (e apontou em direção oposta à praça que os meninos estavam), mas deixei de castigo para aprenderem que não é assim que as coisas funcionam, não”. Sobrou até para mim nesse dia. Como acompanhei os meninos na ida à praça, elas ficaram bravas co-

migo e disseram que nunca mais iriam me dar atenção.

A praça que o educador levou os meninos era perto da casa, e fomos a pé até lá. Eles conheciam e se orientavam bem pelas ruas, apesar de saírem de van na maioria das vezes. Durante o percurso, Heitor me perguntou se eu achava o abrigo chato e se eu voltaria para lá. Quis saber também a opinião dele, se gostava de lá: “Mais ou menos, o abrigo é muito barulho e correria”. Heitor, em poucas palavras, definiu bem a imagem que transparece a qualquer um que permaneça algumas horas na instituição. Ele era um menino de 11 anos, muito tranquilo e geralmente não se envolvia nas confusões. Carinhoso, participativo e obediente. Mas conforme os meses passavam e permanecia no lugar, aos poucos ele absorvia os conflitos dali e, em alguns momentos, acabava por expressar rebeldia e desobediência no seu comportamento.

Questionei o educador se as crianças sempre iam naquela praça. Novato na unidade, ele me disse: “Tem um mês que tô aqui, não sei se eles vêm sempre, é a primeira vez que venho

com eles. Mas pra mim é por aí, trazer essa molecada pra rua. Não precisa ficar preso dentro de casa não, sem fazer nada. Eu tô numa posição que nada me assusta mais, mas o que não pode é ficar anestesiado, se não a gente se torna negligente e não toma atitude”. Era uma pena que nem todos pensavam como ele. Nem todos percebiam que na rua é onde se faz possível o encontro com o outro, com as diferenças. Onde é possível se afirmar individualmente e também coletivamente. Onde é possível incluir e ser parte, promovendo oportunidades de infâncias iguais. Ultrapassando o muro e dissolvendo o rótulo de “crianças abrigadas”.

Os meninos ficaram por horas na praça (Figura 36). Eles mesmos confeccionaram suas pipas, em uma atividade que haviam participado no passeio do final de semana. Estavam animados para testá-las e ver qual subiria mais alto. Levaram papel e linha para fazer a rabiola, sentaram nos bancos e se concentraram na execução. Nem pareciam os mesmos meninos dispersos e inquietos que eu convivia na unidade. Para mim, era tudo novidade, confesso que eu nunca soltei pipa, nem sabia como montar uma. Tentaram me ensinar, mas acabaram perdendo a paciência comigo. Um adulto passou e mexeu com eles: “A rabiola tá grande.

Figura 36: Meninos brincando e jogando pipa na praça. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos e montagem por Icaro Chagas (2019).



Levanta, levanta... Isso! Já fui bom nisso”. Outro tocava violão para a namorada e parou para soltar pipa com eles. A pipa voou alto e longe, estava aprovada por todos. A diversão era total.

Em outra visita, já no período de férias escolares, cheguei e as crianças estavam prontas para sair. A educadora me convidou para ir com eles, no que prontamente aceitei. Dessa vez fomos de van, era uma praça no bairro, mas um pouco mais distante. As meninas conversavam durante o caminho e Isadora afirmou: “Eu gosto de ser criança, mas às vezes prefiro ser adulta”. Perguntei por que queria ser adulta, e ela me explicou que poderia ir na praia e onde mais quisesse. Entendi que era pela questão da autonomia que a vida adulta representava para ela. Havia também a imagem de aprisionamento que, querendo ou não, a instituição estava condicionada. Mas aquele era um dia de liberdade: era dia de se soltar e se jogar na praça.

Assim que chegamos, uma chuva muito forte começou, daquelas de verão que caem de uma hora para a outra. Pensei que o passeio havia acabado por ali. Os educadores tentaram contactar o motorista para retornar, mas nem deu tempo dele atender e as crianças já tinham se espalhado pela praça. E a chuva não estragou o passeio, ao contrário, veio somar: molhou e alegrou, virou diversão. As crianças literalmente “lavaram a alma”. De braços abertos, sentiam no peito a chuva cair, enquanto corriam em volta do chafariz (Figura 37). Era poça d’água para pular, lama no chão para brincar, água escoando para adentrar. Fazia frio e eu só



Figura 37: Crianças correndo em volta do chafariz - “Praça dos cavaleiros”. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos e montagem por Icaro Chagas (2019)

pensava que elas iriam gripar. Mas elas, sem medo nenhum, estavam leves, completamente soltas. Eram donas de toda a liberdade do mundo. Isadora veio correndo até mim e me perguntou se eu já tomei banho de chuva. Não, Isadora, nunca fui corajosa assim, nem na minha infância. “Você tá perdendo tia, é muito bom!”. Para falar a verdade, fiquei com uma pontinha de inveja, queria ser como elas, livre de medos e apenas deixando a vida fluir, sentindo o toque suave da chuva pelo corpo. As crianças têm esse privilégio, não medem os riscos nem os perigos e não se preocupam com tudo que nós, adultos, queremos controlar. Enquanto isso, eu e os educadores nos escondíamos debaixo da única área coberta da praça, onde os idosos não paravam por nada seus jogos de dama e baralho.

Aquele dia foi o que senti as crianças mais felizes em todo o período que vivenciei a casa. Corriam para todos os lados com a energia reprimida sendo totalmente extravasada, indo embora junto com a chuva. “Ah não, tá parando de chover!”. Mas ainda tinham duas horas pela frente para aproveitarem, disse o tio. Elas pularam de alegria. Não importava se com sol ou chuva, ali o tempo era todo delas. E voava. Não havia brigas nem discussões sérias, apenas brincadeiras saudáveis à luz do dia, sob o sol que começava a raiar entre as nuvens. Eu perdia as crianças de vista. Era criança sentada no banco, conversando; criança brincando com as pombinhas; nos equipamentos de ginástica para adultos; no playground infantil (Figura 38). Pique-pega, polícia e ladrão, pique-es-

Figura 38: Meninas brincando no playground.
Fonte: Aquarela realizada por Caroline Passos e montagem por Icaro Chagas (2019).



conde. Nesse território de oportunidades criativas, mesmo João com transtorno de saúde mental, estava tranquilo. Jogava pedrinhas no escorregador e delirava com cada uma que caía na poça que se formou logo embaixo da queda. Realmente, a praça possuía um efeito restaurador, onde era possível o reequilíbrio físico e psicológico frente aos estresses cotidianos (ELALI, 2011).

Quem mora no Rio sabe o calor que sempre passamos no mês de dezembro na cidade. O verão escaldante deixava as crianças ainda mais agitadas e os educadores precisavam criar formas delas se refrescarem. Na impossibilidade de ir para praia ou cachoeira, improvisavam na próprio unidade. Em um desses dias, levaram as crianças para a frente da casa e puxaram uma mangueira para se banharem (Figura 39). Foi uma verdadeira festa. A rua virou casa. Há um tempo não via uma rua ser utilizada para o lazer assim, em pleno dia de semana. Hoje, as ruas são mais para os carros do que para as pessoas. Aquele momento era um privilégio.

Pensando por esse lado, não existiria quintal de casa melhor do que a própria rua, do que as praças e parques no entorno urbano. Para que nos fecharmos entre muros, em um quintal limitado, se lá fora o mundo todo se encontra? Derri-da (2003) estava certo quanto à desconstrução da “casa física”: nem dentro nem fora, o importante mesmo é o “entre”.

Viver entre lá e cá, promovendo o encontro e a restauração, ao nível pessoal e coletivo. O Lucinha Araújo estava em um território aberto a essas possibilidades, analisado a partir de uma visita exploratória, relatada na próxima subseção.



Figura 39: Banho de mangueira na rua. **Fonte:** Aquarela realizada por Caroline Passos e montagem por Icaro Chagas (2019).



Figura 40: Percurso de reconhecimento do entorno urbano da unidade. **Fonte:** Mapa elaborado por Marllon Sevilha, sobre base do Google Earth (2018).

4.2.1. Leitura do entorno urbano

A visita de reconhecimento do entorno urbano foi realizada por mim, Marllon e Júlio, graduandos em arquitetura e urbanismo e integrantes do GAE (PROARQ/UFRJ) durante a tarde nublada de uma terça-feira, 04 de dezembro de 2018. Percorremos a pé um roteiro previamente estabelecido (Figura 40), iniciado às 14 horas e finalizado às 17 horas, entre os principais equipamentos de lazer próximos à unidade, nosso ponto de partida. Primeiro subimos até a Praça Terminal da Usina; depois retornamos para perto de onde partimos, na Praça Professor Pinheiro Guimarães; nossas terceira e quarta paradas foram imprevistas, em duas praças que encontramos pelo caminho, denominadas por nós de Praça do Canal e Praça da Rotatória. Nosso destino final foi a Praça Comandante Xavier de Brito, ou “Praça dos Cavalinhos”, como era chamada pelas crianças. A intenção era observar as potencialidades e as fragilidades do território para os diversos sujeitos, mas principalmente para as crianças. Para isso, fizemos uso da análise walkthrough e das “mãozinhas” verdes e vermelhas, de “curti” e “não curti” para apreensão do lugar.

Na leitura do entorno urbano, percebemos que a rua da unidade era acolhedora, com casas e edificações em uma escala adequada às crianças, além de árvores e vegetação. Mas a avenida principal do bairro, Conde de Bonfim, uma larga e grande via arterial, ao contrário, era “desacolhedora”, nem um pouco convidativa: prédios e muros altos, trânsito muito intenso, dificilmente incorporava a infância em qualquer dos seus sentidos. Andar ali podia ser perigoso, criança sozinha então, nem pensar. A não ser quando a avenida se distribuía em praças que se espalhavam pelo território, ou em ruas secundárias e internas, que se diferenciavam, tranquilas e arborizadas, com movimentação de pedestres.

As praças eram como “bolsões de ar”, fuga em meio ao caos e ao trânsito intenso da avenida Conde de Bonfim, que apresentava também intenso comércio, prestação de serviços, hospitais e escolas. O bairro possuía estrutura satisfatória nesse sentido, oferecendo às crianças um bom aparato de lazer e serviços, possibilitando integração e convivência comunitária. Mas era visível o descuido do poder público e falta de investimentos em alguns casos, como na limpeza das praças e manutenção dos brinquedos e equipamentos, o que às vezes contribuía para permanecerem vazias a maior parte do tempo, apesar das potencialidades observadas.

Descendo a Usina, região onde fica localizado a unidade, até a Praça Saens Pena, centro da Tijuca, há uma rede de transporte público com linhas de metrô, além de ônibus, interligando o bairro

a toda cidade, sendo favorável à inclusão das crianças na cidade e também ao acesso dos funcionários à instituição. O diário de campo do aluno Marllon Sevilha, transcrito a seguir e ilustrado por mim com fotografias da visita, relata nossas reações e os principais pontos identificados por nós.

“Logo após ao almoço, eu, Júlio e Mariana nos encontramos na UFRJ e chamamos um Uber. Seríamos apenas os 3. O motorista silencioso teve como trilha sonora a música que tocava na rádio e nossas palavras jogadas fora em algumas conversas. O trânsito fluía tranquilo. Passamos por São Cristóvão, Maracanã e finalmente entramos na Tijuca, reconhecia aquele lugar. Colégio Militar. Buxixo. Shopping Tijuca. Daí em diante, meus olhos observadores tentavam criar qualquer laço de memória com a Tijuca, que a essa altura, já não era mais conhecida. Pensava na volta pra casa. Mariana, que já conhecia nosso destino, nunca tinha feito tal trajeto, mas seguimos tranquilos confiando no motorista e no GPS. Achávamos que nossa missão só começaria ao chegarmos em nosso destino, mas uma praça cruzou nosso caminho e fez as nossas mentes sonolentas despertarem para o reconhecimento do território. Que sorte a nossa esbarrar em uma praça, não? Acho que o motorista não enten-

deu muito bem o entusiasmo repentino. Estávamos bem perto, indicava o mapa na tela do GPS. Viramos a esquerda em uma rua em aclave. Mais um instante e chegamos.

Descemos do carro, estávamos em frente ao nosso destino e ponto de partida. Bebemos água, matamos a sede e guardamos nossas coisas dentro da casa. Lápis numa mão, prancheta na outra, celular nos bolsos e atenção nos olhos: estávamos prontos para descobrir o território. Saímos da casa, fechamos o portão e olhamos o mapa. Últimos ajustes e pronto. Partimos. Descemos a rua sob a sombra das árvores. Apesar das nuvens no céu, fazia calor. No vento o cheiro de comida do restaurante tímido que descansava após o horário de almoço. Árvores bonitas e floridas ocupavam as calçadas (Figura 41). A rua estava vazia de gente, as calçadas com carros estacionados, me senti brevemente ofendido. Mas logo o sentimento passou. Era confortável estar ali.

Chegamos ao fim da rua, paramos na esquina e voltamos os olhos ao mapa a fim de definir o próximo ponto do trajeto. Próxima parada: Usina. Seguimos pelo caminho planejado e lembrei do calor com o suor na testa. Menos árvores e mais muros (Figura 42). Dessa vez o vento trazia fumaça e barulho.



Figura 41: Rua da URS Lucinha Araújo, arborizada e sem trânsito. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 42a, 42b: Calçadas impedidas e muros altos. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 43a, 43b: Praça Terminal da Usina – vista agradável e mobiliário quebrado. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 44a, 44b: De um lado, rio e arborização; do outro lado, prédios altos e trânsito intenso. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 45a, 45b, 45c: Praça espaçosa e muita área verde, mas suja e pouco frequentada. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).

As poucas lembranças que tenho são reflexo dos poucos laços afetivos que consegui criar na selva de pedra. Olho pro chão. Cuidado com a calçada! Olha o poste! Olha a árvore! Olha o lixo! Eu, que queria estreitar afetos com a cidade, não tive nem a oportunidade, a cidade não me queria mesmo. Sem ter para onde fugir, restava seguir em frente.

Estávamos quase chegando na primeira parada, dizia o mapa. Atravessamos a rua de acordo com a intuição, sem nenhuma travessia indicada. Olhos atentos ao trânsito. Aos trânsitos. Na chegada, o terminal de ônibus, um pouco superdimensionado, um pouco desabitado de gente, meio sem movimento. Mais uma travessia, não menos confusa que a anterior. Dessa vez, quem nos esperava do outro lado era uma praça. Ufa! Era interessante. Tinha rio, tinha árvore, tinha velhos e bandeiras da Copa do Mundo. Vi morro, prédio, carro. Lá de cima a vista era até boa para quem sentava no banco embaixo da árvore que destruía a pavimentação (Figura 43).

Mais uma vez, olhos no mapa. Próxima parada: Praça Professor Pinheiro Guimarães. Voltamos pelo mesmo caminho que viemos, só mudamos de calçada. Dessa vez um rio nos fazia companhia.

Que alívio! Às vezes mudar de lado faz muita diferença! Além do rio, tinha pé de jaca e o barulho da água, que parecia mais limpa que o esperado, distanciava a sensação de solidão. “Quem pixar o local, sujeito a levar tiro”, dizia uma pixação. Agora, olhando de longe, dava pra entender como o lado de lá oprimia (Figura 44).

Passamos pela esquina de onde partimos, mas não paramos. O cenário mudou um pouco. Meus pés começaram a dar os sinais do cansaço de alguns quilômetros caminhados a pé. Aqui parece que as pessoas saem de casa, muita coisa pode se fazer a pé. Ir à igreja, à padaria, à praça. Mais uma praça, bastante espaçosa e vibrando em potência, porém solitária e desabitada. Um retrato do descaso (Figura 45). O rio que nos acompanhou outrora decidiu dar as caras novamente, enfraquecido mas muito presente. As muitas árvores existentes provavelmente já viram aquele lugar em condições muito melhores, se pudessem falar, elas nos contariam suas histórias.

Era hora de seguir em frente. De acordo com nossas anotações no mapa, nosso próximo objetivo seria encontrar a praça que nos encontrou mais cedo. Seguimos pela rua onde tudo acontece e tudo se faz. Apostamos que se entrássemos na próxima rua à

esquerda estaríamos no caminho certo. Sorte dupla: mais uma praça nos encontrou e lá estava o rio novamente. A praça da vez era tímida, bem reservada, daquelas que a gente não sabe se deve entrar sem permissão, o que não nos impediu de entrar e investigar o seu espaço. Apesar de vazia, possuía marcas de gente, de crianças para ser mais preciso. As intervenções eram bastante divertidas e criativas, pneus e garrafas pets voltavam a ter função ali. Havia uma escola na frente, o que tornava praticamente impossível não associar os desenhos, as pinturas e os mini vasos de planta bem cuidados às crianças que ali estudavam. As grades e o cadeado da pequena praça nos diziam que aquilo tinha dono (Figura 46). Talvez fosse melhor não demorar muito por ali. Apesar de mais uma boa descoberta, ainda havia um trajeto a ser percorrido.

Seguimos em frente na mesma rua e logo avistamos a praça que cruzou nosso caminho mais cedo. Era simples, discreta e objetiva. Alguns poucos brinquedos, a terra batida sob a sombra das árvores e o formato circular traduziam a função da sua existência, quase uma rotatória (Figura 47). Era breve em dimensões e significados. De dentro do carro ela tinha me parecido mais interessante, talvez pelo movimento do veículo,



Figura 46a, 46b, 46c: Praça com brinquedos infantis, mas fechada com cadeado. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 47a, 47b: Praça da rotatória com brinquedos infantis, mas entre fluxo de veículos. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).

mas ainda possuía seu valor.

Olhamos o mapa uma última vez, e seguimos as coordenadas para a próxima e última parada. Dava para ver de longe onde queríamos chegar. Essa era das grandes, das que sempre cabe mais um, independente de quem seja. Além da praça, havia uma escola que me fez voltar no tempo. Senti uma nostalgia boa ao lembrar o quanto gostava de sair da escola e estar na praça. Sinto que poderia sempre descobrir uma coisa nova naquele lugar tão diverso. Aquele era um lugar de possibilidades (Figura 48). Nosso tempo acabou, meus pés anunciavam a exaustão. Voltamos para casa. Missão cumprida!” (Diário de campo de Marllon Sevilha)

Mas a missão ainda não se encontrava cumprida. A leitura sobre o lugar a partir das minhas vivên-

cias, percepções, interações e afetos, sim. Assim como a avaliação do território, junto aos alunos do GAE (PROARQ/UFRJ). Mas esse seria apenas o olhar de pesquisador, ou melhor, sujeito, enquanto o ser individual que sou, impossibilitada de me distanciar das minhas próprias reações. A intenção era mesmo ir além... Abrir espaço de acolhida ao outro. Incorporando as pessoas ao dar passagem às suas próprias opiniões, emoções, demandas. E sobretudo, me relacionando e permanecendo sempre aberta a elas, como um canal, uma ligação, ou mesmo inclusão.



Figura 48a, 48b, 48c:
“Praça dos cavaleiros”
– ampla, com muita área verde e brinquedos infantis.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

4.3. O olhar das crianças

4.3.1. Mapa Mental

Dar lugar ao lugar... não seria essa a definição de acolhimento, segundo Derrida (2003)? Pois bem, a partir de então eu pretendia dar lugar ao olhar das crianças. Ser toda ouvidos a elas. Ser também corpo que engloba, mente que reage e sente. Comecei pelo que se faz presente: pedi para que desenhassem ou descrevessem a URS Lucinha Araújo tal como é, o lugar como elas vêem. O objetivo era identificar elementos presentes neste imaginário, importantes na estruturação da imagem do lugar.

Contei com o auxílio dos educadores para organizarem as crianças, enquanto no máximo 03 crianças por vez se juntavam a mim nas mesas do refeitório (Figura 49). Nesse primeiro dia, fiquei durante uma tarde aplicando o instrumento, interagindo e anotando explicações, reações e falas espontâneas. Nem todas as crianças se interessaram em participar – estavam dispersas ou concentradas em outra atividade, muitas também não estavam em casa. Ao todo, obtive retorno de 08 crianças, que se envolveram e se empenharam nas respostas, elaborando em sua maioria, desenhos em preto e branco, apesar de disponibilizar material para colorir – lápis de cor, gis de cera.

Os elementos que para elas configuravam a imagem do abrigo eram os mesmos de uma casa física, como cozinha, sofás, televisão, quartos, camas, banheiros. Pelo menos era o que se representava na maioria dos desenhos: a organização residencial do imóvel (Figuras 50 e 51). A adaptação da estrutura, originalmente unifamiliar, em um abrigo correspondia aos ensejos dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), quanto ao ambiente ser similar ao residencial.

Mesmo assim, Lucas (11 anos) não estava satisfeito com a casa. “É uma casa muito feia... queria que aqui fosse uma praia. Vou desenhar o muro, o portão e as grades da janela” (Figura 52). Os muros e as grades, recorrentes em outras respostas (Figuras 53 e 54), representavam bem tal insatisfação. Eram a separação entre o mundo de dentro, e o mundo de fora simbolizado pelo desejo da praia em sua fala. Isso nos faz refletir sobre as questões de integração comunitária, identificação e orientação – bases de apoio existencial. Como exposto por Noberg-Schulz (2006), pertencer a um lugar em um sentido cotidiano concreto é essencial para o “estar-no-mundo” humano. Implica saber onde estamos (orientação) e como estamos (identificação). Habitar a casa é também habitar a rua, a cidade. É a integração “dentro-e-fora” da qual nos falou Derrida (apud SOLIS, 2009), um estar fora de sua casa, mas ainda assim em casa.



Figura 49: Meninas participando da atividade mapa mental.
Fonte: Aquarela por Caroline Passos (2019)



Figura 50: Mapa mental elaborado por Natália, 10 anos, que explicou ter desenhado a sala de TV, a cozinha, a escada e o banheiro. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

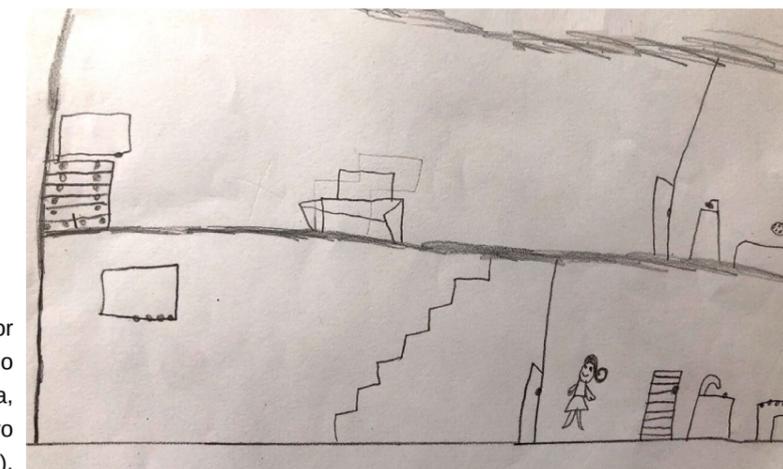


Figura 51: Mapa mental elaborado por Heitor, 11 anos – “desenhei a sala do primeiro andar e a escada, a sala de cima, a cozinha e o banheiro”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

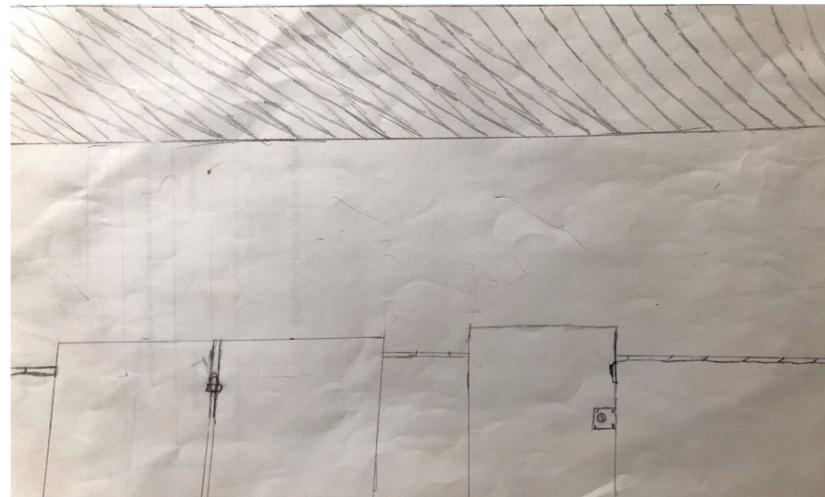


Figura 52: Mapa mental elaborado por Lucas, 11 anos – “é uma casa muito feia... queria que aqui fosse uma praia. Vou desenhar o muro, o portão e as grades da janela”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

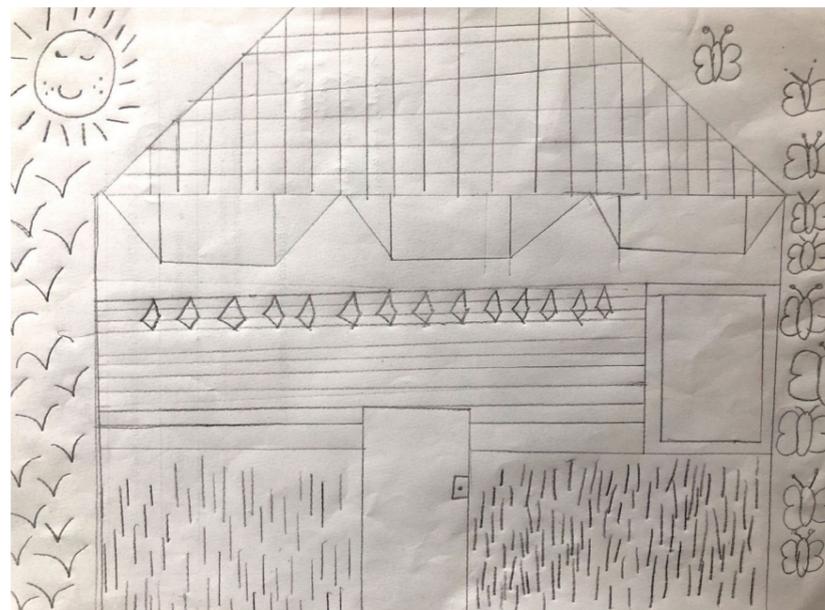


Figura 53: Mapa mental elaborado por Tiago, 09 anos, que explicou ter desenhado os portões do abrigo e a grade das janelas. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 54: Mapa mental elaborado por Luan, 08 anos – “desenhei a rua, o muro e as escadas pra casa”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

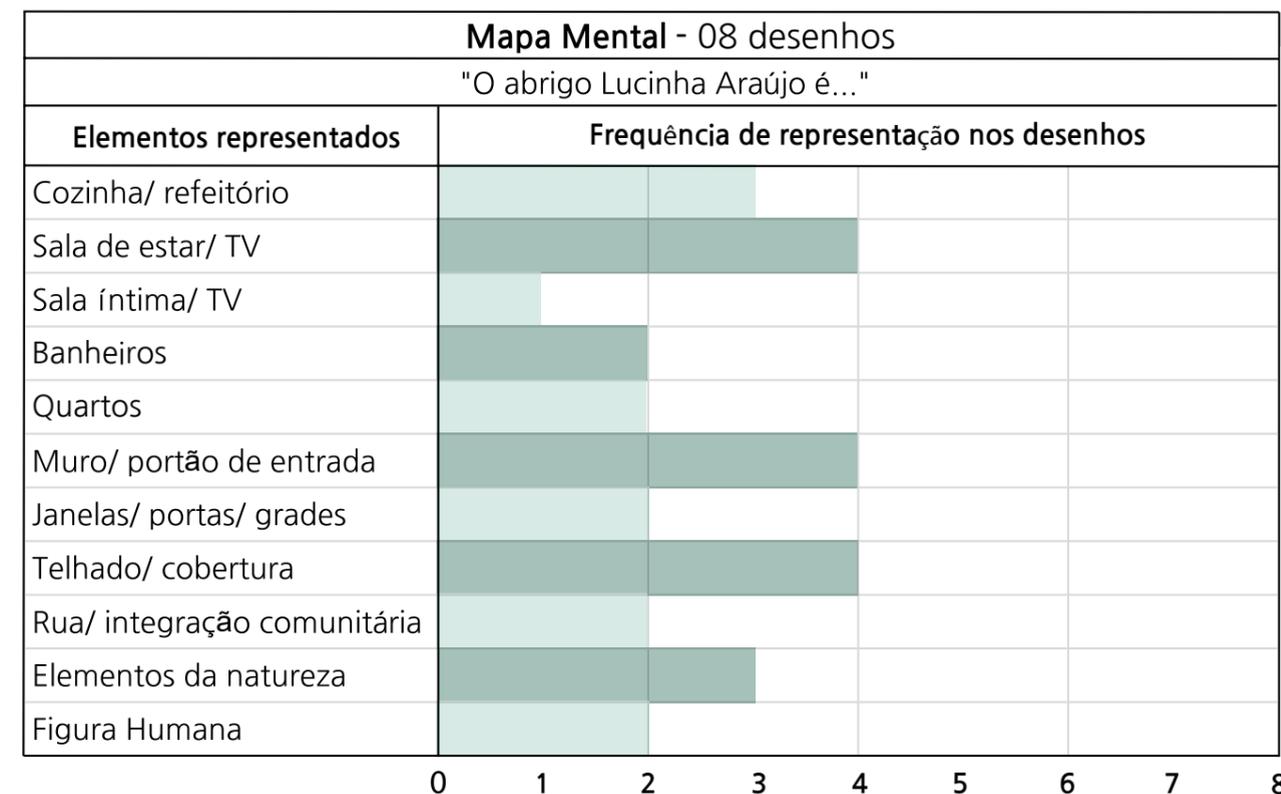


Figura 55: Gráfico com avaliação geral dos 08 registros analisados no Mapa Mental – "o lugar tal como é" (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Tendo em vista, a maneira como as crianças organizavam e representavam a imagem do abrigo, a próxima visita foi com o objetivo de reconhecer o lugar que elas mais gostavam ali, pedindo que desenhassem ou escrevessem qual era esse lugar. Dessa vez, consegui aplicar o mapa mental com 18 crianças das 20 acolhidas no período da pesquisa, que realizaram desenhos coloridos e alegres. Apenas Guilherme, 02 anos, e João, 09 anos, diagnosticado com autismo, não participaram respondendo a pergunta, mas brincaram com as folhas e lápis de cor. Durante uma tarde inteira, a dinâmica de aplicação foi a mesma da anterior: os educadores organizavam as crianças, enquanto eu me reunia com no máximo 03 delas no refeitório.

Enquanto desenhava com precisão de detalhes o seu quarto, Luana (12 anos) me dizia que gostava do quarto porque era onde ela e seus quatro irmãos se reuniam (Figura 56). O "quarto dos irmãos" não só preservava os vínculos familiares, como também fortalecia o sentimento de identificação e pertencimento. Sendo o lugar mais mencionado, os quartos eram onde dormiam, descansavam, brincavam, liam um livro, e ainda eram "bonitos e tem nossas caminhas", explicavam. Conforme Fischer (1994), mesmo em ambientes institucionais os indivíduos têm a necessidade de marcar espaços pessoais, onde se refugiam e preservam sua intimidade. Nesse sentido, para as crianças os quartos conformavam territórios de domínio pessoal com os quais se identificavam, ainda que coletivos e, muitas vezes, com a supervisão e vigilância dos educadores.

Apesar de não ser autorizado o acesso das crianças no seu interior, a cozinha foi representada em grande parte das respostas, assim como o refeitório (Figuras 57 e 58). Afinal, era na cozinha onde se preparava a comida, e no refeitório onde comiam. Mas também havia "mesa pra comer e cadeira pra sentar", complementavam. Na casa de poucos móveis, era de se compreender a valorização do mobiliário do refeitório por elas. Outros móveis da unidade eram rapidamente depredados, mas as mesas e cadeiras do refeitório resistiam ao passar do tempo e as crianças tinham cuidado e respeito – se quebrassem sabiam que não teriam onde comer. Ali formavam um centro de reunião social, quando nos momentos de refeição. Cenário de socialização, é como Noberg-Schulz (p. 447, 2009) constatara: "a casa e a mesa recebem e reúnem, trazem o mundo para perto".

Algumas delas manifestavam dúvidas quanto ao lugar que preferiam no abrigo. "Eu gosto de tudo tia, mas prefiro a minha casa", disse Murilo (11 anos) que, além do quarto e da cozinha, gostava da varanda "porque é onde a gente brinca e joga futebol". Os desenhos expressavam também a tranquilidade e o conforto do contato com a natureza, na varanda arborizada e florida (Figuras 59, 60 e 61). Outro lugar que relataram gostar, por poderem brincar e assistir televisão, era a sala de estar/TV. A sala de jogos, com totó, livros, computadores e brinquedos, também foi representada em alguns desenhos (Figura 62). Elisa (06 anos), de dentro do refeitório, apontou para a porta da

sala de jogos e disse: “já estou olhando... olha ali, o lugar que mais gosto”. Fez então o desenho dessa porta, e também da sua cama (Figura 63).

Mais uma vez, a integração comunitária se tornou evidente nas respostas. Houve crianças que, questionadas sobre o lugar que mais gostavam no abrigo, na verdade desenharam lugares externos ao abrigo, como praça, parque de diversão e praia (Figuras 64 e 65). É como se os passeios e dinâmicas na cidade estivessem todos sob o “braço” que configura o “corpo” do abrigo. Ou como Solis (2009) já afirmara, como se o fora e o dentro constituíssem um mesmo plano de superfície. O “fora” da casa é organizado pela mesma lógica da casa, e por isso pertence ao “dentro” (DERRIDA, 1982, apud SOLIS, 2009).

Figura 56: Mapa “mais gosto” por Luana, 12 anos – “gosto do quarto porque nós ficamos reunidos, eu e meus irmãos”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

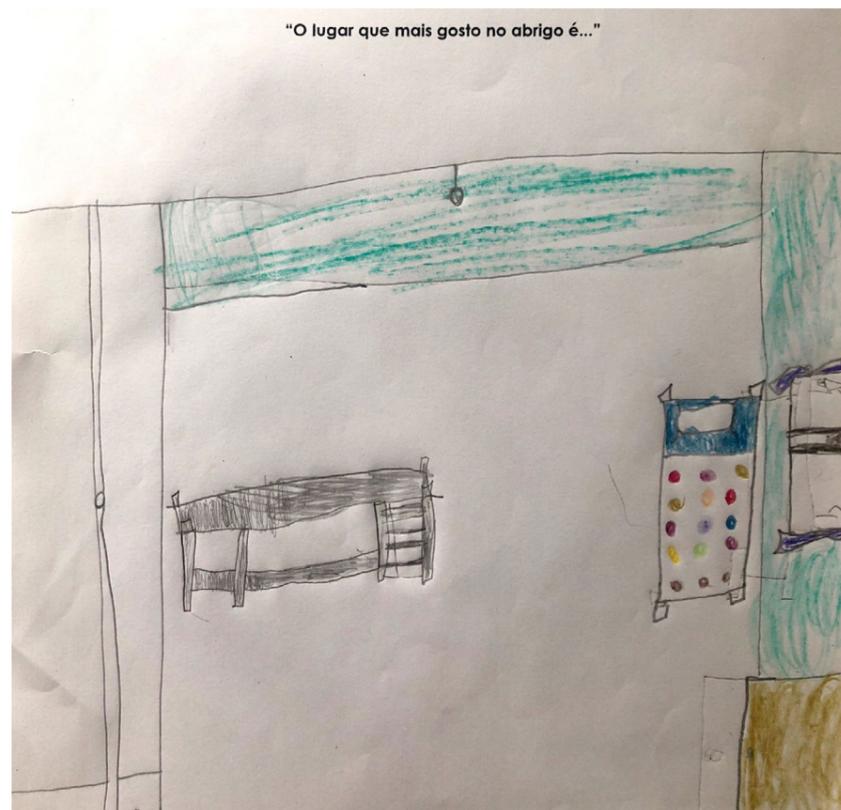


Figura 57: Mapa “mais gosto” por Camila, 12 anos – “gosto da cozinha porque é onde a gente come”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

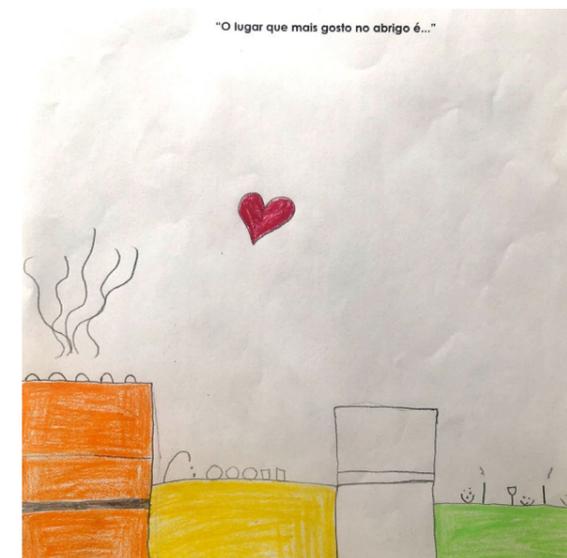


Figura 58: Mapa “mais gosto” por Isadora, 08 anos – “é a cozinha, tem mesa, cadeira, comida para a gente”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

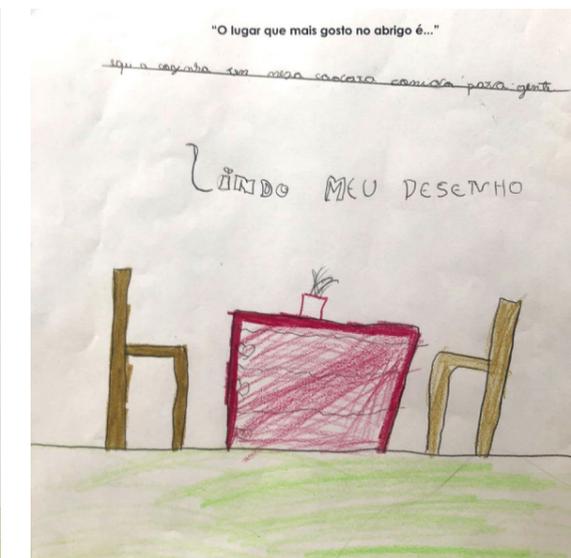
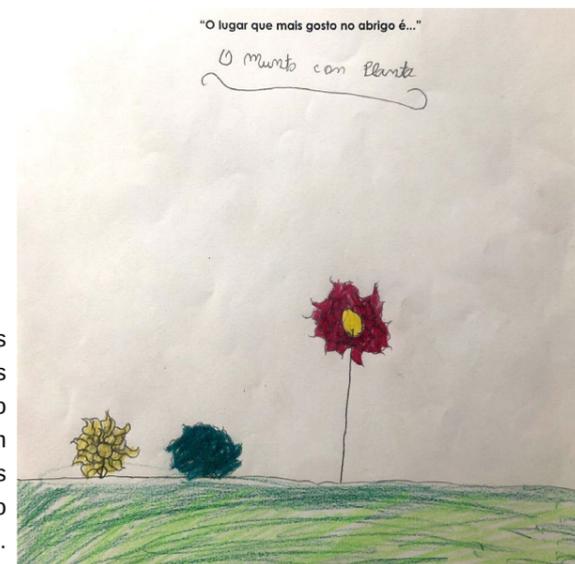


Figura 59: Mapa “mais gosto” por Davi, 11 anos – “a árvore da varanda”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



162

Figura 60: Mapa “mais gosto” por Sofia, 11 anos – “gosto de tudo, mas o que mais gosto é o jardim porque tem muitas flores lindas”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



163

Figura 61: Mapa “mais gosto” por Maria, 10 anos – “gosto da varanda porque lá tem como a gente brincar”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 62: Mapa “mais gosto” por Miguel, 10 anos – “a sala de jogos porque tem totó, computador e brinquedos”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

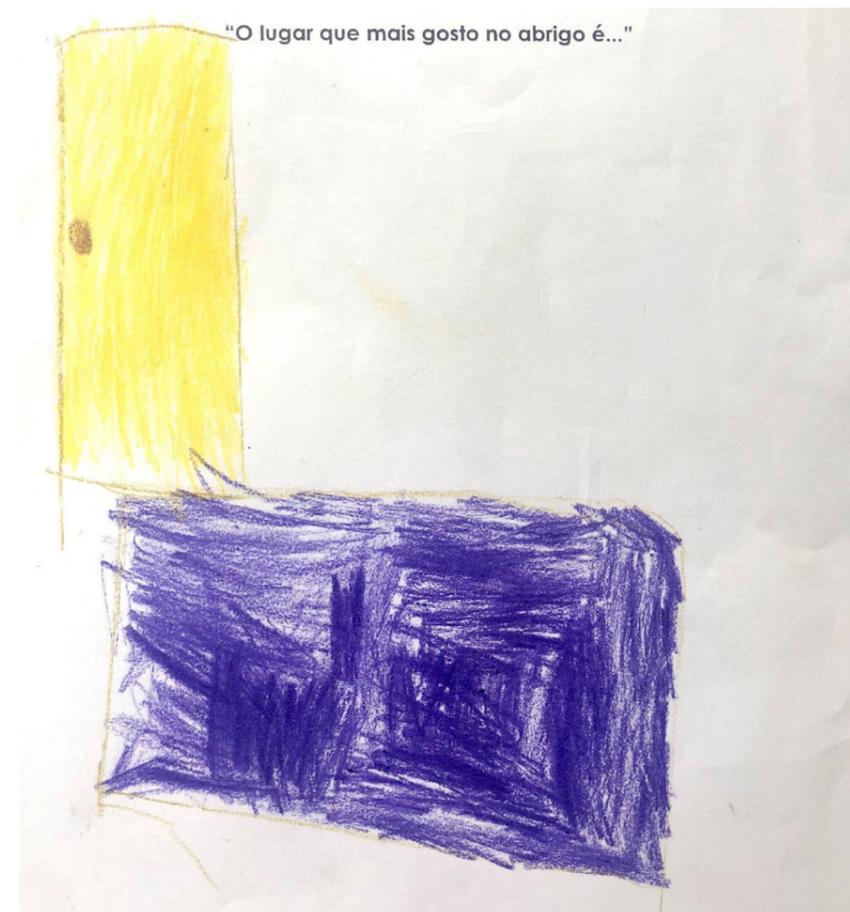


Figura 63: Mapa “mais gosto” por Elisa, 06 anos – “gosto do quarto e da minha caminha (cama em azul), e da sala de jogos (porta em amarelo)”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019)

Figura 64: Mapa "mais gosto" por Bruno, 09 anos, que explicou gostar do parque de diversão na cidade. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)



166

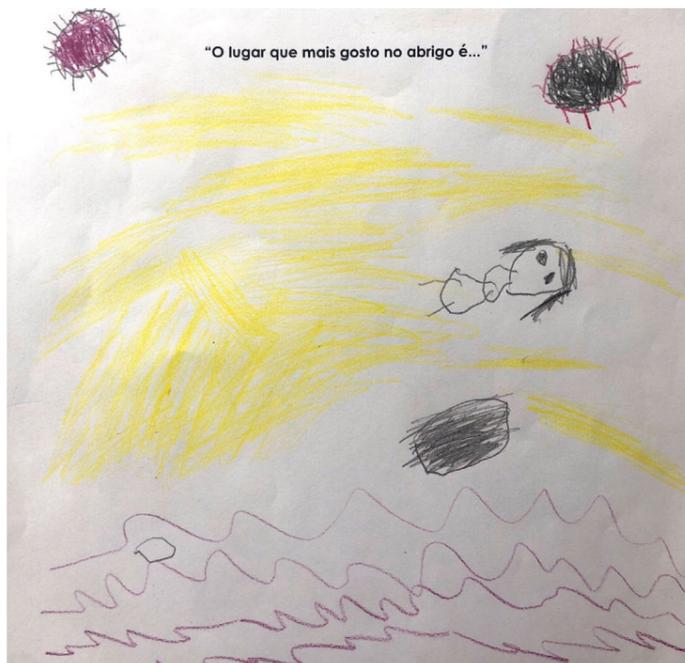
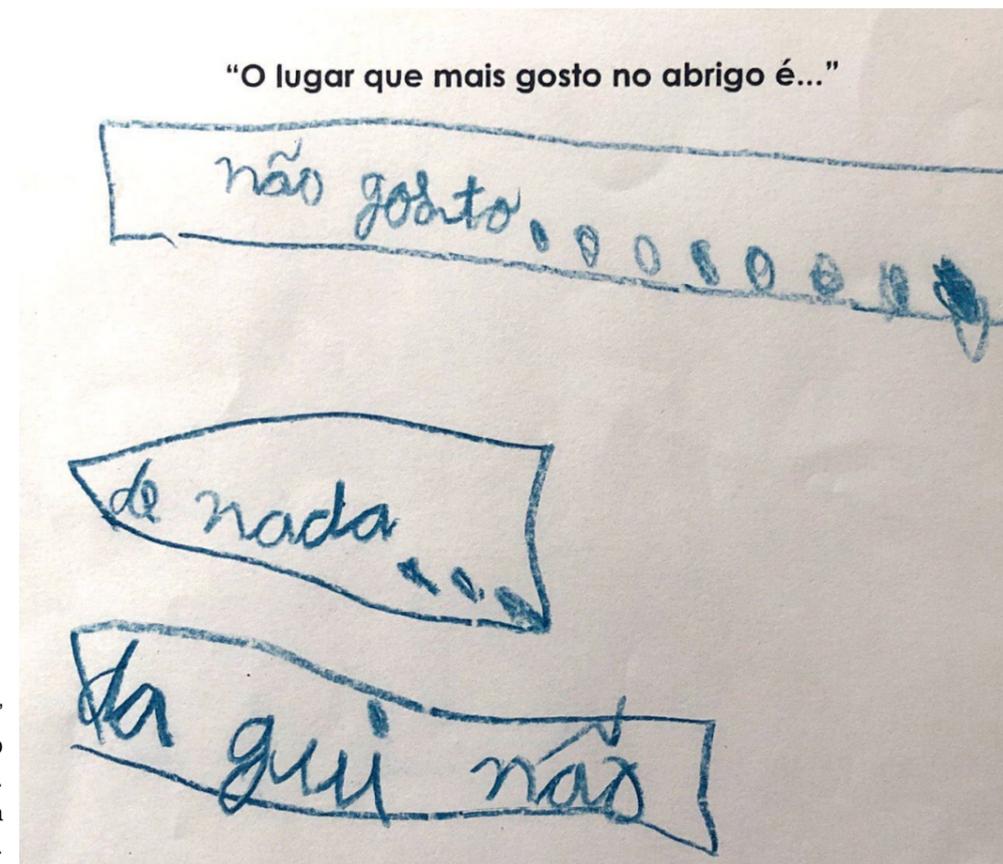


Figura 65: Mapa "mais gosto" por Laura, 04 anos – "desenhei a praia, a areia e o sol". Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Figura 66: Mapa "mais gosto" por Leandro, 09 anos – "não gosto de nada daqui não". Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



167

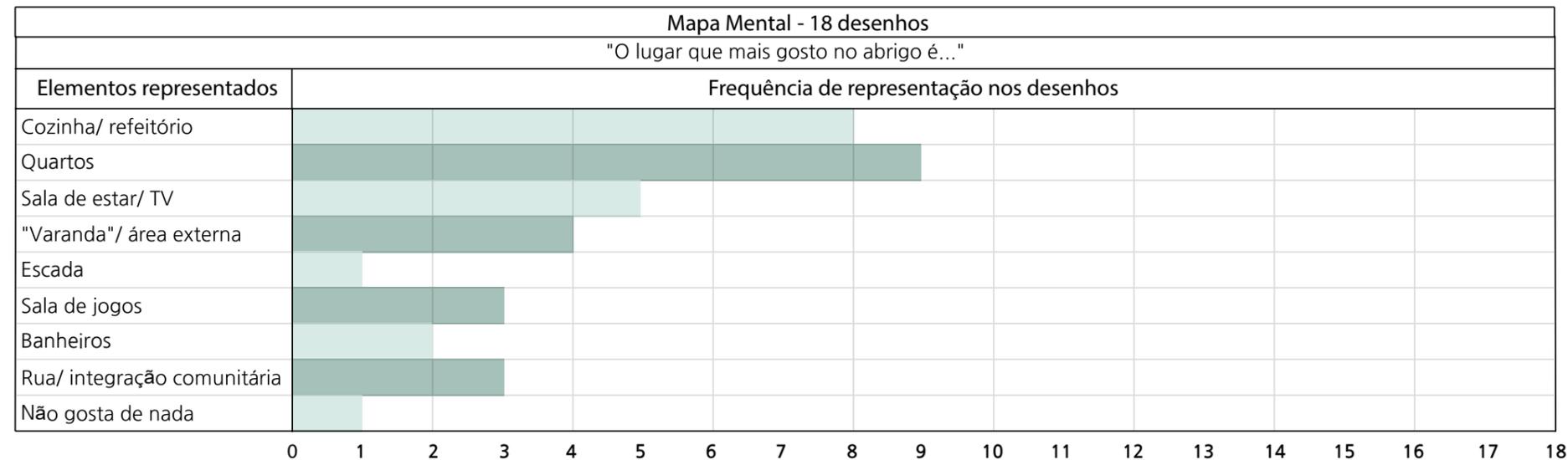


Figura 67: Gráfico com avaliação geral dos 18 registros analisados no Mapa Mental – “mais gosto” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Depois de finalizada a segunda etapa da atividade, retornei no dia seguinte para as crianças responderem qual era o lugar que menos gostavam no abrigo. A dinâmica de aplicação do instrumento seria a mesma, durante uma tarde, com grupos de 03 crianças por vez, com as quais eu interagira e anotava os comentários realizados por elas, no total de 12 participantes dessa vez.

Nesse dia, quando cheguei, os meninos estavam reunidos na sala brincando de se tatuarem com caneta. Miguel (10 anos) havia escrito “mãe” bem grande em seu braço, e Bruno (09 anos) escreveu “pai”. Perguntaram para mim se eu queria também fazer uma tatuagem. Respondi que não sabia o que desenhar. Foi quando Miguel me orientou: “você pode escrever mãe ou pai”. Lembrei que ele havia me contado que não via a mãe há 6 anos. Miguel tinha 10 anos, estava para adoção. Bruno²¹, 09 anos, também estava para adoção, junto de seus quatro irmãos, Guilherme (02 anos), Laura (04 anos), Davi (11 anos) e Luana (12 anos). Não importava o tempo ou mesmo o sofrimento, a imagem da família era forte, presente e até mesmo idealizada por eles. A mãe e o pai que não tiveram, mas que gostariam de ter tido.

Era para a casa desse pai que Bruno disse querer voltar. “Não gosto de lugar nenhum aqui, gosto de ficar na casa do meu pai”. Fez então o desenho de um robô, e no peito do robô havia o rosto

²¹ No decorrer da pesquisa, Bruno e seus quatro irmãos foram adotados por um mesmo casal, e se adaptaram muito bem à nova família, motivo de satisfação e alegria para a equipe do abrigo.

de uma criança (Figura 68). Fiquei me questionando se o robô seria o seu pai, e se o menino era ele. Perguntei sobre o que significava, mas ele não quis mais interagir.

Por abordar o lado negativo do lugar, a pergunta desencadeou sentimentos de raiva, tristeza e violência. A maioria dos desenhos era em tons de cinza, sem colorido. Davi (11 anos) primeiro desenhava um menino chorando. Pediu outra folha, desenhava um coração partido de um lado, e no verso uma pessoa, armas e tiros (Figura 69). Leandro (09 anos), sempre quieto e retraído, não se envolvia com o lugar, estava em fase de reaproximação da sua família. Era enfático ao falar que não gostava de lugar nenhum no abrigo. Fez uma casa, que a princípio explicou ser o abrigo, depois um helicóptero da polícia atirando em uma pessoa armada, fogo no telhado e carro do corpo de bombeiros (Figura 70).

A princípio, parecia contraditório o fato dos lugares que menos gostavam serem também os que mais gostavam. Mas na verdade essa contradição estava relacionada à insatisfação, ao reconhecerem, por exemplo, a necessidade de manutenção da unidade: “O único lugar que não tô gostando é a sala de jogos, porque tá com a porta quebrada, teto infiltrado e computador quebrado”, disse Murilo (11 anos). Elisa (06 anos) repetiu o desenho da porta da sala de jogos que havia feito no dia anterior, explicando que estava quebrada e isso a deixava triste. Os brinquedos também estavam quebrados, reclamavam. Porém, as crianças não admi-

tiram que eles mesmos quebraram a porta e também os brinquedos (Figuras 71 e 72).

Os brinquedos também estavam quebrados, reclamavam. Porém, as crianças não admitiram que eles mesmos quebraram a porta e também os brinquedos (Figuras 71 e 72).

As reclamações eram também referentes ao conforto ambiental. Não gostavam do refeitório porque era quente, assim como a sala de jogos. Na ocasião desse momento da pesquisa, era pleno verão e assim como os demais ambientes, a varanda também estava muito quente e não tinha área coberta. Além disso era pequena e sem espaço suficiente para brincarem, diziam (Figuras 73 e 74). As crianças me perguntaram se poderiam fazer sugestões sobre como o lugar deveria ser, e eu expliquei que essa seria a próxima atividade que iríamos fazer, apresentada a seguir.



Figura 68: Mapa “menos gosto” por Bruno, 09 anos – “não gosto do abrigo, gosto de ficar na casa do meu pai”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

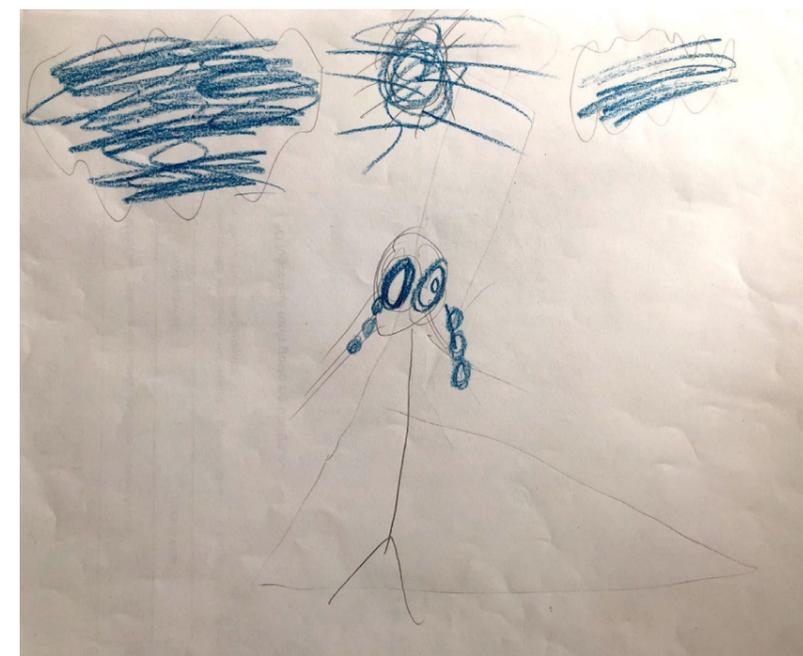


Figura 69a, 69b, 69c: Mapa “menos gosto” por Davi, 11 anos – menino chorando, armas e tiros, coração partido. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

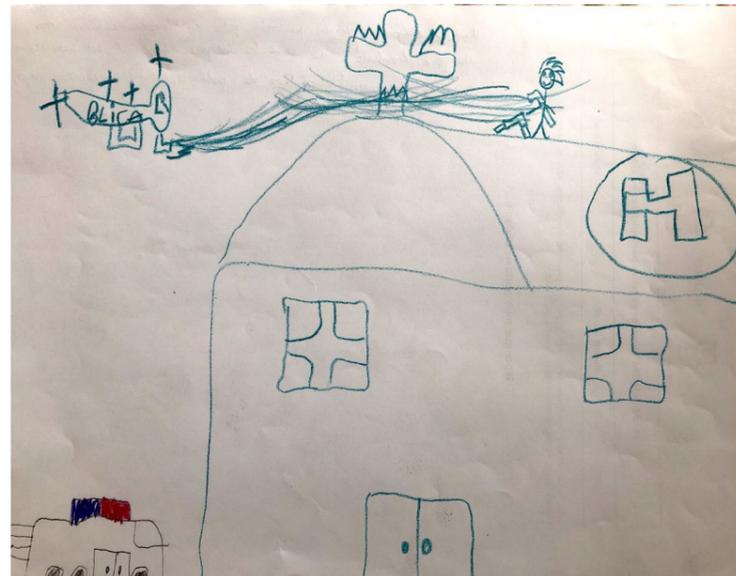


Figura 70: Mapa “menos gosto” por Leandro, 09 anos, que explicou ter desenhado o abrigo, um incêndio, polícia atirando e corpo de bombeiros. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

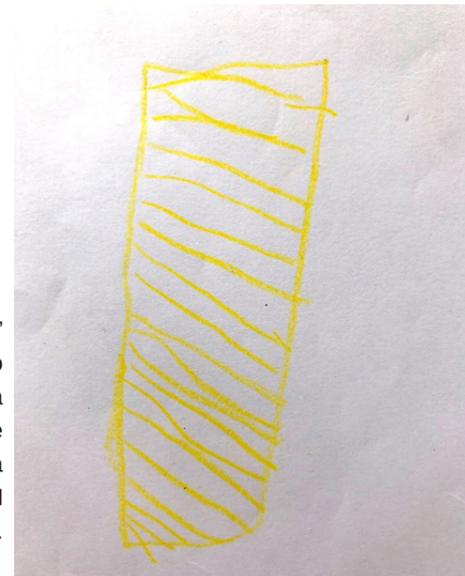


Figura 72: Mapa “menos gosto” por Elisa, 06 anos – “não gosto da sala de jogos porque a porta tá quebrada, e isso me deixa triste, por isso desenhei a porta”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Figura 71: Mapa “menos gosto” por Heitor, 11 anos – “eu gosto de tudo, menos a sala de jogos” **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

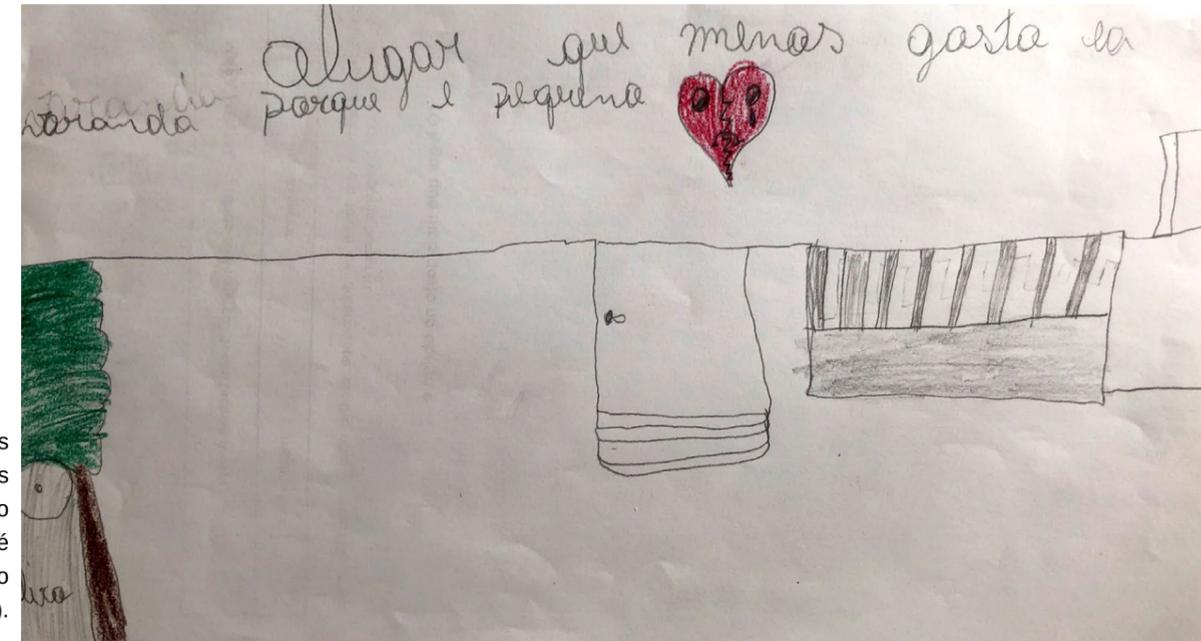
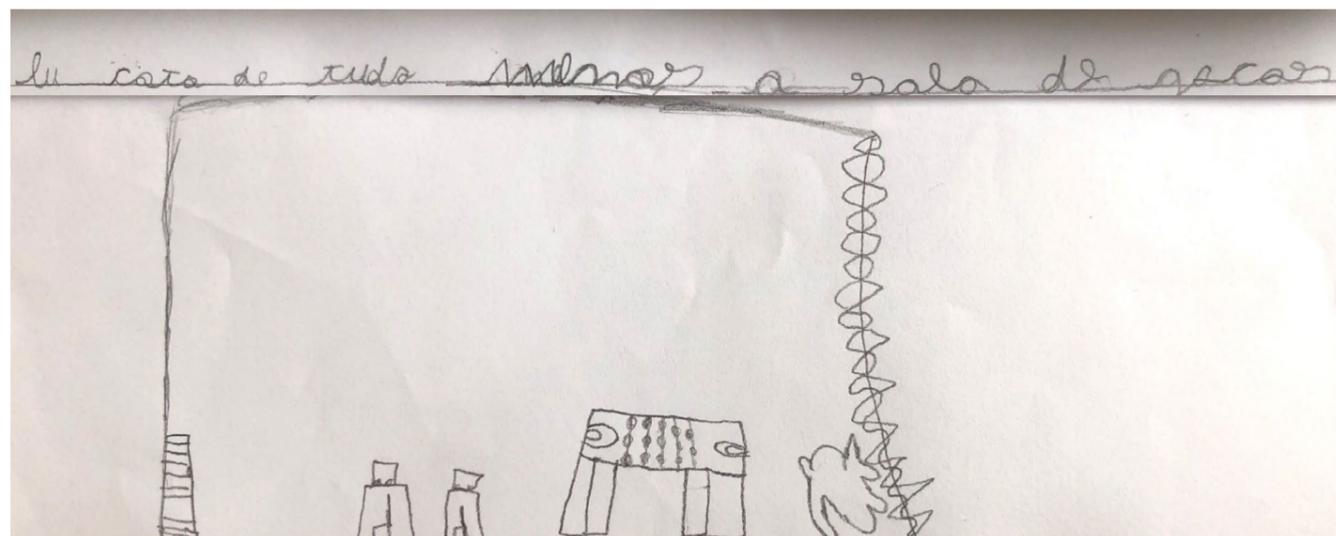


Figura 73: Mapa “menos gosto” por Luana, 12 anos – “o lugar que menos gosto é a varanda porque é pequena”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

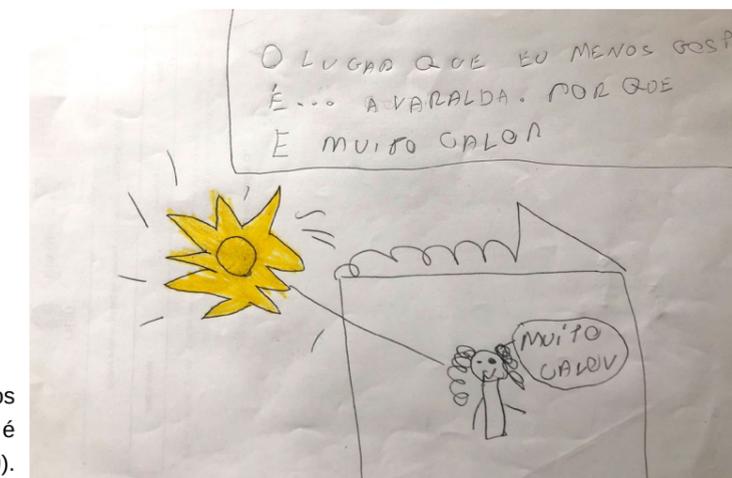


Figura 74: Mapa “menos gosto” por Manuela, 12 anos – “o lugar que eu menos gosto é... a varanda porque é muito calor”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

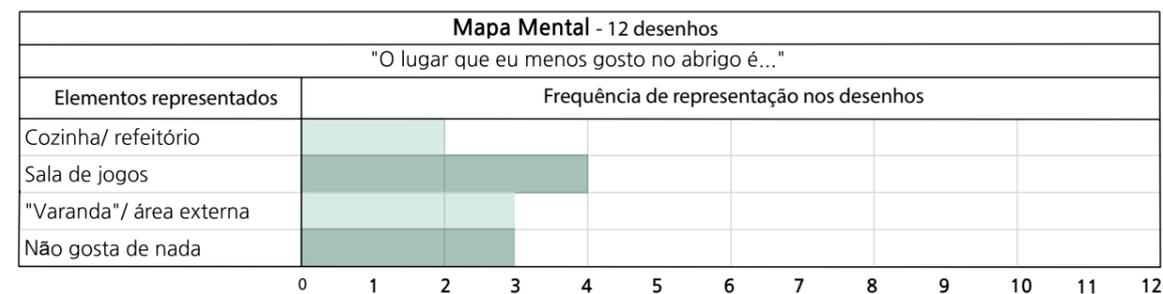


Figura 75: Gráfico com avaliação geral dos 12 registros analisados no Mapa Mental – “menos gosto” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

4.3.2. Poema dos Desejos

O poema dos desejos era o momento tão esperado para que pudessem expressar como gostariam que o abrigo fosse. Cheguei logo após o almoço na casa, e algumas crianças vieram correndo até mim: “tia, você trouxe a atividade hoje?”. Fomos para o refeitório, eu e mais 03 crianças por vez, seguindo a dinâmica anterior. Dessa vez 11 crianças participaram do processo.

Isadora (08 anos) falou que queria que o abrigo fosse como a rua, “porque a rua é lugar de alegria, de pessoas, de paz, e tem árvores” (Figura 76). Laís (09 anos) relutou enquanto desenhava: “se eu pudesse eu desenhava uma praia, um parque. Vou desenhar plantas, devia ter muita planta aqui, as nossas estão quase morrendo” (Figura 77). Já Lucas (11 anos) não hesitou, representou o abrigo em frente a uma praia, onde desejava estar (Figura 78). Queriam um lugar com muitas árvores, flores, pássaros e céu azul, nas palavras delas. A área externa “devia ter árvores frutíferas pra gente comer”, “bastante espaço pra correr e brincar”, “um jardim bem lindo”, somavam outros argumentos (Figura 79 e Figura 80).

Os desenhos eram todos muito coloridos e a maioria representava elementos da natureza, ambientes abertos e a própria rua. É certo que a natureza restaura o equilíbrio físico e psicológico, propicia liberdade de ação e tranquilidade (ELALI, 2011). Traz ainda conforto, aconchego, bem-estar, necessidades que as crianças expressa-

vam. Também demonstravam que, para elas, o código da casa e da rua se complementam, assim como DaMatta (1997) estudou: as janelas, portas e elementos físicos da casa englobam a rua. Garantir essa integração, além de propiciar o desenvolvimento psíquico e cognitivo que Tonnucci (2009) menciona, é possibilitar a localização delas no espaço e a experiência afetiva com o lugar. As respostas das crianças suscitavam essas reflexões.

Murilo (11 anos) desejava que o abrigo fosse maior para poder jogar futebol, e que tivesse uma piscina, pois fazia muito calor naqueles dias (Figura 81). Heitor (11 anos), além da piscina, idealizou uma grande “casa de família” (Figura 82). Apontando para o seu desenho, explicava: “aqui é a nossa sala de jantar para a família toda, os nossos quartos, um pra cada um pra gente não brigar, e com televisão pra gente poder assistir a noite”. Cada quarto tinha seus objetos pessoais, armários, camas e cadeiras, como “objetos-sujeitos” que organizam os espaços de intimidade: resguardam uma vida íntima e privada (BACHELARD, 2003), e delimitam as fronteiras do eu da pessoas (SOMMER, 1993).

Sofia (11 anos) também desenhou uma casa com quartos e janelas individuais para cada criança, cozinha, sala e quarto de jogos, os mais importantes para ela, explicou (Figura 83). Elisa (06 anos) mais uma vez demonstrou seu afeto em relação à sala de jogos: “meu desejo é que aquela porta ali seja consertada, porque ela está quebrada na parte de baixo. Vou desenhar ela consertada. E essa árvore aqui (mostrou a árvore do seu desenho) é a árvore lá de fora”

(Figura 84).

Ao expressarem desejos, sentimentos, insatisfações e juízo de valores durante a aplicação dos instrumentos mapa mental e poema dos desejos, foi possível compreender como a unidade era e como as crianças gostariam que fosse. Mas retornei à instituição mais uma vez com a intenção de escutá-las, para uma avaliação geral do ambiente por elas ao assumirem a postura de “arquitetas por um dia”. A experiência é relatada na próxima subseção.

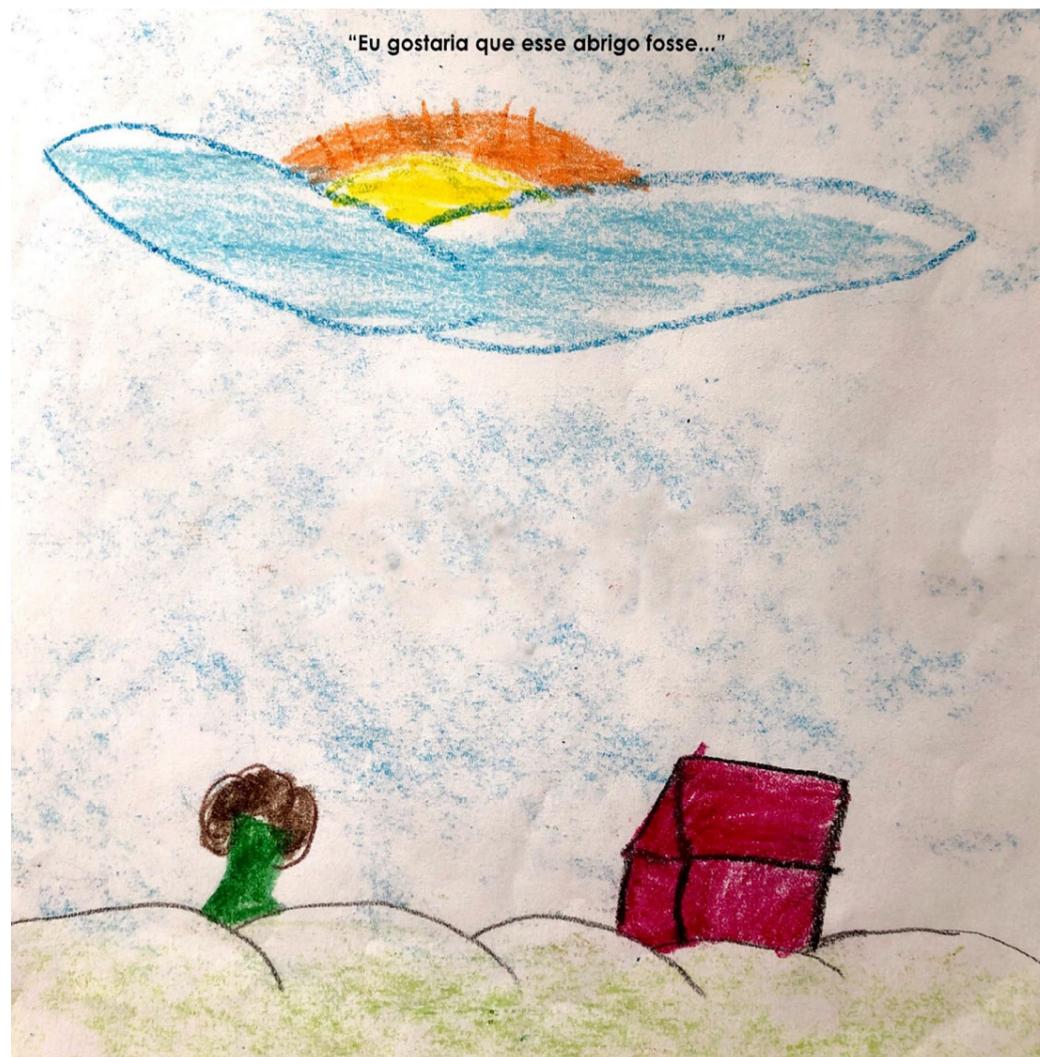
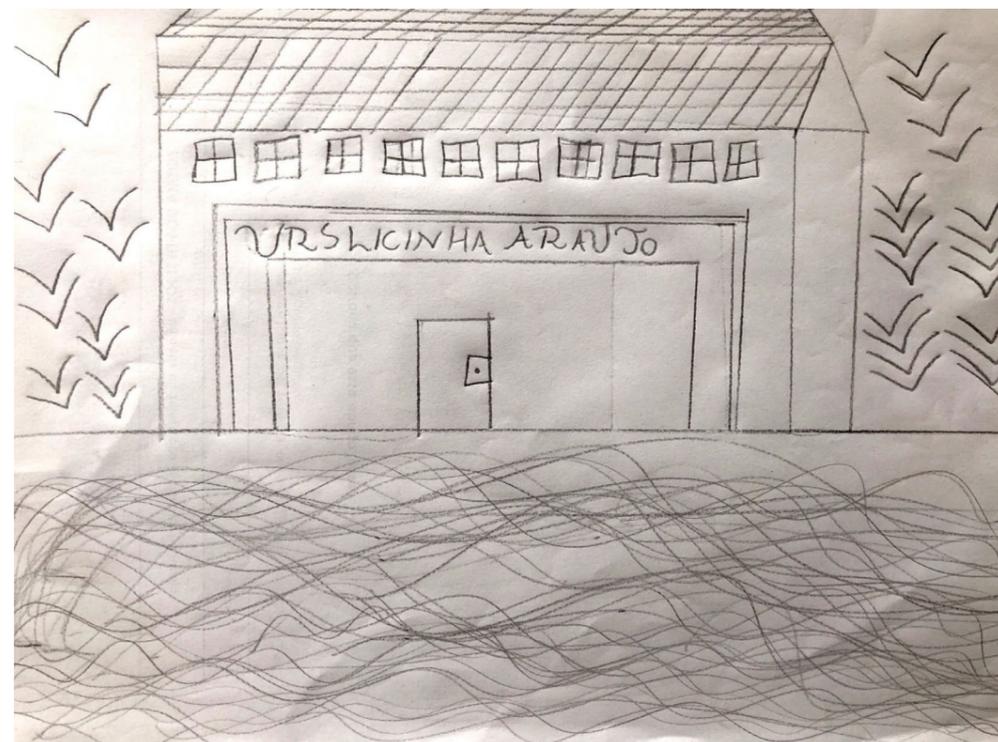


Figura 76: Poema dos desejos por Isadora, 08 anos – “a rua, porque a rua é lugar de alegria, de pessoas, de paz, e tem árvores”. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 77: Poema dos desejos por Laís, 09 anos – “ah se eu pudesse eu desenhava uma praia, um parque. Devia ter muita planta aqui, as plantas estão quase morrendo”. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Figura 78: Poema dos desejos por Lucas, 11 anos – “queria que o abrigo fosse na praia”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



178

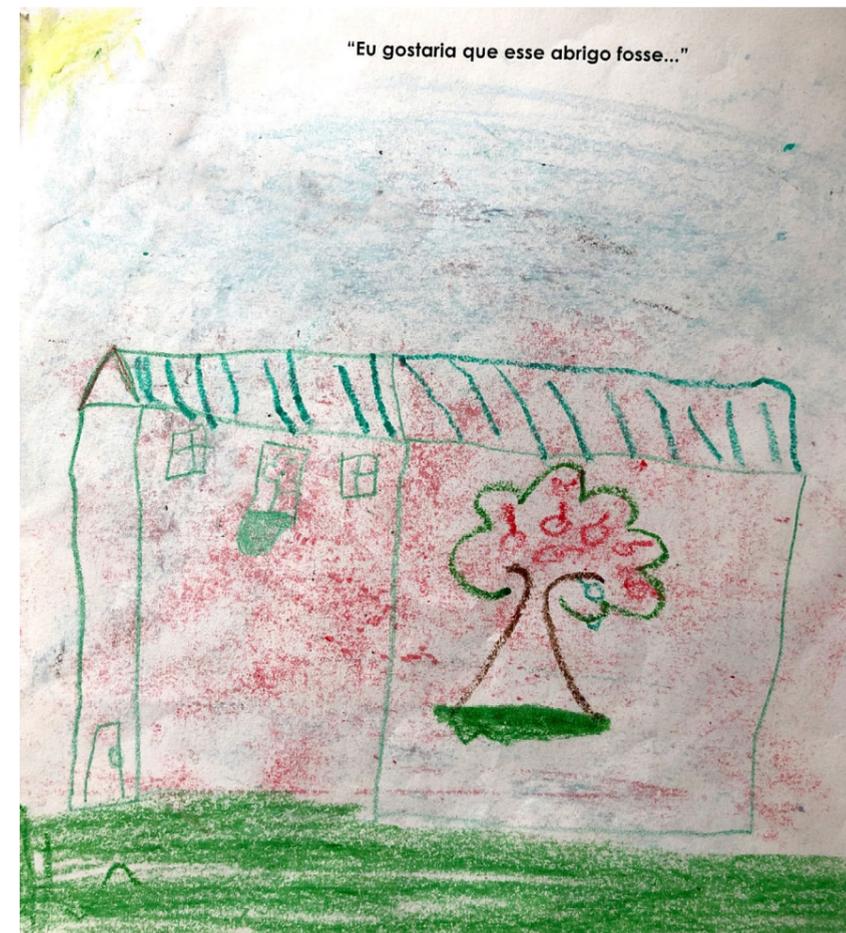


Figura 79: Poema dos desejos por Vanessa, 08 anos – “queria muita árvore com frutas”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

179

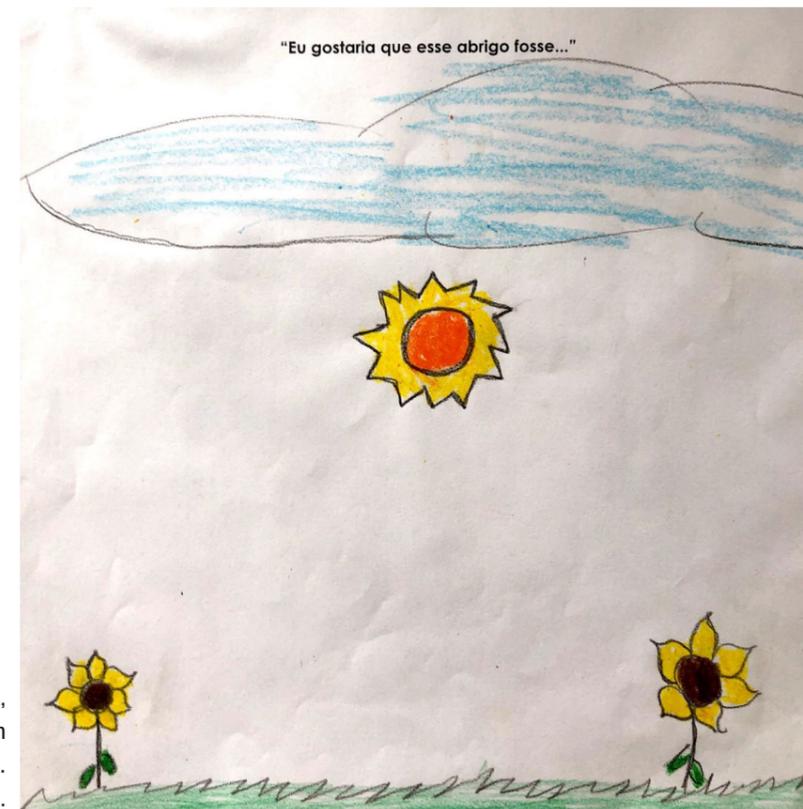


Figura 80: Poema dos desejos por Maria, 10 anos – “queria muitas flores e jardim, um lugar onde tenha árvore, pássaro, céu azul”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

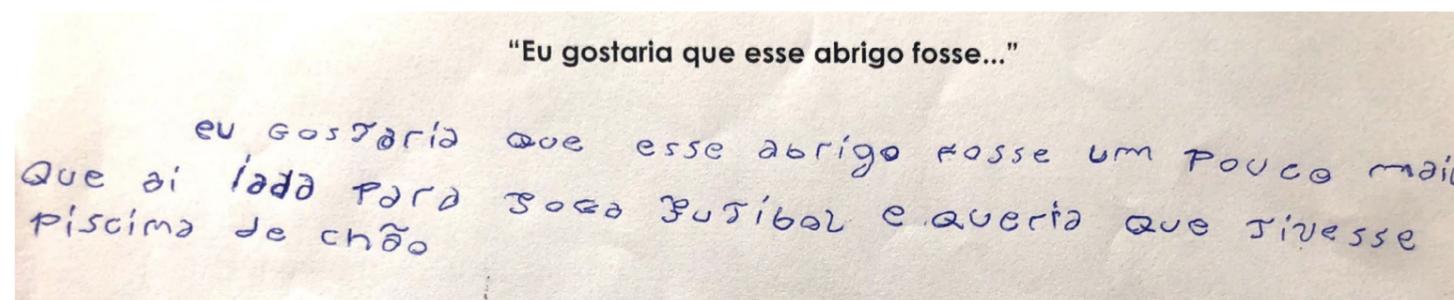


Figura 81: Poema dos desejos por Murilo, 11 anos – “eu gostaria que esse abrigo fosse um pouco maior que aí ia dar para jogar futebol, e queria que tivesse piscina de chão”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

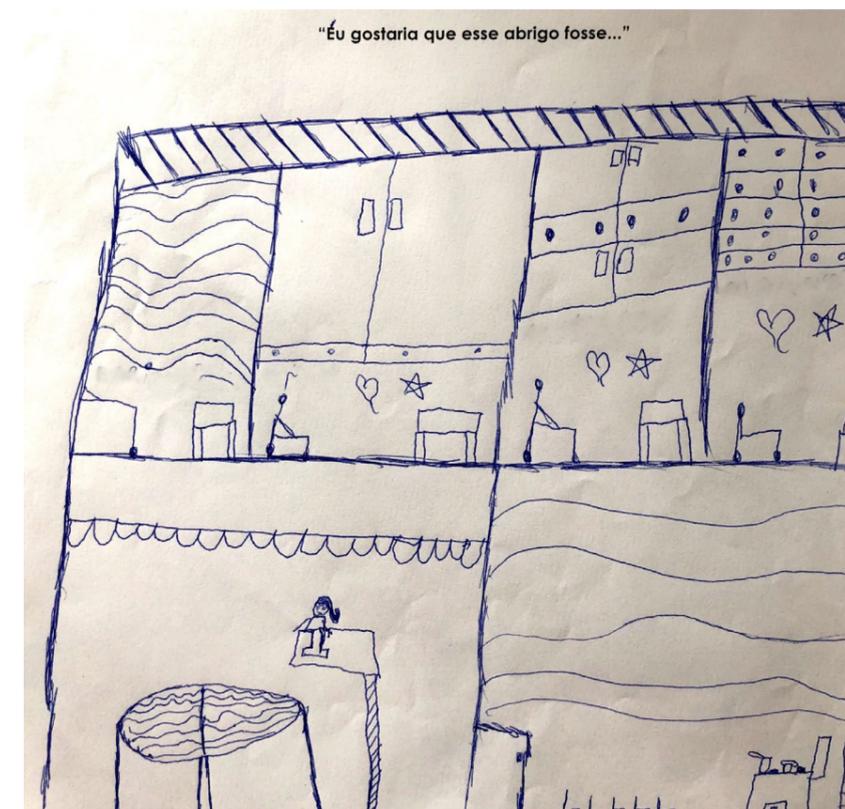


Figura 82: Poema dos desejos por Heitor, 11 anos – “aqui é a nossa sala de jantar para a família toda, os nossos quartos, um pra cada um pra gente não brigar, e com televisão pra gente poder assistir a noite”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)



Figura 83: Poema dos desejos por Sofia, 11 anos – “aqui é uma outra parte da casa, com um quarto pra cada criança. Também tem a cozinha, a sala e o quarto de jogos, porque esses lugares são os mais importantes pra mim”. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

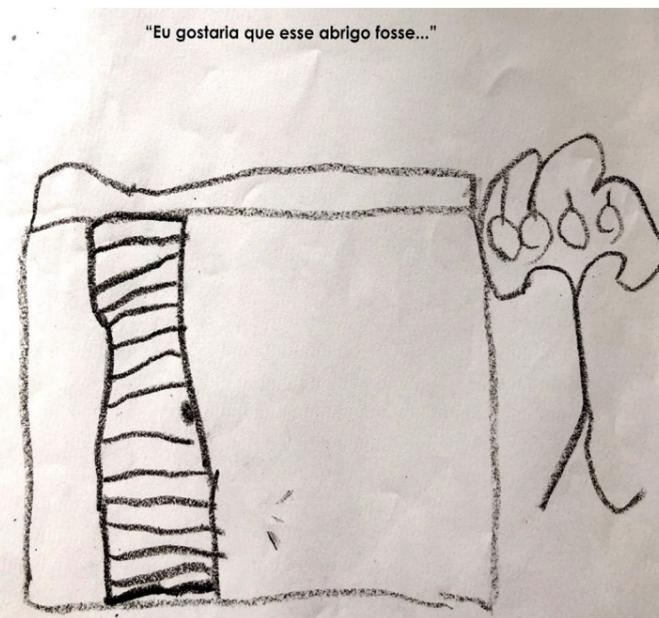


Figura 84: Poema dos desejos por Elisa, 06 anos – “meu desejo é que aquela porta ali seja muito boa, porque ela está quebrada na parte de baixo. Desenhei ela consertada. Essa árvore é a lá de fora” **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Poema dos desejos - 11 desenhos	
"Eu gostaria que o abrigo fosse..."	
Elementos representados	Frequência de representação nos desenhos
Rua/ integração comunitária	5
Elementos da natureza	5
Área externa	3
Sala de jogos	2
Quartos individuais	2
Sala de jantar	1
Piscina	2
Ar condicionado	1
Objetos pessoais	2

Figura 85: Gráfico com avaliação geral dos 11 registros analisados no Poema do Desejos (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

4.3.3. “Arquiteto(a) por um dia: avaliando o ambiente”

Na atividade de avaliação do ambiente pelas crianças a intenção era identificar condições de uso, conforto ambiental, defeitos e qualidades dos ambientes a partir da perspectiva delas. Para tanto, dividi os 12 participantes em duplas e trios, formando ao todo 5 grupos diferentes. Orientei que percorressem os ambientes da casa, para depois sintetizarem as análises em uma cartolina entregue para cada grupo. Alguns negaram o percurso, “ah, não tia, tô com preguiça de andar a casa toda”, e começaram as avaliações diretamente no papel. Uma dupla de meninas se desentendeu, e finalizaram o trabalho individualmente. A atividade foi aplicada com um grupo de cada vez, para que eu pudesse acompanhá-los nesse percurso - análise walkthrough, pela casa e no desenvolvimento da parte escrita (Figura 86), registrando comentários e sentimentos expressos.

Durante o percurso exploratório, as crianças reagiram aos ambientes apontando pontos positivos e negativos, mas a maioria das observações não foram escritas na segunda parte da atividade. Quando entraram no quarto, por exemplo, comentaram a respeito da inexistência de maçaneta e ar-condicionado, mas escreveram



Figura 86: Crianças realizando atividade proposta. Fonte: Aquarela por Caroline Passos (2019).

apenas “bonito e limpo” (Figura 87). Assim, a expressão oral foi mais importante do que o registro por escrito dos grupos durante a análise dos resultados obtidos.

As crianças apontaram insatisfação em relação à privacidade e ao conforto térmico dos quartos, reclamando não poderem fechar as portas e não ter climatizador de ambiente. Em alguns quartos, havia ar-condicionados, porém não estavam funcionando, porque elas mesmas quebraram o equipamento, assim como as maçanetas “abrindo e fechando a porta sem parar”, disse uma educadora. Achavam os quartos bonitos por causa das camas e das cores das paredes, mas gostariam de pinturas “com desenhos, para alegrar mais ainda”, de mais brinquedos e lugar para guardar objetos pessoais, além de colchas coloridas para cada um.

A sala de estar/TV também era “linda porque tem sofá, televisão, parede branca e desenhos coloridos”, nas palavras de uma das crianças, resumindo o que a maioria comentou. Mas reclamaram do sofá que estava quebrado e era pequeno, e do conforto térmico, pois não tinha ventilador. O conforto térmico da sala multiuso, ou sala de jogos como costumavam dizer, também foi apontado como negativo. Além disso, essa sala deveria ter mais estantes para livros e brinquedos, computadores e mesas de estudos, complementaram.

A quantidade de banheiros era considerada insuficiente pelos grupos, alguns comentaram também ser difícil a privacidade durante o uso: “o banheiro deveria ter uma placa de ocupado”. O refeitório era

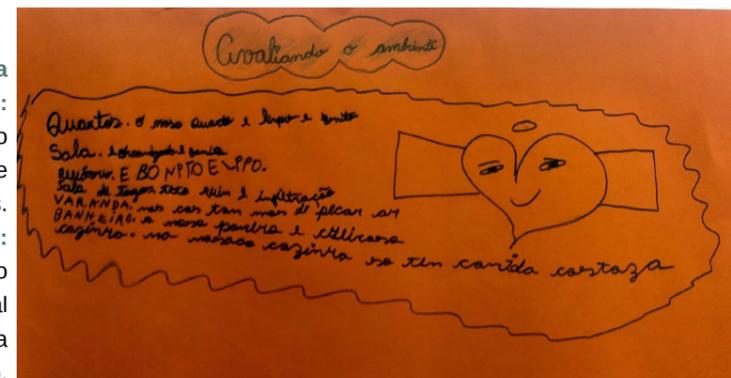
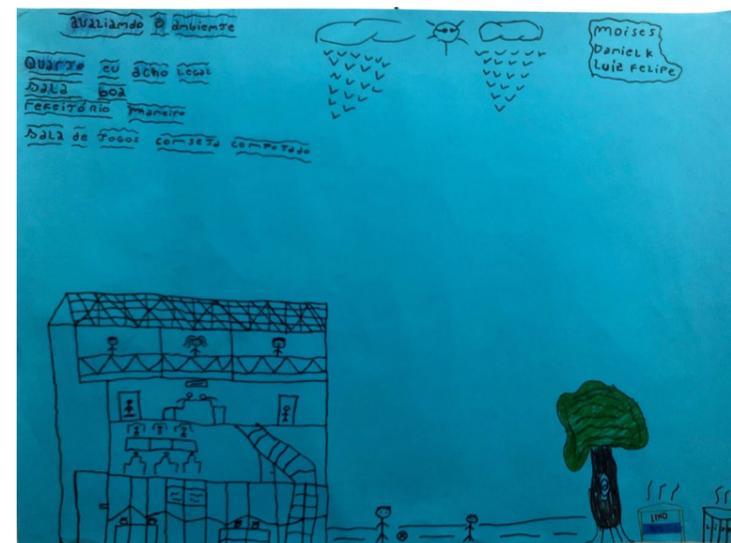


Figura 87a, 87b: Avaliação do ambiente pelos grupos. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

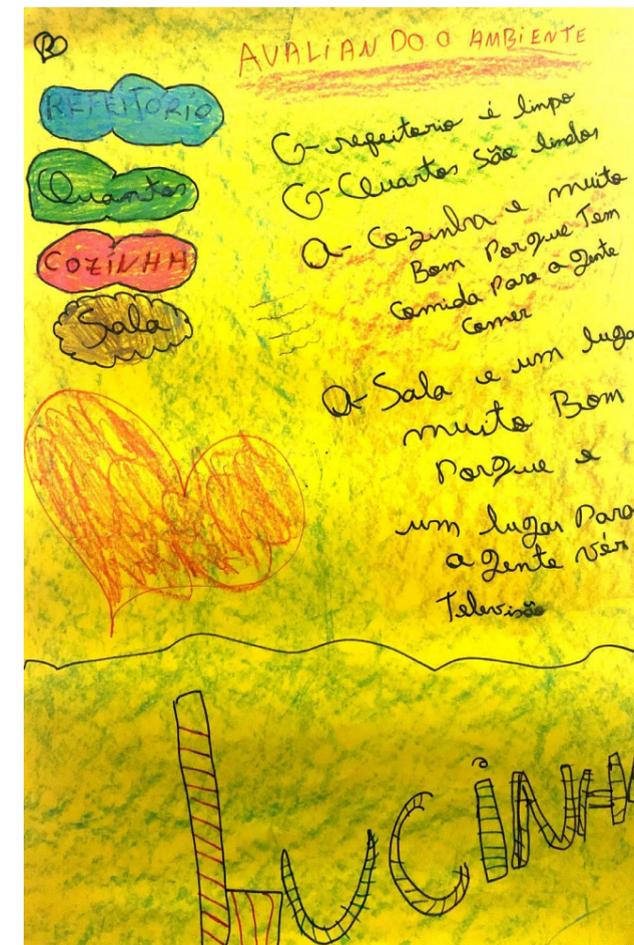


Figura 87c: Avaliação do ambiente pelos grupos na atividade “Arquiteto(a) por um dia.” Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

onde colavam cartazes e trabalhos nas paredes, por isso foi considerado “bonito” pela maioria, mas era quente e às vezes, quando todos se reuniam, as cadeiras e mesas eram poucas. Também expressaram a inexistência de mobiliário como bancos e brinquedos na varanda, e apesar de ser o espaço aberto que tinham para “correr pra lá e pra cá e pegar um ar” – nas palavras delas, reconheciam que o espaço não era suficiente.

A partir das falas e avaliações foi possível compreender a existência de um sentido de privacidade e individualidade, e preocupação em personalizar e demarcar territórios, com objetos pessoais e elementos físicos que compõem o ambiente. Segundo Rybczynski (1996), a personalização, marca do dono, é o que garante o aconchego e conforto dos ambientes. Conforma também lugares de intimidade e delimitação de espaços pessoais (SOMMER, 1973). A importância de espaços para brincarem também foi expressa, pois é no ato das brincadeiras que as crianças se apropriam do espaço, transformando-os em uma experiência afetiva, conforme evidenciado no trabalho de Coelho (2004), no qual estuda a relação da criança com seus lugares de brincadeira.

Assim foi finalizado o processo de escuta das crianças, como um acolhimento aos seus desejos, opiniões e imaginário. Além das próprias crianças, considerar os demais agentes envolvidos na dinâmica do lugar me permitiria uma maior amplitude e abrangência do todo. Por isso foi muito importante também ouvir os funcionários da área, tanto a equipe que trabalha na unidade, como também técnicos da prefeitura. Essa etapa do trabalho é apresentada a seguir.

Quarto	Bom	Regular	Ruim
Decoração			
Objetos pessoais			
Conforto térmico			
Mobiliário			
Limpeza			
Privacidade			

Sala de Jogos	Bom	Regular	Ruim
Manutenção			
Mobiliário			
Brinquedos/ livros			
Aparelhos eletrônicos			
Conforto térmico			
Limpeza			

Sala estar/ TV	Bom	Regular	Ruim
Decoração			
Conforto térmico			
Mobiliário			
Aparelhos eletrônicos			

Refeitório	Bom	Regular	Ruim
Decoração			
Conforto térmico			
Mobiliário			
Limpeza			

Banheiros	Bom	Regular	Ruim
Quantidade			
Privacidade			
Limpeza			
Manutenção			

Varanda/ área externa	Bom	Regular	Ruim
Mobiliário			
Espaço aberto			
Brinquedos			
Jardim			

Figura 88: Avaliação geral conforme expressão oral e registros por escrito analisados na atividade “Arquiteto(a) por um dia” (cores utilizadas para facilitação da leitura gráfica). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

4.4. O olhar dos funcionários

4.4.1. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a partir de uma conversa informal, seguindo um roteiro semiestruturado²², com 09 funcionários ao todo, sendo 01 assistente social da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos da Prefeitura do Rio de Janeiro, e integrantes da equipe da URS Lucinha Araújo (01 diretor, 01 assessor de direção, 01 assistente social, 01 psicólogo e 04 educadores – um de cada plantão).

Primeiramente, procurei compreender a natureza do funcionamento e a gestão da URS Lucinha Araújo, ao que me informaram ser um abrigo público administrado pela ONG Obra de Promoção dos Jovens, em um sistema de co-gestão. A Prefeitura é responsável pela gestão técnica da URS e pelo repasse de verbas para a ONG que, por sua vez, recruta funcionários e fornece materiais e recursos para a unidade.

Em uma contextualização geral sobre o processo de acolhimento institucional no Rio de Janeiro, os entrevistados explicaram que o encaminhamento de crianças e adolescentes para o

acolhimento geralmente é realizado pelo Juizado da Infância, e eventualmente pelo Conselho Tutelar. Na maioria dos casos, as crianças vão para uma Central de Recepções (Central Carioca ou Central Taiguara), onde permanecem entre 48/72 horas, para depois serem encaminhadas a uma das modalidades de acolhimento.

No Rio, atualmente existem apenas Abrigos Institucionais – modalidade da URS Lucinha Araújo, e Famílias Acolhedoras. Cada caso é analisado durante o período em que permanecem na Central e, a depender do perfil da criança e da disponibilidade de vagas, há o encaminhamento para a modalidade mais apropriada para o acolhimento. Por exemplo, há crianças e adolescentes com histórico de situação de rua ou recorrência em instituições, sendo priorizado o acolhimento em abrigos. As Famílias Acolhedoras atendem, em geral, crianças que nunca foram acolhidas com possibilidade de reintegração à família de origem, ou nos casos em que o abrigo está muito longe dessa família, procurando mantê-las em um ambiente familiar.

A partir de então é expedido a Guia de Acolhimento da criança ou adolescente, documento oficial do Juizado da Infância para o acompanhamento de cada processo. É também desenvolvido o Plano de Atendimento Individual que sistematiza as ações planejadas para a criança e sua família, com inserção na escola, posto de saúde, projetos sociais para a família, e rotinas de visita quando possível. O trabalho individual busca a reinte-

²² O roteiro semiestruturado da entrevista realizada com os funcionários encontra-se nos Anexos dessa dissertação.

gração da criança na família de origem ou em família substituta, tendo em vista a provisoriedade do acolhimento. De seis em seis meses há audiências em que o Juiz reavalia se mantém o acolhimento, reintegra a criança à família ou se é caso para adoção.

Nos casos de crianças que não possuem referência familiar, com laços afetivos rompidos e idade superior a oito anos – fora do perfil procurado para adoção, há o programa de apadrinhamento afetivo da Vara da Infância e Juventude. Há também o apadrinhamento financeiro e ainda o voluntariado nas próprias instituições, como ações de reforço escolar, aulas de música, teatro, entre outras atividades. Um dos entrevistados reforçou a importância do compromisso com o trabalho voluntário, pois são criados vínculos e expectativas nas crianças, precisando haver responsabilidade com a regularidade das visitas.

Em relação aos principais motivos de acolhimento na URS Lucinha Araújo, foi esclarecido que a negligência familiar e o abandono, consequência da negligência, eram a maioria à época da pesquisa. Também havia casos de abuso sexual, situação de rua, uso de droga dos responsáveis, exploração do trabalho infantil e risco de vida na comunidade. Ao serem encaminhadas para o acolhimento, essas crianças em geral rompiam com seu território de origem, apesar da recomendação de permanecerem próximas a esse território para facilitar o trabalho de reintegração familiar e a manutenção da rede de relações preexis-

tentes.

Quando questionados sobre os critérios de escolha do bairro para implantação do abrigo, foi explicado que o município do Rio de Janeiro é dividido em comarcas. No caso, a URS Lucinha Araújo permaneceu no território da comarca da Primeira Vara da Infância e Juventude, por ser um desdobramento do antigo abrigo Ayrton Senna, que estava nessa comarca. Além disso, o bairro precisaria corresponder às diretrizes de ofertar infraestrutura urbana e serviços suficientes, e “cada vez mais afastar a lógica de que abrigo tem que ser em um lugar distante, onde a sociedade não conviva com esse público” (Entrevistado 01).

Geralmente, as casas são alugadas seguindo as normativas de apresentarem um padrão similar ao residencial, com estrutura para até 20 crianças e adolescentes. Para isso, um técnico verifica se há banheiros e quartos suficientes para todos, sala de convivência, sala para a equipe técnica e para o atendimento individual, conforme o documento das Orientações Técnicas (BRASIL, 2009). Mas disseram que a grande dificuldade é encontrar um proprietário disposto a alugar para a prefeitura, principalmente se for um abrigo para adolescentes.

“Depois que aluga, vem o desafio de se relacionar com a vizinhança, que é um outro critério bem complicado. Por mais que as pessoas queiram

que a gente resolva esse problema, elas não querem que seja perto da casa deles. Então, são muito solidárias, mas não que seja do meu lado. E aí é um trabalho que a gente também tem que fazer enquanto instituição, de sensibilizar esse entorno. Vamos abrir as portas, vamos oferecer um café da manhã para a vizinhança ver que aqui não tem nenhum ‘bicho-papão’, que existe um trabalho e profissionais aqui dentro, que essas crianças não estão abandonadas. Adolescente, então, é difícil, porque o território associa qualquer situação de violência no território ao abrigo. Então, joga na ‘conta’ dos adolescentes. É mais difícil ainda de administrar do que com criança. As equipes mais experientes vem conseguindo administrar, conversam, procuram a associação comunitária, as lideranças do bairro. A gente procura participar das supervisões de território, das reuniões de território. Porque aí a gente vai se apresentando, vai criando rede, né? E aí vai havendo um pouco mais de tolerância. O próprio Lucinha respondeu um processo há pouco tempo de um vizinho pedindo que aumentas-

sem o muro, a não sei quanto de altura, e pedindo que as crianças não saíssem na rua” (Entrevistado 01).”

Atualmente a vizinhança conhece o trabalho da URS Lucinha Araújo e aceita melhor a convivência, mas a recepção “inicialmente foi de uma forma muito hostil, com muitas denúncias, muitas queixas, porque eles achavam que eram crianças que cometem atos infracionais. Temiam com a segurança, com a limpeza do entorno e do bairro” (Entrevistado 05). Apesar do esforço da equipe para a aceitação do abrigo, o preconceito também estava presente ainda em alguns discursos dos funcionários, como quando foi dito que “devido ao perfil das crianças que são abrigadas aqui na casa e das pessoas que moram na região, para eles foi um ‘baque’ ter que conviver com esse ambiente que é totalmente oposto àquilo que a sociedade quer, né?” (Entrevistado 07). Para esse funcionário, o abrigo era “como se fosse uma forma de uma maquiagem, de você ocultar as coisas feias que existem, não só na cidade, como na sociedade de uma forma geral” (Entrevistado 07).

O preconceito também existia na escola, como destacou outro entrevistado: “Muitas crianças não gostam nem de chegar na van do abrigo na escola, porque as outras ficavam apontando e dizendo: “Ah, é de abrigo, é de abrigo...”. Então elas têm vergonha, muita vergonha disso” (Entrevistado 08). A van possuía um adesivo da Prefeitura do Rio de Janeiro, e por isso as crianças

eram identificadas como “de abrigo”. Tal fato não acontecia em relação ao edifício, por não haver placas da natureza institucional da unidade – o que estava de acordo com as normativas técnicas para evitar segregação e estigmatização. Conforme disse um funcionário:

“Olha, para te dizer a verdade, muita gente aqui não sabe nem que isso aqui é um abrigo, muita gente até que mora aqui. Porque, às vezes, as pessoas passam e olham, não tem nada escrito. Aí às vezes perguntam, porque vêem muita criança. E tem gente que quando vê a gente ali fora, pergunta até se é filho. Quando eu vim fazer a entrevista aqui, eu não conhecia aqui e eu vim perguntando. E ninguém sabia me dizer onde era o abrigo. Falaram: ‘Por aqui não... por aqui não tem abrigo’. (Entrevistado 09).”

Em relação aos recursos estruturais essenciais para a unidade, um entrevistado destacou a importância de ser um espaço digno para essas crianças e adolescentes. Um espaço onde eles possam brincar, viver suas infâncias e adolescências, exercer sua individualidade, e conviver em sociedade. Complementou:

“Por ser um abrigo, não significa que tem que ser um espaço ruim,

um espaço precário. Tem que ser até melhor do que a casa, para que ele possa sair dali com uma marca que seja uma marca positiva para a vida dele. Que faça parte da história dele, mas não de uma forma tão pesada. Penso da estrutura ser uma estrutura digna. Porque tem um discurso assim: “Ah, eles não têm nada disso em casa, eles moram em um quarto. Aí chega aqui, nessa casa enorme...” Não importa. Eles não têm, infelizmente eles não têm, né? Mas a gente precisa ofertar aquilo que é bom. Que seja intenso, que seja importante. E trabalhar com eles esse retorno, né? Há uma ilusão de que: “Ah, eles têm isso tudo aqui, nunca que eles vão querer voltar para a casa.” Não é bem assim, sabe? Não é bem assim... Na época de natal, por exemplo, eu vejo que nada substitui, para essas crianças, estarem com a família. Nada. Fazem megafestas, uma ceia maravilhosa, aí vem o Papai Noel, traz brinquedo. Mas se você perguntar para onde eles querem ir, eles queriam estar com o pai e com a mãe. Alguém. Entendeu? E não é porque é precário lá, que vai ser precário

aqui. (Entrevistado 01).”

O mesmo entrevistado observou que, em um espaço digno, há de se considerar as histórias individuais, a partir de um olhar singular e cuidadoso para cada criança, ao contrário da perspectiva de universalização da legislação:

“Por mais que a gente siga as legislações, eu tenho aprendido muito que essas histórias, muitas vezes, não cabem dentro dessa legislação. A gente precisa se abrir para outros caminhos. A gente precisa cuidar das crianças e adolescentes, ver qual é a prioridade deles. Ter esse olhar mais ampliado e mais cuidadoso, e parar de se preocupar muito com essa coisa de ter que cumprir as regras: ‘Tem que cumprir, porque o Ministério Público vai chegar’; ‘Porque o que o juiz vai dizer?’. Sempre falo para as equipes: ‘A gente não trabalha para os juizes, a gente trabalha para as crianças e para os adolescentes.’ Então, o juiz precisa estar junto com a gente nessa rede, mas ele não é uma pessoa acima da gente. A gente é que tem que mostrar isso para ele, argumentar. A gente precisa ter um bom relatório, precisa mostrar o trabalho que a gente está fazendo e sair

um pouco desse lugar de submissão, ‘Ah, porque o juiz mandou... Ah, porque se o juiz...’. Cada vez mais a gente precisa individualizar, e dentro de um coletivo isso é muito difícil (Entrevistado 01).”

Há uma preocupação em seguir as normas porque antes das audiências concentradas, a cada seis meses, ocorre uma fiscalização do Ministério Público, na qual os profissionais notificam demandas observadas. Quando notificados, a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura e o abrigo precisam responder ao processo e realizar as modificações na estrutura física, na manutenção, no plano de atendimento ou na articulação com as redes, conforme as solicitações.

Mas os funcionários esclareceram que, mais importante do que seguir as normas da legislação, é “ter amor pelo próximo no abrigo” (Entrevistado 08), olhar para cada história, para cada sujeito, em uma relação de empatia com o outro. “A criança vem com uma história muito pesada, chega aqui porque passou por situações muito delicadas. Então é uma questão humana, da disponibilidade de cada um para lidar com as condições que cada criança apresenta” (Entrevistado 04). Para tanto, é necessário haver uma identificação com o trabalho, ter afeto e gostar da troca com as crianças, conforme exposto nos seguintes comentários:

“O essencial, acima de tudo, é ter pessoas que gostem de pessoas. Pessoas que se preocupem com as crianças, independente de qual história que elas tenham, de qual motivo que as trouxeram aqui. Várias crianças chegam aqui com um comportamento e, com a forma de acolhimento trabalhada, esse comportamento vai se transformando. Eu vejo nisso um lugar acolhedor, onde a gente realmente tem uma preocupação no bem-estar (Entrevistado 07).”

“A gente precisa querer estar nesses lugares, porque você já viu que é bem ‘barra pesada’, né? E infelizmente, até pela precariedade que a gente vive hoje de trabalho, muitas pessoas estão ali para sobreviver, não porque gostam de estar ali. Mas o ideal era que todo mundo pudesse se identificar com esse trabalho, com o tema, porque é um trabalho que exige muito afeto. Você precisa se afetar com essa causa, com essas crianças. Você precisa estar aberto a receber esse afeto e a dar afeto para elas. Que não significa ser a mãe delas, que não significa querer levar para casa. Mas você pre-

cisa ter um encontro importante ali com esse público. E para isso você precisa estar disponível, né? Isso eu acho que é um ponto fundamental, mais do que qualquer estrutura. Você se afetar com isso. E perceber que você é importante ali, que você tem uma contribuição importante, que aquelas crianças e adolescentes são importantes. Então eu acho que isso é um dos pontos fundamentais: a relação de vínculo que você estabelece. O Lucinha, por exemplo, era uma casa linda quando inaugurou, maravilhosa e agora está bem detonado, porque uma casa super equipada com uma megaestrutura não é o que sustenta os garotos. É a relação que a gente estabelece com eles. A criança precisa receber esse afeto, porque é isso que vincula elas ao lugar (Entrevistado 01).”

Os entrevistados comentaram que, de maneira geral, a relação das crianças com os funcionários é afetuosa, mas muitas vezes conflituosa, porque “as crianças têm uma dificuldade com autoridade, com hierarquia, com disciplina, com limites. E obviamente, nos momentos em que estão chateadas, estão rebeldes, etc., elas xingam, gritam, quebram tudo” (Entrevistado 02). Explicaram também que a equipe precisa saber lidar com isso,

compreender que não é questão pessoal e aproveitar esses momentos para tratá-las com cuidado e educação. “É através da afetividade, da acolhida, que vamos conseguir os retornos que a gente busca nos atendimentos” (Entrevistado 04).

Por outro lado, advertiram ser essencial a formação e capacitação dos educadores, para ofertarem um serviço de qualidade às crianças. Geralmente, são quatro ou cinco educadores por plantão, que trabalham doze horas por dia, em uma rotina intensa e exaustiva. A remuneração é pequena e há um despreparo da maioria, pois “muitas vezes eles chegam sem terem perfil, sem nunca trabalharem na área. Alguns se adaptam, outros não. Mesmo não se adaptando, mas necessitando de trabalho, permanecem”. (Entrevistado 03).

“A gente exige muito do educador, mas a gente não oferece qualidade para eles. Muitos deles tem uma história muito parecida com as das crianças e adolescentes. Eles vivem isso dentro de casa, então é um conflito muito grande ali. A gente precisa cuidar desses profissionais, avançar nessa formação, e isso é um desafio. É necessário um trabalho pedagógico com os educadores, de um olhar mais cuidadoso para essas crianças e não um autoritarismo. Então tem muita coisa para

ser feita nesse sentido, que a gente precisa investir. Os educadores são uma figura muito importante, mas com pouco investimento. Ficam doze horas por dia com as crianças, podem alavancar o trabalho, como também afundar esse trabalho (Entrevistado 01).”

É comum também as crianças se apegarem aos funcionários da unidade, pedirem para ir para a casa deles, para adotá-las ou apadrinhá-las, e inclusive chamá-los de “mãe” ou “pai”, sendo necessário esclarecer que essa não é a função deles ali. A relação entre as crianças também é conflituosa: ao mesmo tempo em que há afeto, amizade e proteção, há também brigas, competições, ciúmes e violência. “Muitas crianças chegam aqui com histórias de violência, então reproduzem a violência nessas relações. Mas elas se identificam em uma mesma realidade, há uma consideração pelo outro, como irmãos”. (Entrevistado 02).

Sobre as relações de vínculo com o lugar, foi explicado que “elas têm uma vinculação importante com o espaço, com as pessoas, mas todas têm o desejo de ter uma família” (Entrevistado 02). Por ser uma medida provisória, a equipe busca “que as criança sintam, em uma unidade de acolhimento, como se estivessem em casa, mas que entendam que isso não é definitivo”. (Entrevistado 04).

“As crianças, de uma maneira geral, gostam do Lucinha Araújo, Mas isso não significa que elas gostam de estar no abrigo. Muitas, inclusive, já começam a estabelecer uma referência como se fosse a casa delas, mas todas têm o sonho de sair, de ir embora, de ter uma família, de ter uma casa. É um espaço que as crianças desenvolvem vínculo, mas ainda bem que não é um espaço que elas querem morar para sempre, né? A gente sempre fala que aqui é a casa delas. Temporária, mas é. Então elas têm direito de circular no espaço. Quais as orientações? ‘Ah, a gente não pode ter crianças sozinhas nos espaços.’ Tem que ter um educador por perto, não podemos deixar três meninos e três meninas trancados em um quarto sozinhos. Isso é uma responsabilidade institucional e pessoal. Então: ‘Vai ficar de porta aberta.’ Ou então: ‘Quer fechar a porta? De vez em quando o educador vai abrir de surpresa’. Infelizmente tem que ter algum tipo de controle. Enfim... por uma série de motivos, né? Inclusive por situações de briga, de conflito, de quebrar alguma coisa e levar para o quarto e se machucar.

Não é só em relação a questão de ‘namorinho’, sexualidade, não. É em relação a proteção como um todo, tem que ter um educador monitorando. (Entrevistado 02)”

“Eu vejo pelo meu filho que tem a idade das crianças. Quando ele está em casa e quer comer uma coisa, ele vai, tem a geladeira, ele abre a geladeira, ele tem esse acesso. Aqui no abrigo as crianças não têm esse acesso. Elas têm horário, horário para café da manhã, horário do almoço, horário do lanche, da janta, da ceia. Entre uma refeição e outra, tudo bem que a gente disponibiliza algumas frutas, mas, às vezes, tem criança que quer comer uma coisa diferente. Então isso não tem, não acontece. E acho que isso também, às vezes, gera alguns estresses quando o educador fala ‘Não tá na hora de comer agora’ ou então ‘Espera a sua vez na fila’. (Entrevistado 05)”

“Agora, é um lugar estranho nesse sentido, porque a gente às vezes fica defendendo que tem que ser uma casa, mas não é uma casa, tem

gente controlando o horário. Eles tem hora para comer, eles tem hora para dormir. Na nossa casa não é assim. Mas também não pode ser uma coisa muito institucional, muito burocrático. Então tem que ser um meio do caminho, né? E esse meio do caminho passa pelas relações afetivas também. (Entrevistado 01).”

Apesar do controle e do monitoramento constantes do espaço, e mesmo com o desejo de terem uma família e uma casa, com o passar do tempo as crianças se vinculam ao abrigo, estabelecem relações afetivas com as pessoas e com o lugar. A partir de então, tem início outra dificuldade: o próprio processo de desligamento do acolhimento, que se torna mais uma ruptura na vida dessas crianças.

“Para as crianças que estão aqui há mais tempo, romper esse vínculo com o Lucinha Araújo é muito difícil também. É um rompimento da família e, depois de adaptada, é um rompimento da instituição. Depois de tudo, continua sendo um processo de romper (Entrevistado 03).”

Além disso, foi explicado que há necessidade de um pedagogo permanente na equipe da unidade, pois são crianças que apresentam atenção especializada, com dificuldades de aprendiza-

do. Porém, atualmente a equipe possui apenas um pedagogo que trabalha em outros três abrigos da prefeitura, por isso não há um suporte contínuo e específico às demandas individuais. O pedagogo poderia também desenvolver um planejamento de atividades diárias com as crianças, mediações com a escola e orientações visando a autonomia delas quando saírem do abrigo. Entretanto, pelo fato de ser a moradia provisória das crianças, é importante que elas tenham também um tempo livre, sem programação, conforme exposto por um dos funcionários:

“É uma linha tênue, porque a gente tem que criar atividade, mas ao mesmo tempo, é a casa deles. A gente não pode criar atividade o dia inteiro, porque é um momento deles também. Por exemplo, quando chegam da escola, eles também podem relaxar, podem ficar um pouco sem fazer nada (Entrevistado 06).”

Mas a maioria dos entrevistados disse ser muito difícil trabalhar a questão da privacidade das crianças na unidade, porque elas estão sempre em um coletivo. Um deles constatou que a sala íntima do segundo andar é um lugar que “tem agregado muito as crianças. Acho que está bem aconchegante. Não sei se é por que está bem pequenininho, acolhedor... uns se jogam pelo tapete, outros ficam em volta do próprio sofá” (Entrevistado 05).

“Mas por mais que a gente tente preservar a individualidade daquela criança e deixá-la quietinha no ambiente, é uma casa que tem um espaço a toda hora no coletivo. Então isso é outra situação que gera muito conflito, né? As crianças se sentem invadidas, por não ter espaços que elas possam ficar na sua privacidade, na sua individualidade, quietinhas. (Entrevistado 05)”

“O ideal seria que cada uma tivesse seu armário com chaves, um espaço para poder personalizar, botar um porta-retrato, como qualquer criança que tem a sua casa. Mas aqui a gente acaba tendo pouco isso. O guarda-roupa às vezes não tem porta nem chaves, por exemplo. (Entrevistado 02).”

É comum as crianças demarcarem territórios, principalmente nos quartos, explicaram os entrevistados. No quarto das meninas, por exemplo, somente meninas podem entrar. Os meninos também não gostam que elas entrem no quarto deles. “Uma coisa que eles garantem e sempre se referem é ao ‘meu quarto’, à ‘minha cama’ e ao ‘meu armário’” (Entrevistado 06). Às vezes as crianças colam adesivos na porta dos quartos, e a própria equipe “incentivou que elas colocassem plaquinhas, al-

gumas até colaram cartazes. Mas as crianças tem uma questão de destruição e não durou muito tempo” (Entrevistado 05).

Em relação à estrutura física e adequação espacial da unidade, as principais reclamações foram referentes à área externa, considerada pequena para as crianças extravasarem energia e brincarem. Por ficarem concentradas apenas na área em frente à casa, ou mesmo dentro de casa, acabam danificando o próprio patrimônio com as brincadeiras. Muitas vezes a solução é sair com as crianças, mas os entrevistados explicaram que nem sempre é possível fazer passeios durante a semana devido à rotina diária, na qual algumas crianças saem para atendimento psicológico e atividades extraclasse. Por isso muitas vezes não há educador suficiente para levá-las na rua, nem van para locomoção – principal transporte utilizado por eles, que não costumam ir de ônibus e raramente saem a pé, esclareceram.

A quantidade de quartos é considerada satisfatória pela maioria dos entrevistados, sendo possível separar meninos e meninas, e ter banheiros para cada sexo. Há uma sala para a equipe técnica realizar os atendimentos e sala para direção, mas o ideal é que a área administrativa fosse externa à casa, em um local mais reservado. Além disso, apesar da casa ser grande, não há uma sala adequada para os educadores fazerem relatórios diários e, durante a noite, tirarem o período de descanso previsto.

Outro ponto discutido nas entrevistas é o fato da casa ter dois

andares, e por isso apresentar riscos para as próprias crianças, devido a faixa etária que possuem. “O preferencial seria, realmente, uma casa linear, sem escadas. Além disso, facilitaria o trabalho dos educadores de supervisão do espaço” (Entrevistado 05). As grades quebradas e redes de proteção furadas também foram apontadas como potenciais de risco, além da grande quantidade de superfícies envidraçadas.

Assim, para garantir a segurança das pessoas, é necessário o reparo e manutenção da estrutura da casa “porque tudo na vida precisa de uma manutenção. Quando não preventiva, a manutenção corretiva de fato” (Entrevistado 04). Mas atualmente há uma falta de cuidado na preservação do abrigo, “principalmente devido ao perfil destrutivo das crianças, porque quando elas estão aborrecidas, elas não querem saber se aquela porta é a porta que dá privacidade ao quarto delas, elas batem forte e quebram” (Entrevistado 07). Sobre a questão do cuidado com o ambiente, um entrevistado complementou:

“Há um olhar muito restrito para a questão da ambientação, de ser um espaço mais cuidado e personalizado, a questão da estética. Eu não acho ser uma questão banal. A estética é extremamente importante, pedagógica, inclusive. Você se preocupar com o cuidado daquele espaço. Caiu um quadrinho, vamos repor

o quadrinho, né? Vamos colocar um tapete legal. ‘Ah, porque eles tiram. Porque eles destroem.’ Insiste. Eles não estão acostumados. Vamos ter essa preocupação. Isso também é afeto, quando você cuida. (Entrevistado 01)”

Foi explicado que os motivos da falta de cuidado pelas crianças está relacionado, em grande parte, ao psicológico delas, pois “são muitas questões, muitos sentimentos, angústia, medo, elas não conseguem lidar com tudo isso e acabam descontando no espaço, na agressividade com o outro, na própria mutilação” (Entrevistado 03). Com o passar do tempo e da permanência no lugar, as crianças começam a desenvolver um senso maior de pertencimento e cuidado, mas a rotatividade também é um dificultador, porque quando chegam novos grupos o trabalho recomeça, inclusive com as crianças que já estavam acolhidas há mais tempo. Portanto, as crianças “quando vem para cá, muita vezes acabam descontando nos objetos, nos pertences da casa, alguma angústia que não consegue falar, que não consegue nomear” (Entrevistado 04).

“É uma forma de gritar, de extravasar, de querer chamar a atenção do outro para aquilo. Falta sentimento, falta afeto das pessoas, e isso não tem preço para elas, não se compra com

dinheiro. E elas acabam desprezando as coisas que são materiais, acabam sendo destrutivas. Elas não se apegam às coisas materiais, mesmo que isso venha fazer falta para elas mais tarde. (Entrevistado 07)”

“Também é uma dificuldade que eles têm de diálogo. Isso tem a ver com a história de vida dessas crianças, desses adolescentes. Eles não foram educados a dialogar. Então eles resolvem na ação. Eles partem para a ação. Eles não conseguem resolver a situação sem ser na violência, pela conversa, né, de conversar, de responder, de poder dizer... Não. Eles partem para o ato. Então é um trabalho que a gente precisa fazer. Mostrar para eles que existem outras maneiras de resolver conflito, que não precisa ser dessa forma. Mas para quem está na rua, por exemplo, não existe uma outra maneira, né? E aí eles reproduzem isso dentro das unidades. (Entrevistado 01)”

Além da dificuldade de diálogo que possuem, a longa permanência de acolhimento dessas crianças também traz consequências nos comportamentos, assim como a “facilidade” na reposição dos objetos por meio de doação, que contribui para a

não valorização e preservação do espaço, conforme o seguinte relato:

“Hoje em dia, no Lucinha, as crianças estão ficando, em média, um ano e meio, dois anos. Isso causa muito comprometimento no comportamento, na questão psicológica. E quanto à questão do pertencimento, eu acredito que seja também uma questão de estarem em grupo, no coletivo sempre. Isso vai causando também uma falta de cuidado, porque são muitas crianças. Além disso, elas veem a facilidade, elas sabem que quebrando, vai ter outro, vai repor. Então essa questão da facilidade também é um fator que não é muito bom, né? Porque são doações, então elas não têm nenhum cuidado (Entrevistado 03).”

De acordo com esse mesmo entrevistado, as crianças apresentam vários sintomas durante o período de acolhimento, “primeiro o medo, a angústia. Depois elas vão criando uma adaptação à casa, mas elas não conseguem elaborar as emoções, de forma a compreender o está acontecendo” (Entrevistado 03). Por isso, é importante a equipe acolher essas crianças, uma a uma, e atender suas prioridades com um projeto político-pedagógico, no sentido de proporcionar cultura, lazer e educação.

“A gente percebe que elas começam a apresentar sinais de sofrimento, como agressividade, tristeza, depressão. Tudo isso começa a aparecer aos poucos, principalmente próximo às audiências, quando vai ser definido alguma coisa com relação a vida delas. Elas têm muita dificuldade de compreender, de ter paciência, e de aceitar a situação, que é nova e oferece muito medo, muita angústia para a criança. E uma das funções da equipe é minimizar o sofrimento, a dor dessas crianças quando são retiradas da família. A criança precisa se sentir ao máximo acolhida, e ter suas necessidades atendidas. (Entrevistado 03)”

A convivência comunitária é trabalhada pela equipe que, segundo os funcionários, busca mapear o território para saber os recursos que podem ser utilizados pelas crianças, na área de educação, saúde e projetos sociais. Além disso, eles sempre promovem passeios em parques, praças, praias, teatros e museus. “Como a casa tem um muro baixo e está em uma área residencial, em uma rua que tem pouco movimento de carro, a gente incentiva a levarem as crianças para brincarem ali, do lado de fora. Elas jogam queimado, andam de skate, brincam de pique, sobem nas árvores” (Entrevistado 05). So-

bre os riscos de evasão quando estão na rua, um entrevistado argumentou:

“Podem evadir? Podem. Mas vamos correr o risco, entendeu? Porque se também não criar o hábito, eles nunca vão se habituar a frequentar uma praça e voltar para a unidade. É um medo muito mais do imaginário dos funcionários do que uma realidade. Essas crianças surpreendem muito. Às vezes tem passeios que elas ficam tão bem, se comportam muito bem. E vai desmistificando o que as pessoas pensam em relação a esse grupo, né? Elas acham que são crianças e adolescentes perigosos, que são bandidos. Então, quando eles veem que eles circulam, que eles passeiam, que eles caminham pelo lugar, que eles sabem jogar uma bola, que eles sabem fazer muitas outras coisas além do que está no imaginário das pessoas, isso vai, também, desmistificando. (Entrevistado 01)”

“O abrigo oferece uma possibilidade de lazer que a maioria das crianças não teria em casa. Dá acesso a um mundo, a uma cultura, a uma trans-

formação, né? Apesar de estar aqui no abrigo, eu costumo dizer para as crianças que essa é uma oportunidade delas conhecerem outros lugares, delas ampliarem a visão delas e procurarem ter uma vida diferente da dos pais delas. Por exemplo, se você veio de uma comunidade onde você, com seu pai e sua mãe moravam em um barraco, no pico do morro, se você está aqui, você tem oportunidade de ir no teatro, de ir no cinema, de ir no shopping... Você tem que buscar crescer, para conquistar aquilo para a sua vida, porque você como ser humano também tem direito a isso. (Entrevistado 07)”

Sobre a localização da unidade na Usina, região final do Bairro da Tijuca, houve discordâncias em relação ao acesso. Enquanto alguns acreditam que o bairro é bem interligado ao restante da cidade, com linha de metrô e ônibus, outros consideram ser longe, sendo necessário pegar até três conduções diferentes, além do trânsito intenso na Avenida Conde de Bonfim. Por outro lado, admitiram que é um bairro com muitos serviços, recursos de lazer e cultura. O fato da rua da instituição ser em uma rua secundária, afastada e residencial, também foi elogiado, principalmente pelo fato de ser uma moradia para crianças.

Portanto, as entrevistas com os funcionários permitiram um am-

plio espectro a respeito da temática do acolhimento institucional. Além de explicarem desde o processo de recepção e acolhimento das crianças, até o desligamento delas, esclareceram também a respeito das relações de vínculos estabelecidas, da adequação da edificação e do bairro, dos recursos necessários para o funcionamento da unidade, e do cuidado e preservação da estrutura existente. Na seção seguinte, realizo uma síntese geral a respeito do conteúdo apresentado em todo o capítulo, referente ao período de visita de campo e ao processo de escuta das crianças e funcionários.

4.5. Descobertas e reflexões sobre o estudo de caso

Durante a pesquisa na Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo, a imersão em campo foi muito importante para compreensão do lugar em sua complexidade. A princípio, o que parecia ser uma casa grande e bem estruturada para as crianças, foi aos poucos revelando ser uma casa com diversos conflitos e demandas, seja na própria estrutura física, ou nas múltiplas relações pessoais e topofílicas verificadas.

A aplicação dos instrumentos de APO com as crianças foi um processo complicado e demorado, devido à dificuldade de concentração da maioria delas, e também ao déficit que possuem na leitura e escrita – necessidades pedagógicas relacionadas ao quadro em que se encontram. Por isso, as atividades tradicionais de desenho foram as que obtive melhor resultado com elas, por serem simples e ao mesmo tempo lúdicas e divertidas. Foi possível perceber uma relação entre as cores dos desenhos e os sentimentos das crianças: quando referentes ao lado negativo do lugar, a maior parte dos desenhos era em tons de cinza, com pouca cor; ao contrário, quando expressavam desejos e preferências em relação ao lugar, os desenhos eram todos alegres e coloridos.

As entrevistas com os funcionários seguiram um mesmo roteiro preestabelecido, para que fosse possível escutar a opinião de cada

um deles a respeito dos pontos discutidos, independente do cargo e função que exerciam. Essa também foi a forma que encontrei de manter o anonimato dos participantes, sem que fosse possível identificá-los por meio do roteiro de entrevista realizado.

O período de vivência na unidade permitiu a ambientação e envolvimento com as crianças e funcionários, que aos poucos se acostumaram com a minha presença – não interferindo nas rotinas diárias, facilitando também que ficassem à vontade na dinâmica de escuta deles.

A seguir, apresento quadro síntese (Quadro 5) com as principais descobertas a partir das entrevistas com os funcionários, aplicação dos instrumentos com as crianças, e observação incorporada ao lugar.

Quadro de descobertas	
LEGENDA: MM (Mapa Mental) / PD (Poema dos Desejos) / DA (Dia de Arquiteto) / E (Entrevistas) / DC (Diário de Campo) / M (Mãozinhas)	
Adequação espacial (MM, PD, DA, E, DC)	<ul style="list-style-type: none"> • Área externa/quintal: geralmente, as crianças permanecem mais tempo do lado de fora da casa, do que no interior dos aposentos. Mais importante do que uma casa grande, é uma área externa que comporte as 20 crianças, para brincarem, criarem e gastarem energia - características da faixa etária acolhida. Se possível, com uma parte coberta, para nos dias de chuva não ficarem contidas dentro de casa, o que gera estresse e acúmulo de energia, descontados no próprio ambiente. Houve grande demanda nas respostas, por parte das crianças, pelo contato com a natureza. Árvores, flores, hortas, restauram o psicológico e criam referencial positivo de memórias, pois deixam de ser apenas paisagem, e se transformam em lugares de afeto: copas onde possam sentar, galhos para subirem, frutas para comerem. • Ambientes: Além da área externa, os quartos, sala de televisão, sala de jogos e cozinha são também lugares de convivência das crianças, representados em grande parte dos desenhos. Por isso, a organização residencial do imóvel é considerada indispensável na estruturação da imagem do abrigo enquanto “casa”, onde se solidificam afetos, em um sentimento de pertencimento. • Mobiliário: é o que garante aconchego e conforto aos ambientes, além de delimitar espaços pessoais. Porém é importante que sejam materiais resistentes e duráveis, de forma a diminuir reparos e reposições; e materiais seguros, com os quais as crianças não se machuquem. • Casa linear: o ideal seria uma casa linear, pela adequação à acessibilidade universal, e devido aos perigos da escada e vãos do segundo andar, tendo em vista a idade acolhida. A concentração de todos os ambientes em um só pavimento facilitaria também o trabalho de supervisão dos educadores; ainda possibilitaria maior autonomia e privacidade das crianças, pois, com a proximidade entre os ambientes, os educadores poderiam manter a vigilância mesmo de longe.

Quadro 5: Descobertas obtidas no estudo de caso.

Quadro de descobertas	
LEGENDA: MM (Mapa Mental) / PD (Poema dos Desejos) / DA (Dia de Arquiteto) / E (Entrevistas) / DC (Diário de Campo) / M (Mãozinhas)	
Manutenção da infraestrutura (MM, PD, DA, E, DC)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado e preservação pelas crianças: há pouco cuidado da infraestrutura pela maior parte das crianças, que têm dificuldade em valorizar objetos materiais, devido ao emocional delas e porque sabem que o que estragam será substituído. Por isso também a importância do uso de materiais duráveis ao longo do tempo, sem necessidade de reparações constantes, nem possibilidade de deterioração pelas crianças. • Manutenção pública: há pouco recurso para manutenção do abrigo, por isso a cada dia os ambientes vão se deteriorando mais, tanto pelo tempo como também pela ação das crianças. O abrigo permanece “esquecido”, com dificuldades para manter a infraestrutura existente e reparar os danos, como as redes de proteção furadas, infiltrações, pintura desgastada, portas e vidros quebrados. O conserto da sala de jogos, fechada há meses devido à infiltração, com janelas e portas quebradas, é uma das maiores demandas das crianças.
Relações extramuro (MM, PD, E, DC, M)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a rua e vizinhança: o muro baixo da casa facilita o processo de integração das crianças com a rua, e é um lugar simbólico para elas, onde geralmente gostam de permanecerem sentadas, sozinhas ou em grupos. Não há placas identificatórias da natureza institucional da residência, o que também é positivo. Porém, a relação com a vizinhança é delicada, pois há discriminação e preconceito com as crianças acolhidas, apesar dos vizinhos aceitarem melhor a convivência depois de conhecerem o trabalho. Por isso, é importante realizar a abertura da casa e sensibilização da vizinhança pela equipe da unidade, criando redes de apoio no território, e afastando a “lógica” popular de que abrigos devem ficar longe da cidade. • Integração comunitária: a integração “dentro-e-fora” é essencial para as crianças se sentirem pertencentes a um lugar concreto; geralmente, elas não distinguem o que está dentro e o que está fora do abrigo, como visto nas respostas delas aos instrumentos. Além de base identitária, a integração comunitária propicia o desenvolvimento psíquico e cognitivo, e a experiência afetiva com o lugar. Também permite o encontro das diferenças no espaço público, e a desmistificação do que as pessoas, em geral, pensam a respeito das crianças acolhidas. Além disso, os passeios são oportunidades que elas têm de construir cidadania, de conhecerem novos lugares, outras culturas, e ampliarem o repertório de referências positivas para a vida delas.

Quadro 5 (continuação): Descobertas obtidas no estudo de caso.

Quadro de descobertas	
LEGENDA: MM (Mapa Mental) / PD (Poema dos Desejos) / DA (Dia de Arquiteto) / E (Entrevistas) / DC (Diário de Campo) / M (Mãozinhas)	
Privacidade e individualidade (MM, PD, DA, E, DC)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes: é difícil a privacidade na maioria dos ambientes, mas existem “cantos” e “redutos” aconchegantes onde as crianças gostam de brincar ou permanecerem reservadas. Geralmente, essas são áreas residuais e pequenas, onde há pouca circulação de pessoas. O corredor lateral à área externa é um desses cantos observados - que se transforma no que as crianças desejam, assim como a sala íntima do segundo pavimento. Os quartos são os lugares, ainda que coletivos, onde as crianças exercem suas individualidades, personalizam o ambiente e demarcam territorialidades, por meio dos objetos pessoais, armários e camas individuais. • Supervisão e rotina diária: a constante supervisão e submissão a uma rotina diária dificultam o sentimento de “casa” pelas crianças, e transparecem o perfil institucional do lugar. São também fatores dificultadores para a privacidade e individualidade das crianças, principalmente por estarem sempre no coletivo. • Olhar individualizado: a melhor maneira de superar o quadro institucional e a coletividade é por meio das relações afetivas, do acolhimento às diferenças, da abertura ao outro, do olhar individual para cada sujeito. Pois, conforme exposto em uma das entrevistas, as “histórias, muitas vezes, não cabem dentro da legislação”, e por isso é essencial cuidar de cada criança, com sua história particular. Nesse sentido, o ambiente físico também precisa estar aberto e dar passagem a essas diferenças, ser hospitaleiro e incluir o humano, possibilitando personalização, objetos pessoais e privacidade.
Recursos fundamentais (E, DC)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de vínculo e afeto: o principal “recurso” para o acolhimento é a humanidade, o envolvimento e a relação de afeto. As pessoas precisam estar disponíveis, abertas a receberem afeto e a se afetarem com as crianças, precisam perceber a contribuição e a importância desse trabalho. Da mesma maneira, a abertura do ambiente físico ao outro que chega é indispensável, possibilitando manter a individualidade e privacidade, o sentimento de bem-estar, de “casa” onde se sente à vontade. A relação de afeto é o que realmente vincula as crianças ao lugar. • Espaço digno: é importante que o abrigo seja um espaço digno, inclusive melhor do que a casa delas, para que a experiência seja positiva na vida das crianças, uma marca menos pesada. Não é por ser um abrigo que justifica-se a organização precária do lugar. • Qualificação do educador: oferecer qualidade e capacitação para o educador é essencial, além de gostarem do trabalho. São eles quem ficam diariamente com as crianças, e podem alavancar ou não o acolhimento. Atualmente há pouca valorização do serviço e pouco investimento em qualificação dos educadores.

Quadro 5 (continuação): Descobertas obtidas no estudo de caso.

Quadro de descobertas	
LEGENDA: MM (Mapa Mental) / PD (Poema dos Desejos) / DA (Dia de Arquiteto) / E (Entrevistas) / DC (Diário de Campo) / M (Mãozinhas)	
Adequação do bairro (E, DC, M)	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços: o bairro oferece boa infra-estrutura para as crianças em relação à cultura, lazer, saúde e educação. Entretanto, é um bairro com intenso movimento de veículos e pessoas, o que dificulta andar a pé, ficando o grupo sujeito à disponibilidade da van para locomoção. Apesar das praças próximas à residência, e ser aconselhável que usufruam do espaço público para integração comunitária, inclusive como forma de suprir a ausência de área externa na casa, as crianças pouco saem para passeios durante a semana, devido à rotina extraclasse. • Localização: a rua da unidade é residencial e tranquila, adequada para uma moradia de crianças. Com pouco movimento de veículos, é possível realizar brincadeiras na rua e incluir as crianças ao território. Porém, a avenida principal, adjacente à unidade, possui escala pouco adequada à infância, com prédios e muros altos, e grande fluxo de veículos.

Quadro 5 (continuação): Descobertas obtidas no estudo de caso.

Na pesquisa de campo, presenciei o processo de vinculação ao lugar que surgem com os encontros a partir do brincar, do imaginar, do permitir; pelo respeito às individualidades presentes, à privacidade, aos espaços pessoais e territorialidades. O lugar se transforma positivamente com as brincadeiras, com os cantos escondidos, redutos aconchegantes para as crianças e paisagens naturais, passeios externos e relações de convivência na cidade. Por isso a importância da integração do edifício com a área externa e a vizinhança, uso de equipamentos da comunidade, ambientes internos personalizados e aconchegantes que respeitem as individualidades e facilitem a identificação pessoal de cada um. São essas relações que, bem estabelecidas, conferem a qualidade do lugar e o acolhimento na arquitetura.

Porém, mesmo garantindo o atendimento individual e em pequenos grupos de 20 crianças como previsto por lei, diversos conflitos foram identificados nas relações estabelecidas no lugar, pela dificuldade em superar a natureza institucional do acolhimento. O caráter coletivo dos ambientes e funções administrativas que possuem, com funcionários, normas e rotinas fixas, inevitavelmente transformam uma casa grande em um lugar pequeno para acolher 20 crianças, considerando as complexas relações vivenciadas entre elas, funcionários e nos ambientes.

Portanto, finalizando as reflexões sobre o estudo de caso, questiono o que é realmente um “pequeno grupo” para o acolhimento: qual o número ideal de crianças e funcionários convivendo em uma

casa que possibilite uma rotina mais próxima possível à familiar – conformando relações saudáveis de cuidado, afeto, privacidade, individualidade e territorialidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização dessa pesquisa me propus adentrar o “mundo” do acolhimento institucional: realizar contextualizações sobre o tema, estudar a relação do acolhimento com a arquitetura, e principalmente ir a campo aberta ao outro, a cada sujeito que experiencia e faz o lugar. Estar e me fazer disponível.

Foi uma busca por verdadeiros encontros: ainda na primeira entrevista realizada com os funcionários, foi discutida a importância da disponibilidade, das relações de vínculo, da contribuição de cada um, e também do valor das crianças e adolescentes acolhidos. Era justamente o caminho que eu estava tomando, e percebi que não estava sozinha.

Esse caminho tinha como destino final a resposta da seguinte questão: como proporcionar um ambiente de acolhimento, de identificação e pertencimento, em contrapartida a um ambiente de confinamento e segregação social na unidade institucional? O objetivo era avaliar se e como é possível ampliar o papel da arquitetura e do urbanismo na proposição de um ambiente mais acolhedor às crianças.

Durante o percurso, compreendi a dificuldade em realmente acolher devido às várias complicações e amplitude que o tema abrange. Até mesmo porque o ambiente pode ser acolhedor em todos os seus aspectos, humano, físico, funcional, porém o ambiente envolve pessoas. Cada criança sendo única, tendo vivido sentimentos únicos, se sentirá de uma forma e terá uma experiência diferente na unidade. Essa percepção me

fez sentir, por vezes, perda em vários “becos sem saída”.

Mas a aplicação dos instrumentos de Avaliação Pós Ocupação a partir da abordagem experiencial, conforme as práticas e recomendações dos grupos GAE e ProLugar, foi essencial para nortear o rumo da pesquisa. A APO permitiu reconhecer as individualidades presentes no ambiente e elementos comuns que auxiliem na identificação com o lugar. Permitiu principalmente verificar que as crianças apreciam ou não um ambiente em função das relações que neles estabelecem, dos acontecimentos e eventos que neles ocorrem. São essas relações que conferem a qualidade do lugar. Portanto, minha intenção era compreender o papel da arquitetura no acolhimento, e cheguei à conclusão que a arquitetura acolhe quando se preenche de relações de vínculo e apropriação, conformando um lugar de afeto.

Nesse sentido, podemos retomar o conceito de hospitalidade desenvolvido por Derrida (2003): mesmo em uma instituição, é possível “sentir-se em casa”, em um lugar envolvido em afetos, principalmente pela hospitalidade do lugar, ou seja, à abertura para quem chega de repente se apropriar do espaço e estabelecer espaços pessoais, ainda que permaneça por um curto período de tempo. É isso o que possibilita o estar fora da sua casa, mas ainda assim, em “casa” (DERRIDA, 1982, apud SOLIS, 2009).

A arquitetura se abre ao outro no pensar e projetar o espaço a partir do diálogo, atendendo a demandas e necessidades reais; no projeto de espaços flexíveis que estimulem a personalização, a inclusão das diferenças, a

criatividade, a privacidade e o controle da interação, o contato com a natureza e com o lado externo à edificação. O processo de escuta dos diferentes atores do ambiente deu visibilidade às suas opiniões e permitiu que as crianças se sentissem também importantes, sujeitos respeitados e compreendidos, pois ouvir também é acolher.

Porém, nesse caminho me deparei com vários percalços dificultadores, tanto para a pesquisa, quanto para o acolhimento e inclusão das crianças na sociedade. São vários os muros. Muros que dividem, limitam, segregam. Há o muro do abrigo, que separa a casa da rua, interioriza e estigmatiza os que estão do “lado de dentro”. Mas indo além, há os muros simbólicos: a própria lei, que universaliza e não reconhece as singularidades e as distinções de cada infância; a própria instituição, que possui dificuldades para ultrapassar a coletividade do quadro institucional e trabalhar as demandas individuais; a falta de investimentos na qualificação dos educadores, e de vinculação afetiva dos funcionários na identificação com o tema e com as crianças; e principalmente, o preconceito presente na sociedade. No fim, as próprias crianças se vitimizam e se sentem inferiores diante à condição que as julgam “crianças abrigadas”.

Por isso, ao focarmos nos primeiros anos de vida estamos colaborando na formação pessoal dessas crianças para uma vida toda. Oferecer a elas um ambiente digno, no qual possam se relacionar de forma saudável, sendo capazes de atuar, de aprender, de conviver, e de exercer cidadania, não é mera caridade nem assistencialismo, é direito humano fundamental.

Como desdobramento possível dessa pesquisa, vejo a oportunidade de aprofundamento do estudo desses “muros”, a integração comunitária e a inclusão da criança na cidade, a apropriação dos espaços públicos e os processos de relação extramuros da criança na unidade. Em pesquisa com crianças, principalmente no caso específico de vulnerabilidade do acolhimento, é preciso saber as dificuldades para a aproximação e contato com elas, sendo necessário aprovação do Comitê de Ética em pesquisas. Para o estudo de caso da pesquisa, realizado em um abrigo municipal, também precisei da aprovação da Prefeitura do Rio de Janeiro, e somente após os pareceres positivos pude começar as visitas de campo.

Há ainda a preocupação com a postura do próprio pesquisador, que precisa se incorporar ao lugar durante o processo de investigação, indo além da neutralidade do racionalismo científico, pois é impossível acessar a “realidade” independente de suas próprias experiências. Mas ao mesmo tempo, é importante haver um preparo para essa incorporação, mantendo um distanciamento a nível emocional e pessoal, sendo possível prosseguir a pesquisa de maneira saudável tanto para o pesquisador, como para as crianças envolvidas no estudo.

Finalizando, gostaria de apresentar um desenho feito por Miguel (Figura 89), uma das crianças acolhidas, em um momento despretensioso de interação nossa. Miguel (10 anos) não quis falar sobre o desenho. Mas o desenho, por si só, fala muito: no meio da escuridão, um feixe de luz. Não é preciso prolongar explicações. É como dizem, “há sempre uma luz no fim do túnel”. Há esperanças no coração dessas crianças.

Miguel era um menino criativo, queria fazer uma logomarca para a unidade: uma mulher abraçando a casa. Um abraço... Não seria a definição perfeita de acolhimento? O aconchego, o envolvimento, a inclusão. A mulher, conforme explicou, era a figura de uma mãe. Mas não deu tempo de trabalhar sua ideia, nem de explorar e incentivar o potencial artístico que ele possuía. Miguel fugiu do abrigo, em um ato de desespero à procura da luz que clareasse sua vida. Espero, Miguel, que aonde estiver, você encontre realmente uma “casa” e sintase, enfim, acolhido. Esteja em luz...

Figura 89: Desenho livre feito por Miguel, 10 anos. Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).



REFERÊNCIAS

ADAMS, G. Colaboração interdisciplinar e participação do usuário como metodologia projetual. In: DEL RIO, V. (org.). Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2002.

ALBERTIM, R. C. Waltercio Caldas: arquitetura da hospitalidade. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, 2012.

AZEVEDO, G. A. N. Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. In: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído (ENTAC), 2012. Anais... Juiz de Fora, v.1, s/p., 2012.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R., 2016, p. 19-30.

AZEVEDO, G. A.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. Do es-

paço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro, UFRJ/FAU/PROARQ, 2016

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (orgs.). O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BAILLY, A. La Percepción del espacio urbano. Madrid: Editora IEAL, 1979.

BAPTISTA, V. M. (coord.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. (Coletânea abrigar). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

BERNARDI, D. C. F. (coord.). Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento. (Coleção Abrigos em Movimentos). São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

BITTENCOURT, L. Meu, dele ou de outros? Especulações sobre o desejo no projeto arquitetônico. In: AMORIM, L.; LEITÃO, L. (orgs.). A casa nossa de cada dia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. Dispõe Sobre Adoção; Altera as Leis 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2009/Lei/L12010.htm>. Acesso em: jan/2018.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: jan/2018.

BRASIL. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 1/2009.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Resolução conjunta CONANDA / CNAS nº 01/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Relatório da Resolução nº 71/2011. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLUME_1_WEB_.PDF>. Acesso em jan/2018.

CARVALHO, J. A. Espaço e ideais: o que pode um psicanalista falar para arquitetos? In: AMORIM, L.; LEITÃO, L. (orgs.). A casa nossa de cada dia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

CIRINO, J. A.; BRAGA, C. (orgs.). Mídias e desigualdade. Goiânia: PPGCOM/Gráfica da UFG, 2016.

COELHO, G. N. Espaço vivido favela: Brincadeiras infantis nos espaços livres da Rocinha. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

CORRÊA, J. A. Em torno da dinâmica espaço-tempo. In: AMORIM, L.; LEITÃO, L. (orgs.). A casa nossa de cada dia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p. 23-46.

DAMATTA, R. A casa e a rua. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003.

DINIZ, R.; ROHEN, F. Lugar pedagógico no Engenho de Dentro: mapeamento das potencialidades do território. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R., 2016, p. 103-120.

DORFMAN, B. Arquiteturas do desejo. In: SOLIS, D. E.; FUÃO, F. F (orgs), 2014. p. 117-173.

DUARTE, C. R.; BRASILEIRO, A.; SANTANA, E. P.; PAULA, K. C. L.; VIERIA, M. D.; UGLIONE, P. O Projeto como metáfora:

explorando ferramentas de análise do espaços construído. In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. BRONSTEIN, L. (orgs.). O Lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

ELAGE, B. (coord.). História de vida, identidade e proteção: a história de Martim e seus irmãos. (Coleção abrigos em movimento). São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e Adolescente, 2010.

ELALI, G. A. Do intramuros ao extramuros: comentários sobre a apropriação dos espaços livres da escola pela escola. In: AZEVEDO, G. N. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R., 2011, p. 107-120.

FISCHER, G. N. Psicologia social do ambiente. Coleção Perspectiva Ecológica. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FONSECA, J. F.; RHEINGANTZ, P. A. O ambiente está adequado? Prosseguindo com a discussão. Produção, v. 19, n. 3, p. 502-513, 2009.

FUÃO, F.F. As formas do acolhimento na arquitetura. In: SOLIS, D. E.; FUÃO, F. F (orgs), 2014. p. 43-113.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun., 1995.

GOFFMAN, E. Manicôminos, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo – comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, V. M. (coord.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. (Coletânea abrigar). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

GULASSA, M. L. C. R (org.). Novos rumos do acolhimento institucional. São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

IZAR, J. G. A práxis pedagógica em abrigos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITÃO, L. Espaço do abrigo? Espaço do afeto! In: DEL RIO, V. (Org.). Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Proarq-UFRJ, 2002, p. 365-369.

LIMA, M. S. A cidade e a criança. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

MARCÍLIO, M. L. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MPRJ. Módulo Criança e Adolescente. Rio de Janeiro: Ministério Público do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://mca.mp.rj.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/MCA_Objetivo.pdf>.

Acesso em: ago/2019.

MORANTA, T; POL, E. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Anuario de Psicología, Barcelona, vol. 36, n 3, pp. 281-297, 2005.

NOBERG-SCHULZ, C. O fenômeno do lugar. In: NESBITT, K (org.). Uma nova agenda para a arquitetura. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 443-460.

OLIVEIRA, R. C. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigamento no Brasil. In: BAPTISTA, V. M. (coord.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. (Coletânea abrigar). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

OLIVEIRA, R. C. S. Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo. São Paulo: AASPTJ – SP, 2007.

PAESE, C. Cartografar e acolher. In: Mover, acolher, cativar (Querências de Derrida: moradas da arquitetura e filosofia, 2). Porto Alegre: UFRGS, 2016, p. 92-105.

PAESE, C. O acolhimento na arquitetura da cidade. Uma visão a partir do pensamento de Jacques Derrida. Arqtextos, São Paulo, ano 19, n. 220.00, Vitruvius, set. 2018 <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/19.220/7120>>.

PALLASMAA, J. Habitar. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

PINHEIRO, J. Q.; ELALI, G. A.; FERNANDES, O. S. Observando a interação pessoa-ambiente: vestígios ambientais e mapeamento comportamental. In: PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (orgs.). Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2008.

RASMUSSEN, K. Places for children – children’s places. SAGE Publications, Londres, Thousand Oaks e New Delhi, vol. 11(2), pp. 155–173, 2004.

RHEINGANTZ, P. A.; CARVALHO, R. S.; VARGAS, C. R. A; VIANA, L. Q; ALCANTARA, D.; MARTINS, V. R.; ANGOTTI, F. B. Qualidade do lugar e cultura contemporânea: tecendo controvérsias em coletivos urbanos na atualidade. In: RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R. (orgs.), 2012, p.17-31.

RHEINGANTZ, P.A; AZEVEDO, G.A; BRASILEIRO, A; DE ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Proarq-UFRJ, 2009. Disponível em: http://www.fau.ufrj.br/prolugar/assets/obs_a_qua_lugar.pdf. Acesso em jan/2018

RIBEIRO, C. R. V. A dimensão simbólica da arquitetura: parâmetros intangíveis do espaço concreto. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/Arte, 2003.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs.). A arte de governar crianças: a

história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ:PUC-RIO, 2006.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RYBCZYNSKI, W. Casa, pequena história de uma ideia. São Paulo: Editora Record, 1996.

SAYÃO, Y. Desenvolvimento infantil e abrigo. In: BERNARDI, D. C. F. (coord.). Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento (Coleção Abrigos em Movimentos). São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

SILVA, E. R. A. (coord.). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONADA, 2004.

SOLIS, D. E. N. Desconstrução e arquitetura. Uma abordagem a partir de Jacques Derrida. Rio de Janeiro, UAPE, 2009.

SOLIS, D. E.; FUÃO, F. F (orgs). Derrida e Arquitetura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

SOMMER, R. Espaço Pessoal. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1973.

TÂNGARI, V. R.; FLANDES, A. Imaginando a escola e seu(s) território(s) educativo(s): experiências projetuais na FAU-UFRJ. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R., 2016, p. 143-172.

TONUCCI, F. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Revista de Educación, número extraordinario, pp 147-168, 2009.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo, Editora Difel, 1983.

TUAN, Y. Topofilia – Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio-ambiente. São Paulo, Editora Difel, 1980.

ANEXOS



Parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisas –
documento comprobatório

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1108311.pdf	14/06/2018 21:43:54		Aceito
Outros	9_Endereco_do_Curriculo_Lattes.doc	14/06/2018 21:42:45	Mariana Marques Almeida	Aceito
Outros	15_Carta_resposta.doc	14/06/2018 21:39:25	Mariana Marques Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	14_Declaracao_prefeitura_consentimento.pdf	14/06/2018 21:37:42	Mariana Marques Almeida	Aceito
Outros	13_Roteiro_entrevista_semiestrutura_funcionarios.docx	14/06/2018 21:37:21	Mariana Marques Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_Termo_de_assentimento_modificado.pdf	14/06/2018 21:36:31	Mariana Marques Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_responsaveis_modificado.doc	14/06/2018 21:35:06	Mariana Marques Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_funcionarios_modificado.doc	14/06/2018 21:34:57	Mariana Marques Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2_Projeto_de_pesquisa_modificado.doc	14/06/2018 21:34:22	Mariana Marques Almeida	Aceito
Outros	8_Carta_de_apresentacao_editavel.doc	18/04/2018 10:58:47	Mariana Marques Almeida	Aceito
Outros	8_Carta_de_apresentacao_assinada.pdf	18/04/2018 10:56:12	Mariana Marques Almeida	Aceito
Outros	1_Folha_de_Rosto_assinada.pdf	18/04/2018 10:54:42	Mariana Marques Almeida	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Editavel.pdf	18/04/2018 10:42:30	Mariana Marques Almeida	Aceito
Orçamento	12_Orçamento.doc	05/04/2018 21:59:26	Mariana Marques Almeida	Aceito
Cronograma	11_Cronograma.doc	05/04/2018 21:59:12	Mariana Marques Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	10_Declaracao_Infraestrutura_Carta_de_Compromisso.pdf	05/04/2018 21:59:00	Mariana Marques Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Julho de 2018

Termo de Assentimento apresentado para as crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO
No meio do caminho tinha um muro:
o lugar de acolhimento infantil em uma instituição municipal no Rio de Janeiro
 Pesquisadora: Mariana Marques Almeida

Olá! Tudo bem? Meu nome é Mariana.

Sou pesquisadora e gostaria de te convidar para participar da minha pesquisa.

Você não precisa participar, caso não queira. Se aceitar agora, e depois quiser desistir, não haverá problema nenhum.

Minha pesquisa se chama "No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento infantil em uma instituição municipal no Rio de Janeiro".

Será feita para saber como os espaços do seu abrigo te ajudam a sentir acolhido e protegido, e também para saber os locais que você mais gosta e usa na casa.

Vou propor melhorias para os espaços do abrigo, embora a pesquisa possa não trazer benefícios no período em que você estiver no abrigo.

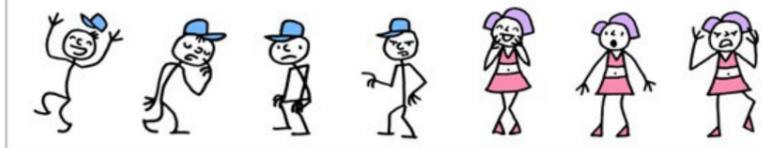
Em nenhum momento o seu nome será divulgado.

Caso aceite participar, vou precisar que você faça desenhos ou escreva sobre os espaços do abrigo, e também faça maquetes dos lugares que gosta ou não.

Você pode sempre me perguntar sobre o andamento da pesquisa, e ao final você pode ter acesso aos resultados.

Você não precisa pagar nada para participar da pesquisa, também não irá ganhar dinheiro para isso.

Essa pesquisa não tem perigo, ninguém quer que aconteça algo de ruim com vocês. Mas pode haver mudança no seu comportamento no decorrer da pesquisa. Por exemplo, você pode ficar feliz, empolgado, triste, assustado, com raiva...

Mas não se preocupe, estarei sempre com você. Qualquer dúvida é só me perguntar! E se quiser desistir de participar, é só me falar.

Mas imagina quantas coisas boas podem ocorrer com sua participação!

Se mesmo assim você sentir que sofreu algum dano, você tem direito de ser ressarcido.

Com sua participação esse abrigo pode sofrer melhorias, assim como vários outros no Brasil!

ASSENTIMENTO
Você aceita participar da pesquisa?

Marque um "X" na sua resposta. Você também pode assinar o seu nome ou marcar seu polegar.

Eu aceito **Eu não aceito**

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "Entre a casa e a cidade: o 'lugar' da criança acolhida institucionalmente na cidade do Rio de Janeiro".

Recebi o termo de assentimento assinado por mim e pela pesquisadora e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Polegar

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20 ____.

_____ Assinatura da pesquisadora

Em caso de qualquer dúvida, entre em contato com a pesquisadora.
 Mariana Marques Almeida - tel: 32 98876-9647 / e-mail: mariana.mma@gmail.com

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ - R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255 - Cidade Universitária/Ilha do Fundão - 7º andar, ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas / e-mail: cep@hucff.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
 Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
 para o responsável pelas crianças acolhidas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Versão 14/06/2018

Responsáveis pelas crianças acolhidas nas unidades de acolhimento institucional

Olá. Gostaria de solicitar a participação voluntária da criança sob sua responsabilidade na pesquisa "No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento infantil em uma instituição municipal no Rio de Janeiro". Trata-se de uma pesquisa relacionada ao mestrado acadêmico desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é entender a qualidade dos ambientes das unidades de acolhimento institucional do Rio de Janeiro. Com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhoria para as unidades de acolhimento analisadas e orientar projetos de adequação de edifícios para o acolhimento institucional. Para este estudo adotaremos instrumentos de coleta de dados, que poderão ser anotadas pelo pesquisador ou gravados, e neste segundo caso, posteriormente transcritos, mantendo-se o anonimato do entrevistado e sendo possível a guarda do material.

Não são previstas despesas e este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa à criança sob sua responsabilidade. Também não há benefício direto ao participante, embora se espere que com os resultados da pesquisa produzam algumas recomendações de melhoria para o ambiente das unidades de acolhimento analisadas, bem como orientações para projetos futuros. Em qualquer momento você pode recusar que a criança sob sua responsabilidade responda à perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa, e a qualquer momento você poderá solicitar informação a respeito do andamento da pesquisa. O nome da criança ou o material que indique sua participação não será liberado em hipótese alguma. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros usuários, não sendo divulgada a identificação de nenhum usuário. Assim sendo, a criança não será identificada em nenhum dos instrumentos de coleta de dados. Os dados serão utilizados apenas para os fins dessa pesquisa.

Este termo ficará arquivado com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, será destruído. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com o pesquisador responsável (Mariana Marques Almeida - tel. 32 98876-9647 ou pelo e-mail: mariana.mma@gmail.com) ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ - R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255 - Cidade Universitária/Ilha do Fundão - 7º andar, ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

Eu, _____, fui informado(a) pela pesquisadora Mariana Marques Almeida dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação da criança sob minha responsabilidade é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso ao andamento da pesquisa e informações coletadas. Concordo que a criança sob minha responsabilidade participará voluntariamente deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que se possa ter adquirido. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

1

Nome do Participante da Pesquisa _____

Nome do Representante Legal _____

Assinatura do Representante Legal _____

Data: ____/____/____

Nome do Pesquisador Responsável _____

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

Data: ____/____/____

2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os funcionários das unidades de acolhimento institucional



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Versão 14/06/2018

Funcionários das unidades de acolhimento institucional

Olá. Gostaria de solicitar a sua participação voluntária na coleta de dados da pesquisa **“No meio do caminho tinha um muro: o lugar de acolhimento infantil em uma instituição municipal no Rio de Janeiro”**. Trata-se de uma pesquisa relacionada ao mestrado acadêmico desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Professora Giselle Arreiro Nielsen Azevedo. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é entender a qualidade dos ambientes das unidades de acolhimento institucional do Rio de Janeiro. Com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhoria para as unidades de acolhimento analisadas e orientar projetos de adequação de edifícios para o acolhimento institucional. Para este estudo adotaremos instrumentos de coleta de dados, que poderão ser anotadas pelo pesquisador ou gravados, e neste segundo caso, posteriormente transcritos, mantendo-se o anonimato do entrevistado e sendo possível a guarda deste material.

Não são previstas despesas e este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Também não há benefício direto ao participante, embora se espere que com os resultados da pesquisa produzam algumas recomendações de melhoria para o ambiente das unidades de acolhimento analisadas, bem como orientações para projetos futuros. Em qualquer momento você pode recusar-se a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa, e a qualquer momento você poderá solicitar informação a respeito do andamento da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado em hipótese alguma. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros usuários, não sendo divulgada a identificação de nenhum usuário. Assim sendo, não há necessidade de identificar-se em nenhum dos instrumentos de coleta de dados. Os dados serão utilizados apenas para os fins dessa pesquisa.

Este termo ficará arquivado com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, será destruído. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com o pesquisador responsável (Mariana Marques Almeida – tel. 32 98876-9647 ou pelo e-mail: mariana.mma@gmail.com) ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ – R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255 – Cidade Universitária/Ilha do Fundão - Sala 7º andar, ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) pela pesquisadora Mariana Marques Almeida dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso ao andamento da pesquisa e informações coletadas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

1



Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Data: ___/___/___

Nome do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: ___/___/___

2

Modelo de ficha 01 – “Mapa Mental”



Mapa Mental - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“O abrigo Lucinha Araújo é...”

Modelo de ficha 02 – “Mapa Mental”



Mapa Mental - Unidade de Reinserção Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:

“O lugar que mais gosto no abrigo é...”

Modelo de ficha 03 – “Mapa Mental”

		
Mapa Mental - Unidade de Reinscrição Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:
<p>Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:</p> <p style="text-align: center;">“O lugar que menos gosto no abrigo é...”</p>		

Modelo de ficha – “Poema dos Desejos”

		
POEMA DOS DESEJOS - Unidade de Reinscrição Social Lucinha Araújo		
Data:	Horário inicial:	Horário final:
<p>Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita, não é necessário a sua identificação. Portanto, responda a seguinte pergunta:</p> <p style="text-align: center;">“Eu gostaria que esse abrigo fosse...”</p>		

Roteiro de Entrevista Semiestrurada para funcionários

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - Funcionários

1. Natureza do funcionamento e gestão da URS Lucinha Araújo;
2. Principais motivos de acolhimento na URS Lucinha Araújo;
3. Processo de encaminhamento para o acolhimento institucional;
4. Processo de desligamento do acolhimento institucional;
5. Permanência/proximidade da criança com território de origem;
6. Critérios para escolha do bairro, localização do abrigo e locação da casa;
7. Aceitação do abrigo na vizinhança;
8. Infraestrutura e recursos indispensáveis para o abrigo (recursos humano, material, físico...);
9. Vistoria, fiscalizações e manutenção da infraestrutura do abrigo pela Prefeitura;
10. Cuidado e preservação da estrutura pelas crianças;
11. Relação das crianças com o lugar (afeto, privacidade, territorialidade, personalização...);
12. Relações interpessoais (crianças-crianças, crianças-funcionários);
13. Capacitação e formação dos educadores;
14. Processo de integração comunitária e familiar;
15. Rotina diária e controle de acesso aos ambientes;
16. Adequação da estrutura do bairro;
17. Adequação espacial (dimensão dos ambientes, mobiliário, acessibilidade, conforto ambiental...).