

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

PEDRO PAULO BEZERRA DE LIRA

**CUIDADO, EDUCAÇÃO E VÍNCULO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE
CRECHES E INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

RECIFE
2017

PEDRO PAULO BEZERRA DE LIRA

**CUIDADO, EDUCAÇÃO E VÍNCULO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE
CRÉCHES E INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

L768c Lira, Pedro Paulo Bezerra de.
Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e instituições de acolhimento / Pedro Paulo Bezerra de Lira. – 2017.
220 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.
Inclui Referências.

1. Psicologia. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Crianças – Desenvolvimento. 4. Cuidadores de crianças. 5. Creches. 6. Instituições de acolhimento. 7. Vínculo. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2017-077)

PEDRO PAULO BEZERRA DE LIRA

**CUIDADO, EDUCAÇÃO E VÍNCULO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE
CRECHES E INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em: 24/02/2017

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
(Examinadora Externa)
Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Seidl-de-Moura
(Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Souza Santos
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Renata Lira dos Santos Aléssio
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Desenvolver e escrever esta tese não teria sido possível sem o cuidado de tantas pessoas. Cada uma, ao seu modo, contribuiu para o êxito dessa jornada. A elas, expresso os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Bel, pelos laços acadêmicos e de amizade ao longo de todos esses anos. Muito obrigado por me formar pesquisador, ensinando-me e motivando-me desde a graduação nos entremeios da arte de pesquisar.

Aos meus pais José Lira e Geanice, por sempre me incentivarem na luta pela realização de meus sonhos e vibrarem com as minhas conquistas. Encontra-se aqui a minha certeza de amor incondicional!

À minha irmã Joana, por toda a nossa parceria fraterna. Sou muito grato e feliz por vê-la crescer e cuidar tão bem de nosso alicerce familiar.

A Iwelton, meu companheiro, aquele que completa o quarteto de minha base segura! Obrigado por ser peça-chave nas condições que possibilitaram a realização deste trabalho.

A todos os familiares que torceram e torcem por mim. Menciono especialmente a minha tia Geane, que, com seus passos acadêmicos, contribuiu para despertar a minha curiosidade e o meu interesse por esse mundo da pesquisa.

Aos amigos que, ao longo dessa caminhada, sempre se fizeram presentes. Agradeço pelo amor e companheirismo que tantas vezes superam o tempo e a distância. Em especial, cito alguns, mas existem muitos outros! Ju Lucena: minha fonte de inspiração! Ká: meu exemplo além-mar! Mel: meu laço fraterno de arenga e ajuda! May: meu pronto cuidado! Margarete e Josy: meus doces aperreios do dia a dia pessoal e profissional! Halda, Lêda e França: meus parceiros de trabalho e afeto! Todos: meu incentivo permanente para continuar!

Aos parceiros atuais e de outrora do grupo de pesquisa de Bel no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), por nossas trocas constantes de experiências e aprendizados a partir dos trabalhos de cada um. Sentirei saudades dos nossos encontros! Dany, Paula, Viviane, Vanessa, Elton, Adriane, muito obrigado pelo apoio e a disponibilidade constantes! Nossas interações sustentam a minha compreensão de que pesquisa se faz em parceria e com muito afeto. Ju, Ká, Mel e Júlio, me uno a vocês no grupo dos que foram, mas insistem em ficar!

A todos da minha turma de Doutorado, que, junto comigo, cumprem esse rito de passagem. Obrigado pelas trocas e aprendizados construídos ao longo de todo o curso e que certamente ajudarão nas experiências vindouras.

Aos colegas e amigos do Campus Garanhuns do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que compreenderam a necessidade de eu me ausentar do trabalho na reta final do curso e deram todo o apoio para que isso fosse possível. Agradeço ainda à gestão, em nome do professor José Carlos, por ter autorizado o meu afastamento e, assim, contribuído decisivamente para garantir condições favoráveis à finalização desta tese.

Aos grandes professores que possibilitaram, a partir do compartilhamento de saberes e experiências, o êxito de meu percurso educacional. Guardo em um lugar muito especial minha querida professora de Língua Portuguesa nos ensinamentos fundamental e médio, Kátia Barreto, uma das maiores responsáveis por minha alta exigência com a escrita. Obrigado também aos docentes da Graduação, do Mestrado e do Doutorado por me ajudarem nas escolhas e nos caminhos que sigo a traçar com a Psicologia.

Às professoras Fátima Santos e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, por contribuírem com esta pesquisa e com a minha formação de pesquisador em diferentes momentos.

À professora Renata Lira, pela interlocução no exame de qualificação e por inspirar maior leveza durante o período final de escrita deste texto, ajudando-me a compreender que sempre tinha algo novo naqueles meus dias que não cansavam de se repetir.

À professora Maria Lúcia Seidl-de-Moura, por prontamente aceitar compartilhar sua ampla experiência no campo de estudo do desenvolvimento humano ao avaliar este trabalho.

Agradeço ainda ao professor Pedro de Oliveira e à professora Lenira Haddad, pela participação como suplentes na banca de defesa desta tese. Muito obrigado também a João, que sempre esteve a postos na secretaria do Programa de Pós-graduação em Psicologia para auxiliar no que fosse necessário.

Aos órgãos e pessoas responsáveis por autorizar a realização desta pesquisa nas diferentes instituições e igualmente a cada um dos profissionais que abriram espaço em suas rotinas para acolher a minha proposta investigativa.

Enfim, à vida, por ter me proporcionado todos esses encontros! Muito obrigado pelo cuidado recebido e por todos os vínculos criados!

“Crianças não são criadas pelo governo, mas por pessoas.

Não são criadas por instituições, mas por indivíduos.”

Jack Schonkoff ¹

¹ Trecho de depoimento presente no documentário “O começo da vida”, dirigido por Estela Renner, produzido pela Maria Farinha Filmes e lançado em 2016.

RESUMO

A característica peculiar humana de imperícia, imaturidade e incompletude biológica ao nascer implica a necessidade de a criança ser cuidada por um coespecífico para sobreviver. Comumente os primeiros educadores/cuidadores pertencem à família e neste grupo desdobram-se as relações vinculares iniciais, com destaque para o apego. Entretanto, creches e instituições de acolhimento também constituem espaços de atenção à infância. No presente trabalho, interessou especialmente a psicologia dos educadores/cuidadores. Objetivou-se analisar, comparativamente, em creche e em instituição de acolhimento, significações dos profissionais sobre cuidado, educação e vínculo com crianças de zero a três anos. Entrevistaram-se individualmente 50 profissionais, sendo 24 do meio educacional e 26 do contexto de acolhimento; todos com, no mínimo, um ano de experiência no trabalho. Após análise qualitativa, os resultados apontaram a instituição de acolhimento como espaço de cuidado e proteção e a creche como espaço de desenvolvimento integral e educação. Os participantes reconheceram a imbricação entre cuidar e educar ou educar e cuidar. Houve grande menção aos cuidados primários nos dois contextos; porém, nas creches, apareceu também a estimulação. Outras especificidades pareceram atreladas a considerações peculiares sobre a criança atendida em cada espaço. Nos dois grupos, verificou-se aproximação entre cuidado profissional e cuidado materno, além de compreensão do vínculo como ligação afetiva natural e necessária ao humano. Sinteticamente, observou-se que relações profissionais de cuidado com grupos de crianças pequenas apresentam importantes semelhanças em creches e instituições de acolhimento e envolvem componentes afetivos que sofrem tentativas mal sucedidas de controle, em menor ou maior grau, por aqueles que cuidam e educam, dependendo das expectativas quanto a impactos emocionais em crianças e adultos. O estudo permite pensar que a proximidade das significações encontradas nos dois contextos coletivos pode instigar o investimento e a busca por uma crescente legitimação e melhoria das condições de desenvolvimento ofertadas às crianças nesses espaços.

Palavras-chave: Cuidado. Vínculo. Creches. Instituições de acolhimento. Crianças.

ABSTRACT

The peculiar human characteristic of imperfection, immaturity and biological incompleteness at birth implies the need for the child to be cared for by a co-specific in order to survive. The first educators/caregivers usually belong to the family, and in this group the first bonding relationships, especially attachment, unfold. Notwithstanding, daycares and foster institutions also constitute childcare contexts. In the current study, the main interest was the psychology of the educators/caregivers. The goal was to comparatively analyse the meanings of the professionals in daycares and foster institutions about care, education and bond with children between zero and three years of age. Individually, 50 professionals were interviewed with 24 from the educational field and 26 from the foster institutions. All of them had at least one year of work experience. After a qualitative analysis, the results pointed out the foster institutions as a context of care and protection, and the daycare as a context of education and integral development. The participants acknowledged the imbrication between caring and educating or between educating and caring. The primary care was highly mentioned in the two contexts, however, stimulation was also cited by those in the daycare group. Other specificities seemed to be linked to particular considerations about the child who was attended in each context. In the two groups, it was observed an approximation between professional care and maternal care, as well as an understanding of the bond as a human natural and necessary affective attachment. In summary, the professional relationship of care with small children showed important similarities in daycares and foster institutions. This implies affective components and involve affective components that undergo unsuccessful attempts of control, to a lesser or greater degree, by caregivers and educators, depending on expectations about emotional impacts on children and adults. The study allows to think that the proximity between the meanings found in the two collective contexts can instigate the search for a growing legitimation and improvement of the developmental conditions offered to the children in these environments.

Keywords: Care. Bond. Daycares. Foster institutions. Children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Breve síntese sobre os papéis institucionais	115
Quadro 2 – Breve síntese sobre o cuidado	142
Quadro 3 – Breve síntese sobre o vínculo	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de profissionais por função desempenhada em cada creche.....	71
Tabela 2 – Número de profissionais por função desempenhada em cada instituição de acolhimento	71
Tabela 3 – Número de profissionais de cada creche por faixa etária (anos)	72
Tabela 4 – Número de profissionais de cada instituição de acolhimento por faixa etária (anos)	73
Tabela 5 – Número de entrevistas de cada creche por tempo de duração (minutos)	75
Tabela 6 – Número de entrevistas de cada instituição de acolhimento por tempo de duração (minutos)	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	Do cuidado	18
2.2	Do vínculo	26
2.3	Dos contextos coletivos de desenvolvimento	38
2.3.1	<i>A instituição de acolhimento e sua história no Brasil</i>	40
2.3.2	<i>A creche e sua história no Brasil</i>	46
2.3.3	<i>As instituições e seus papéis: repercussões atuais</i>	51
2.4	Da psicologia dos cuidadores	57
3	MÉTODO	66
3.1	O contexto de produção do <i>corpus</i> da pesquisa	66
3.2	As instituições e os profissionais participantes	69
3.3	Os materiais utilizados	74
3.4	Os procedimentos de coleta	75
3.5	Os procedimentos de análise	78
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1	Os papéis institucionais	81
4.1.1	<i>A instituição de acolhimento enquanto espaço de cuidado e proteção</i>	82
4.1.2	<i>A creche enquanto espaço de desenvolvimento integral e educação</i>	91
4.1.3	<i>A relação do cuidado com a educação ou da educação com o cuidado</i>	101
4.1.4	<i>As circunscrições da história: da caridade ao direito e da assistência à educação</i> ...112	
4.2	O cuidado	116
4.3	O vínculo	143
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	200
	APÊNDICES	212
	APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado de entrevista	213
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	216
	ANEXO	218
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	219

1 INTRODUÇÃO

Pensar o desenvolvimento infantil implica considerar a criança, os seus parceiros interacionais e os espaços em que acontecem as interações. A biologia humana impõe a necessidade de o bebê ser cuidado por um coespecífico para sobreviver e, assim, desdobra-se uma relação que, alicerçada em forte componente emocional, assume formas peculiares segundo as características da cultura. Processos de significação iniciam seu curso e engendram a imersão ativa da criança em dado mundo cultural. O aparato biológico que predispõe ao contato com o outro se efetiva em um meio de compartilhamento no qual as ações de cuidado desempenham relevante papel, aproximando o bebê e seu cuidador e contribuindo para o desenrolar de uma relação vincular (AMORIM, 2012; BRUNER, 1983, 1990/2011; BUSSAB; RIBEIRO, 1998; GALVÃO, 1995/2011, 2001; KELLER, 2002, 2007; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004; WALLON, 1946/1986).

Em face de uma história filogenética que revela o estreitamento da relação do bebê humano com a mãe por intermédio do aleitamento (MANFROI; MACARINI; VIEIRA, 2011), a figura materna termina por ocupar lugar de destaque nas considerações sobre o desenvolvimento infantil, especialmente nas teorizações acerca do apego (AINSWORTH, 1989; AINSWORTH; BOWLBY, 1991; BOWLBY, 1969/2002). Muitas vezes, atribui-se à relação com a mãe papel decisivo para o bem-estar e o adequado e saudável desenvolvimento da criança. Nessa direção, comumente, estende-se ao grupo familiar tal relevância, de modo a se considerar esse contexto como o que dispõe de melhores condições para a criança.

Perceber, de um lado, a valorização da família incrustada em diferentes espaços sociais e em um conjunto de documentos legais e, de outro, considerar a importância de contextos distintos em que crianças também se desenvolvem certamente foi o primeiro ponto que incitou o presente autor a projetar a realização do trabalho ora apresentado. As reflexões iniciais aconteceram fortemente no período da realização do Mestrado, quando o seu percurso de formação de pesquisador instigou a investigação dos processos de significação sobre família em crianças institucionalizadas (LIRA, 2012). Naquele momento, direcionava o olhar para as instituições de acolhimento e, mais ainda, para as crianças que nelas se encontravam, as quais tinham o direito de ser ouvidas e de ter reconhecida, garantida e respeitada, assim, a participação ativa em sua própria história. Escutar, apreender, aproximar-se das significações infantis a respeito de família e destacar como o processo de significação ocorre constituíam tarefa primordial no referido trabalho, em um percurso que ressaltava a necessidade de não

perder de vista a vivência aqui e agora da criança, garantindo-lhe um *bom tempo presente* na instituição e não apenas a projeção de um *bom tempo futuro* em uma família, como tem por objetivo a medida de proteção. Como dito na referida dissertação, inquietava

a possibilidade de, à guisa do melhor interesse da criança, se trabalhar, em função de uma vivência de crise (perspectiva passada), por uma *família idealizada para ela* (perspectiva futura), no lugar de uma *família possível*, e, ao mesmo tempo, se esquecer da *instituição para ela* (perspectiva presente) (p. 142, grifo do autor).

A inquietação persistiu sob a forma de refletir acerca da *instituição presente para a criança*. Nesse caso, passou-se a considerar, além do contexto do acolhimento, o educacional, na medida em que ambos lidam com a separação da criança de sua família, ainda que sob níveis e circunstâncias bem distintas: no primeiro caso, a separação por tempo indeterminado e contra a vontade dos pais e da criança; e, no segundo, a separação diária por algumas horas por decisão familiar (ALMEIDA, 2014). É fato que esses contextos também diferem em seus propósitos, mas, enquanto um exerce a função de proteção para crianças e adolescentes com direitos violados e outro assume a função educacional de crianças de zero a três anos em geral, esses pequenos humanos seguem em seu curso de vida e têm o direito fundamental de que suas necessidades sejam adequadamente atendidas. Assim sendo, é preciso reconhecer e efetivar essas instituições como espaços de cuidado, educação e vínculo para as crianças no tempo presente, em face da importância desses elementos para a continuidade de um percurso saudável de desenvolvimento.

Pensa-se a família como lugar importante sim para o desenvolvimento infantil, mas não se deixa de considerar e destinar a devida atenção a outros contextos em que crianças também se desenvolvem, como é o caso das instituições de acolhimento e creches. Nesses espaços, as relações infantis envolvem parceiros distintos dos membros familiares, os quais dispõem de crenças, valores e concepções sobre fenômenos diversos que circunscrevem as práticas levadas a cabo junto às crianças. Diante disso, conhecer a *psicologia dos cuidadores* (HARKNESS; SUPER, 1994) parece constituir um passo relevante na construção de bons lugares coletivos de cuidado e educação de crianças pequenas, a despeito do reconhecimento da família como outro bom lugar.

Diferentemente do trabalho dissertativo no Mestrado que procurou fugir de um olhar adultocêntrico e focar nas percepções infantis a respeito de família, a presente pesquisa preocupa-se com o que pensa o adulto educador/cuidador da criança sobre alguns fenômenos que têm lugar nas interações vivenciadas sob a circunscrição profissional e institucional de responsabilizar-se por crianças pequenas enquanto elas não estão com suas famílias, seja por

tempo contínuo, provisório e indeterminado (casas de acolhimento) ou por períodos constantes diários (creches). Realizar esse trabalho exigiu deixar de lado a prática de observar crianças em situação de brincadeira e enveredar pela escuta do adulto. Colocaram-se em jogo a persistência do interesse pela pesquisa em psicologia do desenvolvimento com foco nos contextos coletivos e a possibilidade de ampliar a formação de pesquisador, passando a trabalhar com entrevistas e não videogravação, com adultos e não crianças.

Decidiu-se, então, investigar cuidado, educação e vínculo em creches e instituições de acolhimento, a partir do olhar de educadores/cuidadores. Sustentou a escolha desses objetos de pesquisa a observação de um cenário marcado pelas circunscrições de uma história que colocou – e, por vezes, ainda coloca – os contextos coletivos mencionados sob o rótulo de “realidade que não deveria existir” ou “mal necessário” (FONSECA; ALLEBRANDT; AHLERT, 2009; GULASSA, 2010a, 2010b; HADDAD, 1991/2016; OLIVEIRA et al., 1992/2011), especialmente por – considerando afirmações da teoria do apego (BOWLBY, 1951/2006, 1969/2002) – se prever prejuízos ao desenvolvimento infantil (distúrbios emocionais e desordens psiquiátricas) decorrentes da experiência de separação da criança de sua mãe e comprometimento ou mesmo rompimento precoce desse primeiro vínculo.

Na contramão de qualquer visão determinista do desenvolvimento, concorda-se com o argumento de Lewis (1999) de que acontecimentos casuais e acidentais fazem parte da vida e isso dificulta – ou mesmo impede – tratá-la como ordenada e previsível. Desse modo, acredita-se na importância de estudar a psicologia dos educadores/cuidadores das instituições que cuidam e educam crianças pequenas e nas quais também ocorre a construção de vínculos, abordando justamente a percepção sobre fenômenos tão caros ao contexto familiar e sumamente importantes para as crianças.

Por esse modo, tem lugar o seguinte problema de pesquisa: *como se caracterizam, comparativamente, em creche e em instituição de acolhimento, as significações de educadores/cuidadores sobre cuidado, educação e vínculo com crianças de zero a três anos por eles atendidas?*

Considera-se que perseguir o problema mencionado possibilita discutir a dimensão do cuidar e educar crianças pequenas fora da família em sua relação com os conceitos de apego e vínculo. Traz-se à reflexão, comparativamente, em dois contextos coletivos de desenvolvimento, que se diferenciam, entre outras coisas, pela ausência/presença da família – com os cuidados e a manutenção do vínculo – na rotina das crianças, a posição, o papel, a função que o educador/cuidador assume na “rede de atenção à criança” e o investimento socioafetivo que permeia o ambiente institucional com vistas ao desenvolvimento infantil. A

comparação se mostra importante, na medida em que se carece de dados empíricos voltados à discussão de similaridades e diferenças entre esses dois agrupamentos atuais de atendimento à infância.

Outra questão é o fato de que a visão do educador/cuidador sobre cuidado, educação e vínculo com a criança certamente se reflete de alguma forma em sua prática profissional. Assim sendo, em articulação com o conhecimento teórico disponível sobre desenvolvimento humano, mostra-se pertinente conhecer e debater crenças, valores e concepções dos profissionais, no sentido das implicações decorrentes para a criança. Em uma perspectiva mais ampla, pode-se contribuir para com uma reflexão sobre políticas educacionais e de atendimento à população infantil.

De todo modo, ressalta-se a concordância com as ideias de Lordelo (2002, p. 14-15), que afirma:

Se, por um lado, podemos presumir um conjunto mínimo de condições necessárias; por outro, devemos reconhecer que não há um caminho único para o desenvolvimento. [...] Não podemos julgar os resultados desenvolvimentais segundo os nossos próprios valores. Mas pode ser útil para a psicologia e para a sociedade se pudermos compreender as potencialidades e limitações de certas circunstâncias de vida.

Do ponto de vista teórico, acredita-se que a discussão articulada entre o que caracteriza o cuidado e a educação de crianças pequenas e o que define o vínculo, a partir das significações dos educadores/cuidadores, configura chance de contribuir para o estudo de fenômenos tão caros à psicologia do desenvolvimento. Nesse sentido, intenta-se não perder de vista o entendimento de que vínculo é um conceito relacional, isto é, não pertencente aos limites das propriedades individuais dos interagentes, mas tendo lugar na dinâmica de regulação entre eles.

Diante de todo o exposto, o presente estudo tem por objetivo *analisar, de forma comparada, em creche e em instituição de acolhimento, significações de educadores/cuidadores sobre cuidado, educação e vínculo com crianças de zero a três anos por elas atendidas*. Especificamente, busca-se: 1) investigar os papéis atribuídos pelos educadores/cuidadores aos seus respectivos contextos de trabalho; 2) perscrutar as significações dos educadores/cuidadores a respeito do cuidado e da educação de crianças pequenas; 3) perscrutar as significações dos educadores/cuidadores acerca do vínculo com crianças pequenas; 4) explicitar proximidades e distanciamentos entre as significações sobre cuidado, educação e vínculo com crianças pequenas dos educadores/cuidadores de creche e aquelas dos educadores/cuidadores de instituição de acolhimento.

Defende-se a tese de que relações profissionais de cuidado e educação com grupos de crianças de zero a três anos apresentam similaridades importantes em creches e instituições de acolhimento e envolvem componentes afetivos que sofrem tentativas mal sucedidas de controle, em menor ou maior grau, por aqueles que cuidam e educam, dependendo das expectativas quanto a impactos emocionais em crianças e adultos. Dito de outro modo, primeiramente, entende-se que o contexto educacional infantil e o de acolhimento assemelham-se bastante em termos de cuidado, educação e vínculo que perpassam as interações vivenciadas por educadores/cuidadores e crianças pequenas; em segundo lugar, considera-se que, embora a profissionalização do cuidado e da educação remeta à ideia de racionalidade na condução das relações, estas se constituem predominantemente de afetos e emoções e são imprevisíveis; conseqüentemente, tentativas do adulto de controlar o desenvolvimento e/ou a vivência dessa afetividade, seja por ele ou mesmo pela criança, a despeito de quaisquer justificativas (a exemplo da preocupação com os impactos emocionais para os interagentes), não têm sucesso.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em cinco capítulos, mais referências, apêndices e anexo. O primeiro diz respeito a esta introdução, que apresenta sucintamente o problema e os objetivos da pesquisa, situando-os em um arcabouço teórico sociointeracionista e justificando-os a partir de considerações sobre a relevância de estudar a psicologia de profissionais educadores/cuidadores, em termos de suas significações sobre fenômenos com os quais lidam cotidianamente e que têm grande relevância para o desenvolvimento infantil. Além disso, tece um apanhado geral de como está organizada a tese.

Em seguida, tem lugar o segundo capítulo, que situa teórica e empiricamente o campo concernente ao problema investigado. Nesse ponto, aborda-se um conjunto de informações sobre cuidado e educação, vínculo, contextos coletivos de desenvolvimento e psicologia dos cuidadores, compondo a lente com que foram observados, construídos e analisados os dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, visualiza-se o percurso metodológico trilhado em imbricação direta com os pressupostos teóricos e os propósitos do estudo. São apresentados o contexto de produção do *corpus* da pesquisa, as instituições e os profissionais participantes, os materiais utilizados, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo, adentram-se os resultados do estudo. Nesse sentido, trechos recortados das entrevistas com os participantes são analisados segundo uma divisão em três grandes grupos não excludentes: papéis institucionais, cuidado e vínculo. Discutem-se

significados alçados, apresentando-os a partir de um encadeamento de ideias que segue uma espécie de roteiro argumentativo condizente com os objetivos traçados e a tese defendida.

Por fim, no quinto e último capítulo, tecem-se algumas considerações finais, retomando-se, de modo sintético, as principais reflexões propiciadas pelo estudo, com base no resgate das ideias-chave apreciadas ao longo da análise e discussão dos resultados. Apontam-se, também, algumas implicações teórico-práticas de um estudo que foca a psicologia dos cuidadores. Comentam-se ainda lacunas deixadas pelo presente trabalho que podem ser investigadas em pesquisas futuras, aprofundando ou ampliando, então, o debate no campo do desenvolvimento infantil em contextos coletivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Observar o desenvolvimento humano nos anos iniciais requer atentar para a relação que crianças e adultos estabelecem em face de diferentes aspectos biológicos e culturais envolvidos nesse processo. A ontogênese da espécie torna imprescindível a interação biologia-cultura, tendo em vista a necessidade de atendimento de exigências mútuas: a biologia exige um meio cultural para se efetivar e, reciprocamente, a cultura apenas acontece sob as condições de um substrato biológico.

Sintetiza-se, assim, de forma muito breve, a perspectiva central que embasa o presente trabalho e delinea-se o percurso a ser seguido na análise e discussão dos dados. Acredita-se que o caminho adotado na apresentação de argumentos teóricos e de estudos empíricos disponíveis na literatura propiciará o pano de fundo necessário para a compreensão do problema de pesquisa e a posterior consecução dos objetivos propostos, os quais envolvem a análise de significações de profissionais educadores/cuidadores sobre cuidado, educação e vínculo no recorte etário de atendimento a crianças de zero a três anos. Estes aspectos serão, então, abordados nas próximas seções.

2.1 Do cuidado

Com a característica peculiar da espécie humana de imperícia, imaturidade e incompletude biológica ao nascer, e conseqüente dependência e necessidade íntima de um parceiro mais experiente durante os anos iniciais de seu desenvolvimento, o bebê demanda atenção e cuidado por parte de seus coespecíficos. Suas ações, reações e seu acesso ao mundo dependem da mediação de outro humano. E isso é fruto de um processo de evolução filogenética que, ao selecionar esse período de dependência como um componente adaptativo para a vida em um ambiente sociocultural, lhe propiciou, em contrapartida, uma organização comportamental e uma rica expressividade favorecedoras do contato emocional com o outro, que, por sua vez, possui a capacidade de ser mobilizado e de (re)agir à emoção. A relação com esse outro, então, possibilita a sobrevivência do bebê e traz implicações para o seu modo de funcionamento psicológico, na medida em que se tem o tempo necessário para a apreensão das regras e papéis sociais e para a aquisição da herança cultural construída em gerações anteriores. Assim sendo, fala-se de um ser biologicamente sociocultural (BRUNER, 1983, 1990/2011; BUSSAB; RIBEIRO, 1998; GALVÃO, 1995/2011, 2001; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; WALLON, 1946/1986).

O bebê humano, então, dependente do cuidado do outro para sobreviver, nasce com capacidades que o predis põem a trocas com o seu cuidador. Além de capacidades discriminativas (preferência por visualizar rostos humanos; preferência por estímulos sonoros vinculados à voz humana, especialmente, a voz materna; possibilidade de identificação do cheiro do leite materno), apresenta características (os chamados “esquemas de aspectos infantis” ou *kindchenschema*, para o etólogo austríaco Konrad Lorenz) e ações (especialmente o choro) que atraem a atenção e desencadeiam respostas de cuidado. Não ocupando o lugar de mero destinatário dos cuidados do adulto, participa ativamente de suas primeiras trocas sociais (AMORIM, 2012; KELLER, 2002, 2007; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004).

Nessa direção, segundo a teoria walloniana, a primeira atividade eficaz do bebê humano – realizada por intermédio de movimentos impulsivos ou reflexos, descargas musculares provocadas principalmente por sensações internas de desconforto – é mobilizar no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. Em um processo dinâmico, pouco a pouco, nos meses iniciais de vida, estabelecem-se relações entre as manifestações impulsivas do bebê e as ações do adulto, tornando as primeiras cada vez mais nitidamente expressivas, intencionais (GALVÃO, 1995/2011, 2001; NASCIMENTO, 2004). De forma dialética, a emoção, por meio de suas reações orgânicas, une os indivíduos, fazendo com que o biológico incite o social. Assim, no momento em que a expressão emocional provoca reações no meio que efetivam uma comunicação é porque “o social captou o fisiológico para torná-lo psíquico” (ZAZZO, 1978, p. 41).

Observa-se, então, que, desde o início do desenvolvimento, o comportamento da criança se insere e se constrói em processos de significação no meio compartilhado com o outro. Nas interações sistemáticas com os parceiros de espécie, têm lugar práticas de cuidado voltadas a um ser que chega ao mundo e precisa adentrar enredos que se desdobram nos intrincamentos de diversas redes interacionais existentes. Envolto no clima de contágio próprio às manifestações emocionais, o coespecífico recorta e interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, os comportamentos e expressões do bebê, agindo de acordo com o significado que lhes atribui: muda-o de posição, dá-lhe de mamar, solta-lhe as roupas. Visa atender às suas necessidades, mas também comunicar-se com ele: sorri, conversa, canta. Dessa forma, engendra-se a participação ativa do recém-nascido nos processos de significação em curso, de modo que paulatinamente ele também recorta e interpreta as ações do parceiro de interação; tudo isso em meio a circunscritores diversos (AMORIM, 2012; BRUNER, 1983, 1990/2011; GALVÃO, 1995/2011, 2001; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO,

2004). Nesse sentido, a emoção é essencialmente regulada pela ação dos outros: o sorriso da criança se intensifica ou se prolonga a depender do *feedback* recebido; o choro do bebê suscita a prontidão do adulto para atender as necessidades infantis; bebês ainda prematuros reagem ao olhar e à fala carinhosa abrindo mais os olhos e mantendo-se em maior estado de atenção. Caracteriza-se fortemente o componente emocional do cuidado (BUSSAB; RIBEIRO, 1998; WALLON, 1934/1971, 1946/1986).

No que diz respeito a uma explicitação conceitual do que é cuidar, Santos (2011) comenta tratar-se de um conceito amplo e complexo. Explica que, na perspectiva etológica – base a partir da qual tomaram corpo muitas considerações da psicologia evolucionista –, o termo mais utilizado é *nurturance*, cuja definição seria não consensual e tampouco clara. A autora, então, utiliza-se da tradução de *nurture* como criação – conforme o vocabulário inglês/português de termos etológicos construído por Yamamoto e Ades (2002) – e compreende *nurturance* como o “comportamento de criar”. Considerando-o mais amplo, opta por este termo frente a dois outros também em inglês: “*caregiving*, satisfação imediata das necessidades, e *caretaking*, tomar conta” (p. 33). Por fim, assume a definição de cuidar de Fogel, Melson e Mistry (1986², p. 55 apud SANTOS, 2011, p. 33), citando-a literalmente: “prover proteção, orientação e cuidado com o propósito de promover as mudanças desenvolvimentais congruentes com o potencial de mudança esperado para o objeto alvo de cuidado”.

A adoção da compreensão de Santos (2011) no presente estudo mostra-se bastante pertinente aos aspectos teóricos que o embasam, na medida em que, ao se pensar o cuidado, sob o viés etológico, como “comportamento de criar” que envolve proteção e orientação, este é situado em um campo de possibilidades culturais, cujo substrato é biológico. Em outras palavras, afirma-se que o comportamento de cuidado, enquanto manifestação, é culturalmente diverso, ao mesmo tempo em que, enquanto fenômeno, é natural ao humano. Biologia e cultura, assim, imbricam-se inegavelmente.

Já, em se tratando da etimologia da palavra “cuidado” na língua portuguesa, Boff (2005, p. 29) aponta a origem latina, mencionando duas derivações: a primeira está relacionada a *coera* (cura), um dos seus sinônimos eruditos, que era usado nos contextos das relações de amor e de amizade para expressar a atitude de desvelo, preocupação e inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada; e a segunda é de *cogitare-cogitatus*, cujo sentido “é o

² FOGEL, A.; MELSON, G. F.; MISTRY, J. Conceptualizing the determinants of nurturance: a reassessment of sex differences. In: FOGEL, A.; MELSON, G. F. (Ed.). *Origins of nurturance: developmental, biological and cultural perspectives on caregiving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986. p. 53-67.

mesmo de cura: cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro”. Para o autor, “cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato” para com o outro. Ele inclui ainda uma segunda significação, intimamente relacionada e derivada da primeira: “a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro”. Tais significações coadunam-se com acepções de cuidado – na condição de substantivo masculino – encontradas no dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009). Em uma delas, por exemplo, verifica-se que ao referido verbete é atribuído o significado de “zelo, desvelo que se dedica a alguém ou algo” (p. 581).

Nesse cerne, é a partir das interações sociais concretizadas nas distintas situações de cuidado que a ontogênese humana inicia seu percurso em dado *nicho desenvolvimental*, o qual implica: 1) os aspectos físicos e sociais do ambiente em que a criança vive; 2) as práticas de cuidado e educação da criança prescritas culturalmente; e, 3) a psicologia dos cuidadores, ou seja, suas crenças, valores, concepções sobre desenvolvimento, família, educação, cuidado, infância etc. Esse modelo, proposto por Harkness e Super (1994), realça a estrutura cultural do desenvolvimento infantil de modo compatível com as características biológicas do cuidado na espécie humana. Seus três subsistemas são interligados, coordenam-se no tempo e permeiam as trajetórias desenvolvimentais, estando sujeitos a influências de sistemas culturais maiores.

Embora, como afirmam Leitão e Castelo-Branco (2010), a atração provocada pelos traços infantis se direcione a qualquer cuidador em potencial, é comum logo considerar as relações parentais. Sabe-se que em diferentes espécies de primatas, incluindo a do *Homo sapiens*, acontece o cuidado de filhotes por outros indivíduos que não os pais, chamado de cuidado alop parental. No caso dos humanos, verifica-se tal comportamento em outros adultos, mas também em crianças. Neste último caso, Santos (2011) aponta que ainda é pequeno o número de pesquisas que abordem o cuidado espontâneo da criança dirigido a outra, em ambiente cotidiano, especialmente quando envolve indivíduos não aparentados. O cuidado de uma criança voltado ao irmão é mais tematizado na literatura.

Na contemporaneidade, os cuidados iniciais aos bebês, tradicionalmente, centrados na figura da mãe, passaram a ser compartilhados com outros personagens, como avós, babás e também educadoras de creche (CARVALHO et al., 2012; PESSÔA et al., 2016; RAPOPORT; PICCININI, 2004; SEIDL-DE-MOURA et al., 2014; SILVA; TOKUMARU, 2008). Em revisão da literatura, Rapoport e Piccinini (2004) observaram que escolher um cuidado alternativo – ou alop parental – para o bebê configura uma tarefa difícil para os pais.

Além de fatores como condições econômicas e sociais da família, apoio social recebido nos cuidados infantis, grupo étnico, escolaridade dos pais e idade da criança, implicam-se no processo de decisão as práticas e crenças parentais sobre o cuidado das crianças, sendo comuns dúvidas, por exemplo, sobre a melhor forma de cuidado para o filho e a idade ideal para a sua inserção em um cuidado não parental. Martins et al. (2014), por sua vez, verificaram que as crenças dos pais sobre os cuidados alternativos, juntamente com aspectos como o temperamento infantil, as características da relação mãe-bebê e o modo como são vivenciadas separações, dentre outros, pode influenciar a adaptação ou não da criança à creche.

Como se vê, o exercício do cuidado infantil extrapola até mesmo o meio familiar, adentrando um cenário de profissionalização e institucionalização. Porém, a despeito da importância atribuída aos distintos personagens no fornecimento de cuidados alopais à criança, mostra-se incipiente o número de trabalhos que se propõem a investigar sua participação (MAGALHÃES; COSTA; CAVALCANTE, 2011; SEIDL-DE-MOURA et al., 2014; SILVA; TOKUMARU, 2008).

De outra parte, é vasto o número de estudos teóricos e empíricos voltados à discussão das crenças e práticas parentais. Em revisão da literatura brasileira sobre o tema, Macarini et al. (2010) mostram que, no conjunto de trabalhos analisados, é diversa a faixa etária dos sujeitos cuidados (0-3 anos; 4-6 anos; 7-11 anos; 12-20 anos; 20 anos em diante), bem como o direcionamento teórico que resulta na consideração de determinado(s) aspecto(s) da parentalidade (práticas propriamente ditas, metas, valores, por exemplo). Ressaltam que, no Brasil, existe uma lacuna com relação a “estudos que focalizem as práticas parentais durante o primeiro ano de vida da criança, bem como de instrumentos fidedignos que possam ser utilizados para esta investigação” (p. 129). Frente a isso, mencionam a preocupação de Keller (2002, 2007), na literatura estrangeira, em desenvolver pesquisas sobre o comportamento parental na primeira infância e atribuem-lhe dois motivos: o primeiro é teórico e decorre do fato de o estudo da interação do bebê com seus cuidadores possibilitar a compreensão da interação da biologia com a cultura; e o segundo é prático, no sentido de esse tipo de estudo envolvendo pais e bebês poder embasar intervenções precoces que visem promover o desenvolvimento da criança e de sua família.

Com base na psicologia do desenvolvimento evolucionista, Keller (2002, 2007) compreende que os cuidadores são dotados de predisposições comportamentais para cuidar e interagir com os bebês, as quais se revelam de maneira específica a depender das configurações culturais locais. Nessa direção, focalizando a relação entre cuidadores e

crianças de até um ano, propõe o *Modelo de Componentes da Parentalidade*, composto por sistemas parentais (diferentes tipos de cuidado) e mecanismos interacionais (moduladores da interação), com propensões universais, mas que são acionados em composições variadas em face de distintas exigências ambientais. Os sistemas de cuidado respondem a diferentes necessidades da criança e são mais ou menos frequentes e associados funcionalmente aos contextos nos quais estão inseridos. Pressupõem, assim, variações em termos de forma, quantidade e duração em diferentes culturas, bem como variações individuais, podendo ser coocorrentes. A prevalência de um ou outro desses sistemas estaria ligada também a determinados resultados desenvolvimentais valorizados por cada ambiente sociocultural.

O primeiro sistema parental diz respeito aos *cuidados primários*. Representa a parte filogenética mais antiga do cuidado à criança e visa assegurar a sobrevivência e minimizar o desconforto infantil, por meio da oferta de alimentos, abrigo e higiene. O segundo sistema envolve os *contatos corporais* estabelecidos especialmente por meio da prática de carregar o bebê junto ao corpo, cuja função é, por um lado, reduzir a exposição a situações de perigo e, por outro, promover calor emocional, propiciando à criança os sentimentos de coesão social e pertencimento ao grupo. Diferentemente dos sistemas descritos a seguir, esses dois primeiros não são observados exclusivamente na espécie humana (KELLER, 2002, 2007).

O terceiro sistema parental compreende a *estimulação corporal*, que, assim como o anterior, baseia-se na comunicação corporal, mas envolve uma atividade exclusivamente diádica. Pauta-se em toques e movimentos que estimulam o desenvolvimento motor e intensificam a percepção do corpo e a descoberta deste como “agente” diante dos recursos do ambiente, promovendo a construção de uma identidade corporal. A *estimulação por objetos* consiste no quarto sistema. Por meio da utilização de diferentes artefatos nas interações cuidador-criança, contribui para a inserção infantil no mundo dos objetos e no ambiente físico em geral, promovendo o desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, maior independência de relações sociais. Tem-se ainda o sistema concernente às *trocas face a face*, as quais envolvem o contato visual mútuo e o uso frequente da linguagem. Essas trocas seguem as regras de pseudo ou protodiálogos, proporcionando à criança experiências de contingência em que a prontidão das respostas do adulto faz com que ela se perceba como causa da ação parental. Tal situação também lhe informa sobre sua singularidade e autoeficácia. Por fim, o sexto sistema é o *envelope narrativo*, que diz respeito a toda mediação simbólica em que o bebê é envolvido através da fala da mãe. Sua função psicológica está ligada à apropriação cultural de uma concepção de si e do outro (KELLER, 2002, 2007).

Os sistemas parentais são modulados nas interações de cuidado a partir dos seguintes mecanismos: atenção (exclusivamente diádica ou compartilhada); sensibilidade aos sinais positivos e/ou negativos das crianças; calor emocional como proximidade e afetividade; e, contingência em termos de reações responsivas aos sinais do bebê. Estes moduladores são basicamente independentes um do outro e também dos sistemas, muita embora existam diferentes probabilidades de coocorrência entre eles, a exemplo de as reações contingentes a sinais infantis negativos serem localizadas principalmente no sistema de cuidados primários e as reações contingentes aos sinais positivos se ligarem especialmente ao sistema de contato face a face. Reitera-se que cada mecanismo e sistema em suas combinações se concretizam em variações inter e intraculturais (KELLER, 2002, 2007).

Considerando a lacuna descrita por Macarini et al., (2010), no Brasil, de instrumentos padronizados de avaliação das crenças e práticas parentais junto à criança pequena, Martins et al. (2010), a partir do modelo de Keller (2002, 2007), construíram uma escala de crenças parentais e práticas de cuidado na primeira infância para o contexto brasileiro – inicialmente composta por itens correspondentes a cada um dos cinco sistemas parentais – e se propuseram a validá-la em dois estudos com mães residentes em seis Estados do país. Os autores justificaram que as iniciativas existentes de mensuração dos diferentes aspectos da parentalidade se voltavam especialmente ao período da adolescência. Citaram apenas um estudo de validação de um instrumento para o contexto brasileiro que focalizava as práticas parentais na primeira infância.

O processo de validação da escala resultou em dois fatores e não em cinco, como no modelo de sistemas parentais. Assim, obtiveram-se: 1) o fator *cuidados primários*, que englobou esta dimensão e a dos itens de contato corporal e foi relacionado a crenças e práticas essenciais para garantir a sobrevivência da criança na primeira infância; e, 2) o fator *estimulação*, que compreendeu os sistemas de estimulação corporal, estimulação por objetos e contato face a face e foi interpretado como crenças e práticas adicionais utilizadas para estimular o desenvolvimento infantil. Os resultados se mostraram consonantes a dimensões do outro instrumento existente para a faixa etária discutida. Por fim, a dimensão dos cuidados primários foi considerada teoricamente semelhante à ideia de *holding*, proposta por Winnicott para se referir à “capacidade da mãe de identificar-se com o bebê e, dessa forma, dispensar uma porção básica de cuidado, que inclui a rotina completa de cuidados dia e noite e também o *holding* (segurar) físico, o carregar a criança” (MARTINS et al., 2010, p. 31).

A versão final da escala foi composta por duas subescalas, com os mesmos 18 itens em cada uma delas distribuídos nas dimensões de *cuidados primários* (“socorrer quando está

chorando”, “carregar no colo”, por exemplo) e *estimulação* (“pendurar brinquedos no berço”, “ficar frente a frente, olho no olho”, por exemplo). A subescala “Práticas Realizadas pela Mãe” (PRM) avalia a frequência de realização das práticas, segundo uma escala de cinco pontos que vai de 1 (nunca) até 5 (sempre). Já a subescala “Importância Atribuída às Práticas” (IAP) avalia o grau de importância atribuído aos mesmos itens, segundo uma escala de cinco pontos que vai de 1 (pouco importante) até 5 (muito importante). A utilização das duas visa “relacionar o que as mães dizem fazer com o que acreditam ser importante para a criança” (MARTINS et al., 2010, p. 27).

Diante de todo o exposto, pode-se dizer que, embora acionado por dispositivos biológicos para manutenção da espécie, o comportamento de cuidado tem lugar em um universo cultural que envolve tradições, valores e normas de uma comunidade num dado tempo e lugar histórico. Sendo assim, a demanda por cuidado e o próprio ato de cuidar são necessidades básicas universais, porém, a forma de cuidar é eminentemente cultural. Circunscritores diversos (modos de vida e de produção, concepções e valores culturais) limitam e possibilitam como cuidar, quem deve cuidar, sob que condições e com quais obrigações, sempre se coadunando à flexibilidade das adaptações humanas (CARVALHO; BUSSAB; RABINOVICH, 2013; CARVALHO et al., 2012).

Nesse ponto, acredita-se que os elementos definidos nos sistemas parentais do modelo de Keller (2002, 2007) e contemplados nas dimensões da escala de Martins et al. (2010) podem, similarmente, orientar também a observação de crenças e práticas de cuidado alop parental em contextos não familiares. De toda forma, é preciso levar em conta que os sistemas descritos centram-se em relações mais particulares entre a criança e um cuidador, no que se pode chamar de cuidado individualizado. Em contextos de desenvolvimento coletivo institucionais, um conjunto maior de cuidadores, muitas vezes sob alguma rotatividade, compõe um cenário profissional em que o número de crianças por adulto é comumente maior do que os contextos familiares urbanos atuais. Em alguns casos, se lida ainda com a indefinição do tempo de permanência da criança na instituição, o que reverbera na sensação psicológica de (des)continuidade da relação de cuidado.

Em síntese, entende-se que o ser humano se constrói e é construído a partir de suas competências ontogenéticas e também das características valorizadas culturalmente que lhe são apresentadas nas interações sociais de cuidado. No âmbito dessa valorização, figuram as metas de socialização enquanto ideais de desenvolvimento que os pais – mas também outros cuidadores – almejam para as crianças. Tais metas fazem parte do conjunto de ideias e crenças que orientam e dão suporte ao comportamento parental e, conseqüentemente,

influenciam as trajetórias desenvolvimentais infantis. Todos esses aspectos compõem de forma mais ampla a proposta teórica de Keller em seus diferentes trabalhos, como sintetizam Martins (2014) e Santos (2011). É nesse sentido que, a partir do desenho de um cenário internacional de produções acadêmicas transculturais, Martins et al. (2011) apresentam um estudo empírico próprio e mencionam outras pesquisas brasileiras voltadas à investigação de crenças, especialmente de mães, sobre práticas de cuidado, discutindo como intervenientes culturais, a exemplo do contexto de moradia (rural ou urbano), do nível socioeconômico e da escolaridade, sinalizam determinadas formas de pensar o cuidado direcionado às crianças.

A necessidade biológica do bebê de ser cuidado por um coespecífico mais experiente e as predisposições comportamentais de ambos para vivenciar essas interações com fortes componentes emocionais, respeitadas as especificidades culturais, remetem à consideração ainda de outro elemento adaptativo da espécie humana, bastante estudado pela psicologia do desenvolvimento: o vínculo interpessoal. Refletir sobre o cuidado do bebê implica analisar sua também imperiosa necessidade de se vincular ao outro. Este será o norte da seção a seguir.

2.2 Do vínculo

Como reiteradamente sinalizado no tópico anterior, especial atenção é dada ao papel das figuras parentais quando se pensa nos cuidados da criança pequena. Isso porque, comumente, quem assume o lugar de cuidadores principais nessa etapa do desenvolvimento são esses membros da organização grupal humana chamada família, com destaque para a mãe, sobretudo, enquanto primeira figura de apego. Nessa direção, Manfroi, Macarini e Vieira (2011) explicam que, a despeito da existência na contemporaneidade de várias formas alternativas para o cuidado dos filhos, a história filogenética da espécie revela que, na condição de mamífero, o bebê humano estreita a relação com a mãe por intermédio do aleitamento.

No campo da legislação brasileira, a família é entendida como “estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos” (BRASIL, 2006, p. 19). Em diversas passagens, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990)³], a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b)⁴

³ Entrou em vigor 90 dias após sua publicação, que ocorreu em 16 de julho de 1990.

⁴ Entrou em vigor 90 dias após sua publicação, que ocorreu em 04 de agosto de 2009.

e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006c)⁵ reforçam a defesa pelo direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, atribuindo grande importância aos vínculos familiares para o desenvolvimento desses sujeitos. Esta visão parece subsidiada por teorias psicológicas, como a teoria do apego – elaborada por John Bowlby e Mary Ainsworth, nas décadas de 1960 e 1970 (AINSWORTH; BOWLBY, 1991) –, que, além de eleger a família como preponderante espaço de desenvolvimento saudável – no qual tem lugar a constância da vinculação afetiva com a mãe (ou algum substituto permanente) –, aponta para os efeitos nocivos causados à criança pela ausência das figuras parentais e da convivência familiar (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009; LIRA, 2012; ROSSETTI-FERREIRA; COSTA, 2012).

Segundo a teoria do apego,

o ser humano é portador de uma história filogenética que lhe garante um aparato biológico, que o auxilia no estabelecimento e manutenção de vínculos afetivos com o outro, principalmente com a mãe (biológica ou substituta), sendo a constância dessa primeira vinculação afetiva crucial ao seu desenvolvimento psicossocial saudável (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 115).

Em sua formulação teórica, Bowlby (1969/2002) parte de referências psicanalíticas quanto à formação dos vínculos afetivos no início da vida e, influenciado por trabalhos de Konrad Lorenz e depois Niko Tinbergen, no campo da etologia, assume tal perspectiva, preocupando-se com aspectos funcionais de sistemas comportamentais entre mãe e bebê humanos e comparando-os com o observado em estudos com primatas não humanos (macacos *rhesus*, babuínos, chimpanzés e gorilas). Nesse cenário, afirma que a criança nasce com disposições comportamentais inclinadas à busca e manutenção de proximidade com a mãe, cuja principal função é a proteção contra predadores. A esse respeito, o autor atribui o conceito de *sistema de apego*. Sua importância para a sobrevivência da espécie no ambiente evolucionário de adaptação é equivalente a atribuída à reprodução, ao cuidado com a prole e à alimentação.

A convivência regular, ao longo do primeiro ano de vida, com um cuidador principal com quem o bebê mantém interações de forma sistemática e intensiva possibilita que a pré-organização comportamental acima descrita se desdobre em uma relação diferencial entre eles. Bretherton (1992) explica que o apego não se restringe ao relacionamento com a mãe. Esta figura, porém, assume destaque nos estudos, em virtude de comumente ser a pessoa

⁵ Foi aprovado pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e publicado em dezembro de 2006.

responsável pelos cuidados da criança que responde prontamente a seus sinais e abordagens. Mais importante para o desenvolvimento saudável infantil, segundo Bowlby (1969/2002), é a configuração de uma relação de cuidado comprometida com um ou alguns adultos – neste último caso, sob uma ordem hierárquica dos cuidadores que revela a existência de uma figura de apego principal, usualmente a mãe.

Como mediadores da proximidade observam-se, por exemplo, o choro, o sorriso, a vocalização, a aptidão para distinguir a mãe de outras pessoas (ou objetos), aos quais, no início do segundo ano de vida, com a ampliação das capacidades motoras do bebê, somam-se outros comportamentos, como o engatinhar, o apontar, o seguir, o agarrar-se etc. Bowlby (1969/2002) denomina-os de *comportamentos de apego*, os quais são ativados em decorrência da informação oriunda de um sistema regulador de segurança, cujos sensores registram e avaliam continuamente duas classes de eventos: os que mostram a presença de perigo potencial ou estresse e os que informam a localização e a acessibilidade da figura de apego.

Nesse cenário, numa tentativa de definição do apego, Carvalho, Bussab e Rabinovich (2013, p. 106) especificam-no como “uma ligação afetiva individualizada, significativa, cercada de emoção positiva na proximidade e no reencontro, e de aflição na separação involuntária”. Em outro trabalho, Carvalho e Bussab (2013, p. 128) destacam-no como “uma relação singular, que não se confunde com nenhum outro tipo de vínculo interpessoal, tanto pelas especificidades de seu processo de construção, como pelas transformações pelas quais passa no decorrer da ontogênese”. Ribas e Seidl-de-Moura (2004, p. 316) contribuem para a diferenciação entre apego e vínculo, afirmando que o primeiro “é uma disposição para buscar proximidade e contato com uma figura específica, e seu aspecto central é o estabelecimento do senso de segurança” e o segundo “é um laço relativamente duradouro que se estabelece com um parceiro”. É nessa direção que Carvalho et al. (2006, p. 595, grifo das autoras) discutem o estudo de Carvalho e Rubiano (2004) e mencionam a conceitualização de vínculo utilizada: “um *padrão diferencial de interações entre parceiros em uma situação social, expressando seletividade em relação a certos parceiros ao longo de um período de tempo*”. Entretanto, a partir de uma reflexão ampla com mais outros três estudos, ponderam que as dimensões de seletividade e durabilidade ainda parecem insuficientes para caracterizar o vínculo, sendo necessário talvez qualificar as relações ditas vinculares por meio de critérios mais explícitos.

Constata-se que os trabalhos mencionados tentam se aproximar de definições, mas talvez possam não dar conta da complexidade dos fenômenos. De todo modo, as explicações

mostram-se similares ao modo como Bowlby (1969/2002, p. 381) diferencia, por exemplo, os papéis de uma figura de apego e de um companheiro de brinquedo para a criança:

Uma criança procura sua figura de apego quando está cansada, doente, faminta ou alarmada, e também quando está insegura a respeito do paradeiro dessa figura; quando a figura de apego é encontrada, a criança quer manter-se na proximidade dele ou dela, e também poderá querer ser pega no colo ou abraçada. Em contrapartida, uma criança procura um companheiro de brinquedo quando está bem-humorada e confiante sobre o paradeiro de sua figura de apego; além disso, quando um companheiro de brinquedo é encontrado, a criança quer envolver-se numa interação lúdica com ele.

Os papéis não são incompatíveis e podem ser preenchidos por uma única pessoa em momentos diferentes ou por pessoas distintas. Pode-se dizer que a relação da criança com o companheiro de brinquedo enquanto figura subsidiária corresponde à ideia apenas de vínculo. De outra parte, o apego é também uma relação vincular, mas caracterizada pelo sistema comportamental que visa à manutenção do sentimento de segurança. É nessa direção que discorre Ainsworth (1989, p. 711, tradução nossa):

Eu defino um “vínculo afetivo” como um laço relativamente durável em que o parceiro é importante como um indivíduo singular que não pode ser substituído por nenhum outro. Num vínculo afetivo, existe um desejo de manter a proximidade com o parceiro. Em crianças mais velhas e adultos, essa proximidade pode, em certa medida, ser mantida ao longo do tempo e da distância e durante as ausências, mas há, no entanto, pelo menos um intermitente desejo de restabelecer proximidade e interação, e prazer – frequentemente alegria – diante do reencontro. Separação inexplicável tende a causar angústia e perda permanente causaria sofrimento.

Um “apego” é um vínculo afetivo e, portanto, uma figura de apego nunca é inteiramente trocada ou substituída por outra, mesmo que haja outros a quem também se apegar. Em apegos, como em outros vínculos afetivos, há uma necessidade de manter a proximidade, angústia diante de uma separação inexplicável, prazer ou alegria diante do reencontro, e sofrimento diante da perda. Há, no entanto, um critério em relação ao apego que não está necessariamente presente em outros vínculos afetivos que é a experiência de segurança e conforto obtida a partir do relacionamento com o parceiro e ainda assim a capacidade de se deslocar da base segura proporcionada pelo parceiro, com confiança para se engajar em outras atividades.

Apego e vínculo são, portanto, distintos e ambos acontecem ao longo do ciclo vital⁶. Entretanto, em face da proximidade de suas definições, reconhece-se no senso comum – como foi observado por Moura (2012) e também na análise dos dados do presente trabalho – o uso indiscriminado dos dois termos como sinônimos.

⁶ No caso dos comportamentos de apego, sua frequência e intensidade diminuem gradativamente com a idade. Na fase adulta, aparecem de forma mais evidente em situações de doença, calamidade ou perigo (BOWLBY, 1969/2002).

O apego surge no decorrer do primeiro ano de vida da criança e suas manifestações mais explícitas ocorrem entre sete e 14 meses de idade, período de maior independência locomotora em que justamente a proximidade com o adulto apresenta grande valor adaptativo no que se refere à proteção do bebê. Conforme explicam Carvalho e Bussab (2013, p. 123),

foi essa associação temporal que levou Bowlby (1984)⁷ a propor, na formulação original da teoria do apego em 1969, que, durante a história evolutiva humana, a proteção da criança contra os riscos do ambiente, e particularmente contra a predação, seria a vantagem adaptativa que teria moldado a evolução do sistema de apego.

As autoras acrescentam que formulações posteriores de outros teóricos apontaram, além do fator protetivo, a relevância funcional da proximidade do adulto familiar “como modelo e referência, parceiro de comunicação, facilitador da exploração, mediador e intérprete da interação da criança com o mundo e de sua inserção na cultura e na sociedade a que pertence” (p. 123). Para ser compreendido, então, o apego precisa ser visto sob o recorte relacional, pois emerge na/da relação.

Nesse sentido, constata-se que os comportamentos de apego da criança remetem e estão diretamente imbricados a outros comportamentos, que, sob um equilíbrio dinâmico, mantêm a distância entre mãe e filho dentro de certos limites estáveis. Assim, observam-se também: o comportamento da criança que é a antítese do apego, ou seja, o comportamento exploratório e a atividade lúdica; o comportamento da mãe de dispensar cuidados; e, o comportamento da mãe que é a antítese dos cuidados maternos. Bowlby (1969/2002, p. 468) fala de um programa diádico partilhado em que “o apego se limita, então, ao comportamento dirigido a alguém mais capaz de fazer frente à situação, enquanto cuidar especifica o comportamento complementar para com alguém considerado menos capaz de agir assim”. Os tipos comportamentais variam de intensidade em diferentes momentos, podendo algum deles estar ausente durante determinado tempo. Segundo o autor ainda,

[...] cada classe de comportamento pode ser afetada pela presença ou ausência das outras, pois as consequências de um comportamento de qualquer classe podem eliciar ou inibir o comportamento das outras três classes. Assim, quando a mãe se afasta, o comportamento de apego de uma criança pode ser ativado, e o seu comportamento exploratório, inibido; do mesmo modo, quando uma criança se afasta demais em suas explorações, é provável que seja eliciado o zelo materno e inibido tudo o mais que ela possa estar fazendo no momento (p. 293).

A partir da observação das reações de bebês de um ano – criados numa família por uma figura materna estável – a separações curtas da mãe em um ambiente estranho, com

⁷ Referência à trilogia *Apego e perda*, de John Bowlby: volume 1 – apego: a natureza do vínculo; volume 2 – separação: angústia e raiva; volume 3 – perda: tristeza e depressão.

número expressivo de brinquedos, e mediante a presença ou não de um adulto desconhecido (procedimento experimental chamado de *situação estranha*), Ainsworth et al. (1978⁸, citado por Bowlby, 1969/2002) estudaram a dimensão de *segurança* do apego. Observaram que crianças seguras exploravam o ambiente com razoável liberdade, usando a mãe como base segura – um ponto de apoio e confiança ao qual se pode recorrer em caso de desejo ou necessidade –, e crianças inseguras apresentavam baixo comportamento exploratório e pouca ou intensa interação com a mãe, seja de forma apenas evitativa ou ambivalente. Considerando especialmente as reações infantis no reencontro com a figura materna, verificaram a existência de distintos padrões de apego: os bebês *seguramente apegados à mãe* saudavam-na alegremente e aproximavam-se no retorno, retomando suas atividades após serem confortados; já aqueles *ansiosamente apegados à mãe e esquivos* evitavam-na quando novamente reunidos; por fim, os bebês *ansiosamente apegados à mãe e resistentes* apresentavam-se de modo ambivalente no reencontro, oscilando entre a busca da proximidade e do contato e a resistência à interação (AINSWORTH, 1989; AINSWORTH; BOWLBY, 1991; BOWLBY, 1969/2002; BRETHERTON, 1992). Posteriormente, outros pesquisadores acrescentaram um quarto padrão, denominado *apego desorganizado*, o qual compreende comportamentos contraditórios e/ou desorientados, como congelamento, agachamento no chão, aproximação sem contato visual. Os diferentes padrões ou tipos de apego foram associados à qualidade do cuidado recebido pela criança, de modo que comportamentos sensíveis, contingentes e apropriados para com o bebê (sensitividade ou responsividade) contribuem para o estabelecimento do apego seguro e, de outra parte, comportamentos de negligência, rejeição, inconsistência e imprevisibilidade por parte do cuidador ligam-se ao apego inseguro em suas variantes. Assim sendo, o padrão de apego depende da natureza das interações adulto-criança (BENOIT, 2004; DALBEM; DELL’AGLIO, 2005; KELLER, 2008, 2013; RIBAS; SEIDL-DE-MOURA, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; COSTA, 2012).

Bowlby (1973/2004) teorizou que cada pessoa constrói *modelos funcionais* – representações mentais – do mundo e de si própria, os quais refletem e, ao mesmo tempo, influenciam as suas interações. Assim, por exemplo, “a ideia que a pessoa faz de quem são suas figuras de apego, onde podem ser encontradas e como respondem” e, de outra parte, “a noção que tem de quão aceitável ou inaceitável ela é, aos olhos de suas figuras de apego” (p. 254), contribuem para a construção de expectativas e predições quanto à acessibilidade e disponibilidade desses cuidadores, refletindo a confiança ou não neles e o sentimento de

⁸ AINSWORTH, M. D. S. et al. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978.

afeição ou rejeição. Para a criança, os modelos funcionais do eu e das figuras de apego funcionam como base para o estabelecimento de futuras relações interpessoais, influenciando o seu padrão de apego ao longo da vida.

As formulações de Bowlby e Ainsworth conduziram à interpretação do apego seguro como ajustamento ótimo universal para o desenvolvimento infantil. Entretanto, a partir de um olhar voltado a diferentes culturas, constata-se atualmente que, em alguns casos, como ambientes hostis (situações, por exemplo, de extrema pobreza, gravidez na adolescência, depressão pós-parto, violência doméstica ou comunitária etc.), pode existir alteração da responsividade materna, de modo a serem adaptativos para a criança os comportamentos de ficar mais atenta, explorar menos e sinalizar mais. Sob uma perspectiva evolucionista, é necessário considerar, além das predisposições biológicas da espécie, as contingências de cada ambiente ou “nicho” no qual se manifestam, de modo que estratégias comportamentais distintas podem ser igualmente adaptativas em função do contexto (BELSKY, 2008; CARVALHO; BUSSAB; RABINOVICH, 2013; KELLER, 2008, 2013; MOURA, 2012).

Nesse campo de discussão, Keller (2008, 2013) afirma que o apego seguro não é simplesmente uma categoria comportamental, mas é também um ideal moral, na medida em que sinaliza um caminho para o desenvolvimento de qualidades valorizadas em determinada cultura, como autoconfiança, curiosidade e independência psicológica, repercutindo em uma definição de saúde e bem-estar em geral. Acrescenta que as suposições de uma relação monotrófica – de atenção exclusiva entre o bebê e um cuidador, principalmente a mãe – e de responsividade desta aos sinais infantis são observadas em relações parentais de famílias de classe média ocidentais, as quais correspondem a menos de cinco por cento da população mundial. Frente a isso, menciona a existência de relatos nos quais se verificam diferenças substanciais de metas de socialização, estratégias de cuidado e relações pais-filhos entre comunidades culturais e considera que tais diferenças devem ter implicações no desenvolvimento de relações de apego, criticando um olhar voltado apenas à distribuição dos padrões de apego em culturas distintas.

Destaca-se, então, a importância de investigações em vários contextos socioculturais que permitam observar especificidades e generalidades, e, em conjunto, discutir os limites e as possibilidades de uma validação transcultural da teoria do apego e suas ideias, a exemplo dos padrões ou estilos de apego, da responsividade materna e dos modelos internos de funcionamento. Este tem sido um campo fértil de debate na área, mas que demanda ainda programas de pesquisa que conceituem e analisem sistematicamente e empiricamente diferentes culturas de apego (KELLER, 2008, 2013; RIBAS; SEIDL-DE-MOURA, 2004).

Outro aspecto controverso no âmbito das afirmações da teoria do apego diz respeito às consequências para o desenvolvimento humano do não estabelecimento desse primeiro vínculo ou de seu rompimento precoce. Bowlby (1951/2006, 1969/2002) afirma que essas situações são extremamente prejudiciais ao bebê e têm como consequências distúrbios emocionais e desordens psiquiátricas.

A partir de dados observacionais de crianças no segundo e terceiro anos de vida que foram temporariamente separadas de suas mães e estavam em creches residenciais ou enfermarias de hospitais, Bowlby (1969/2002) descreve como reação à separação uma sequência de comportamento previsível, composta por três fases: protesto, desespero e desapego⁹. A primeira, a de protesto, caracteriza-se pela intensa aflição sentida pela criança e apresentada em seu choro estridente e pela busca por reencontrar sua mãe, olhando ansiosamente para qualquer vulto ou som que lhe possa parecer ela. Na fase do desespero, a criança mostra-se retraída e inativa, podendo choramingar monotonamente ou de maneira intermitente. Já na fase de desapego, observa-se maior interesse da criança nas coisas que a cercam, porém sua reação diante do reencontro com a mãe é de distância, apatia, indiferença. Ainda segundo o autor, quando a permanência na instituição é prolongada e a criança apega-se transitoriamente a uma série de pessoas que sempre a deixam, repete-se a “experiência de perda original da mãe” e, com o tempo, é como se “nem os cuidados maternos nem o contato com outros seres humanos tivessem muito significado” (p. 32). Ele ressalta que um conjunto substancial de estudos o autoriza a concluir que, “seja qual for o papel desempenhado por outras variáveis na determinação da aflição descrita, a variável de maior peso é, de longe, a perda da mãe, sofrida pela criança” (p. 38).

Para Bowlby (1951/2006, p. 12), uma relação calorosa, íntima e contínua do bebê com a mãe apresenta tamanha importância “que, quando uma criança é privada dos cuidados maternos, o seu desenvolvimento é quase sempre retardado – física, intelectual e socialmente – e que podem aparecer sintomas de doença física e mental”, com danos, por vezes, graves e permanentes. Essa relação pode ser substituída por outra que desempenhe papel materno equivalente e de semelhante qualidade, preservando os mesmos cuidados, atenção e

⁹ Sobre esta última fase, o autor afirma que foi difícil encontrar a melhor forma de designá-la. Ele explica: “Em trabalhos anteriores, foi usado o termo ‘negação’. Mas isso causou dificuldades, e o termo foi abandonado a favor de ‘desapego’, que é mais puramente descritivo. Um termo alternativo pode ser ‘retraimento’, mas este apresenta duas desvantagens para o nosso propósito. Em primeiro lugar, há o perigo de que retraimento possa sugerir o quadro de uma criança inativa, ensimesmada e alheada do mundo, um quadro que é o oposto do que frequentemente se observa. Em segundo lugar, nos escritos psicanalíticos, o retraimento está comumente associado à teoria da libido e à ideia de instinto como uma quantidade de energia que pode ser retirada, e esse modelo não está sendo usado. O termo ‘desapego’, além de não apresentar nenhuma dessas desvantagens, é a contraparte natural de ‘apego’.” (p. 32).

responsividade para com as necessidades do bebê. Entretanto, no caso de crianças institucionalizadas, o autor aponta que o desenvolvimento encontra-se abaixo da média desde a mais tenra idade, em decorrência da falta de cuidados pautados em um contato afetivo individualizado.

Em revisão sistemática da literatura científica nacional e internacional, Moura (2012) apresenta alguns estudos que revelam problemas decorrentes da separação de crianças da mãe e sua institucionalização. Comenta que são vários os estigmas relacionados ao abandono da criança pela mãe. De outra parte, frente à força maciça da teoria do apego nas pesquisas, menciona a existência de “autores que acreditam na possibilidade de uma criança ser colocada em acolhimento institucional (como medida de proteção temporária), sem que isso leve, necessariamente, ao adoecimento ou à patologia” (p. 70). Na mesma direção, Siqueira e Dell’Aglío (2006) mostram em seu artigo de revisão que alguns trabalhos apontam prejuízos ao desenvolvimento em decorrência da vivência institucional e outros indicam a instituição como alternativa positiva em situações de desorganização familiar e desrespeito à criança. Estas autoras discorrem acerca da necessidade de “entender a instituição como parte da rede de apoio social e afetivo, que também pode oferecer um espaço para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes” (p. 71). O documento com as orientações técnicas para os serviços de acolhimento, por sua vez, pondera que “o impacto do abandono ou do afastamento do convívio familiar pode ser minimizado se as condições de atendimento no serviço de acolhimento propiciarem experiências reparadoras à criança e ao adolescente e a retomada do convívio familiar” (BRASIL, 2009a, p. 13).

As discussões sobre o impacto da separação materna no desenvolvimento humano também abrangem o contexto educacional infantil. Diferentes trabalhos debatem acerca da influência da creche nas relações de apego e no desenvolvimento de bebês, problematizando a (in)capacidade da instituição em prover o tipo de cuidado e de experiências requerido para a criança nos anos iniciais (BELSKY, 2008, 2009; LORDELO et al., 2007; MELCHIORI; BIASOLI-ALVES, 2000).

Sobre esse assunto, Belsky (2009) afirma que a teoria do apego levou a crer que a separação da mãe seria uma vivência estressante para a criança – especialmente nos primeiros anos de vida – e poderia prejudicar a responsividade materna, promovendo insegurança. Assim, alguns discursos científicos defendem os cuidados em casa com “adultos permanentes” como condições favorecedoras de um desenvolvimento equilibrado. O autor mostra, entretanto, que estudos realizados em contextos culturais diversificados confirmam ou desmentem essa visão, ou seja, terminam por apresentar resultados controversos,

inconclusivos. As críticas à visão de que a creche seria um fator de risco ao desenvolvimento – em virtude de as separações maternas rotineiras alimentarem um apego inseguro – apontam que, muitas vezes, não se consideram adequadamente nas pesquisas outros fatores explicativos, sendo, então, necessário diferenciar e separar efeitos potenciais de aspectos diversos da experiência de cuidado, pois se trata de um fenômeno multidimensional sujeito a variações contextuais.

Para além da experiência dolorosa de separação da mãe, é preciso avaliar que os prejuízos, danos e atrasos vivenciados pela criança em instituições – sejam de acolhimento ou creches – têm relação também com a baixa qualidade do atendimento prestado por alguns ambientes. Já nas décadas de 1950 e 1960 existiam estudos críticos à noção de uma influência exagerada da privação materna no desenvolvimento futuro. Muitas vezes, a privação a que estavam submetidas algumas crianças era bem maior e envolvia uma carência geral de estimulação, caracterizada, dentre outras coisas, por ampla ausência de brinquedos, paredes sem cores vivas, alimentação precária e inadequada e quase inexistência de contatos sociais saudáveis, isto é, relações individualizadas e estimulantes (BARROS; FIAMENGHI, 2007; LEWIS, 1999; NOGUEIRA; COSTA, 2005; ROSSETTI-FERREIRA, 1984; ROSSETTI-FERREIRA; COSTA, 2012; SOUSA, 2010). Assim sendo, não se deve encarar o sofrimento advindo do rompimento ou do não estabelecimento ou de uma vivência insegura do apego com a mãe como suficiente para determinar o caminho do desenvolvimento humano. Experiências de vida posteriores, como a construção de novas relações com parceiros disponíveis, podem propiciar à criança elementos para ressignificação de seus sofrimentos.

Rossetti-Ferreira e Costa (2012) destacam que parece estar embutida e ser privilegiada na teorização do apego uma concepção de família associada ao modelo nuclear, bastante comum nas metrópoles ocidentais no período próximo a 1950-1960, “onde as crianças supostamente teriam uma mãe disponível para os seus cuidados” (n.p., tradução nossa), de forma individualizada. Ressaltam, no entanto, que relatos históricos e diferentes estudos documentam que “os seres humanos se desenvolvem em grupos mais complexos e diversificados que a díade mãe-criança” (n.p., tradução nossa). Creches e instituições de acolhimento, com suas devidas peculiaridades, são espaços de atenção à infância, compartilhando, no primeiro caso, cuidados e educação com a família (BRASIL, 1996), e, no segundo, substituindo-a, tendo em vista o afastamento provisório da criança da convivência familiar (BRASIL, 1990, 2006, 2009b).

Carvalho (2005) aponta que é natural ao humano a necessidade de vinculação com parceiros e daí uma organização em grupos, culturalmente definidos como família. Nessa

direção, em meio a uma discussão sobre o trabalho de Carvalho e Rubiano (2004), Carvalho et al. (2006, p. 591) ressaltam que

seres humanos não constituem uma espécie promíscua, no sentido de que qualquer parceiro social tenha o mesmo valor efetivo. [...] Sem nenhuma conotação valorativa, promiscuidade difere, qualitativa e/ou quantitativamente, de seletividade, que é a forma de sociabilidade que parece caracterizar a espécie humana.

As primeiras relações exercem grande poder de vinculação. Ainda assim, a capacidade humana de se vincular não se restringe a elas. De forma seletiva, o ser humano vincula-se a outros, sob influência da qualidade das relações interpessoais então construídas. Não se “naturaliza” uma forma de vinculação, e, sim, universaliza-se o vínculo enquanto processo naturalmente adaptativo da espécie. Pressupõe-se, assim, uma história filogenética da vinculação, bem como seu papel adaptativo na ontogênese.

Segundo Carvalho e Rubiano (2004, p. 186),

o vínculo aparece como um recurso fundamental para uma espécie em que o compartilhamento tem de ser recriado continuamente ao longo da ontogênese dos indivíduos e da história dos grupos sociais, porque não é dado filogeneticamente na extensão necessária para a vida social própria da espécie.

A função precoce na ontogênese se deve ao fato de que, “para a criança, talvez ainda mais do que para o adulto, o vínculo otimiza a possibilidade de assimilação e de participação na criação do mundo social no qual a ontogênese humana necessariamente se processa” (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 187). A assimilação e a participação infantis podem até estar inicialmente circunscritas ao núcleo familiar, mas rapidamente envolvem outros grupos sociais.

Trabalho recente do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2016) ressalta que, atualmente, se observa uma fluidez entre as fronteiras das noções clássicas que atrelam socialização primária e secundária a grupos específicos: família, no primeiro caso; outras instituições sociais, como a escola, no segundo. Tal fluidez é justificada em face do compartilhamento do cuidado e da educação das crianças entre o grupo familiar e a creche, por exemplo, além da influência dos meios de comunicação de massa. Esclarece-se, contudo, que a delimitação simplória não se confirma, pois os conceitos dizem respeito à introdução do indivíduo em uma sociedade mediante relação com outros significativos (socialização primária) e, posteriormente, com o outro generalizado (socialização secundária); o que se verifica é a complexificação do processo de socialização, que pode ter lugar em qualquer dos espaços sociais mencionados.

Nesse ínterim, embora o documento enfatize fortemente a importância do estabelecimento dos vínculos familiares na primeira infância (do nascimento aos seis anos) para o desenvolvimento saudável das crianças, reconhece o papel da vinculação em geral, considerando os contextos diversos de inserção infantil. A defesa parece dizer respeito ao vínculo interpessoal (de forma genérica) como necessário à criança. Porém, em sendo a família o primeiro grupo de vivência humana, defendem-se especialmente os vínculos aí estabelecidos. De toda forma, o texto destaca as diferenças de oportunidades entre famílias brasileiras, em termos de condições físicas, emocionais, sociais ou econômicas, que podem impactar a construção de vínculos e contribuir para desencadear problemas emocionais, comportamentais ou cognitivos futuros nas crianças. Pondera, entretanto, a necessidade de interpretações cuidadosas dos fatores de risco, evitando associações causa-efeito precipitadas. Argumenta, então, em prol da execução de políticas públicas voltadas ao apoio familiar com ênfase nos processos de vinculação com os filhos, atuando em caráter preventivo e visando maximizar os fatores de proteção à infância. A todo tempo, subjaz a valorização de uma noção de vínculo seguro e do estímulo à autonomia da criança.

A partir das definições já expostas nesta seção, é válido dizer que contextos de cuidado são potencialmente palco de relações vinculares. A ação de cuidar de um bebê implica estar junto dele com alguma frequência, vivenciando interações sobremodo pautadas em trocas emocionais que conduzem à comunicação e, conseqüentemente, ao compartilhamento no campo das significações. Quanto mais intensas e frequentes as trocas, maiores as chances de estabelecimento de um padrão relacional peculiar e, de algum modo, duradouro entre os interagentes. Nesse cenário, Rossetti-Ferreira e Costa (2012) alertam para a necessidade de se observar os processos de vinculação em ambientes distintos do familiar, evitando o estigma de *psicopatologias anunciadas*, no sentido da manutenção de um enredamento ou trama que direciona fortemente o modo como as interações acontecem e, muitas vezes, restringe possibilidades de desenvolvimento e potencializa perturbações previstas.

Na contramão de uma visão determinista acerca do desenvolvimento humano, Lewis (1999) argumenta que acontecimentos casuais e acidentais fazem parte da vida e que isso dificulta – ou mesmo impede – tratá-la como ordenada e previsível. Figura, então, sua oposição a um modelo organicista, segundo o qual o processo de desenvolvimento segue um encadeamento contínuo e unidirecional de mudanças e avanços constantes, pautado na ideia de causalidade no passado e sua conseqüente influência no presente e predição do futuro. Em contrapartida, existe a proposição de um modelo contextual, o qual se liga à noção de que o

ambiente, as condições materiais, as relações e a rede social são mais instrumentais do que eventos passados na compreensão das ações das pessoas no presente. Frente a uma concepção que atribui valor excessivo às vivências dos anos iniciais, como fala sobre a teoria do apego, o autor torna discutível a relação causal direta estabelecida entre experiências estressantes e de sofrimento na primeira infância e uma série de problemas ou dificuldades desenvolvimentais. Em caso de se considerar os eventos passados significativos, ele alerta que é preciso ter em conta que os atuais também o são e podem alterar o rumo de seu desenvolvimento. De outra parte, Belsky (2008) defende os teóricos do apego, afirmando que Lewis e outros autores atribuíram erroneamente àqueles a visão de que a segurança ou a insegurança do apego impacta automática ou inevitavelmente o curso futuro do desenvolvimento infantil.

Nesse campo de debate, sob o referencial da Rede de Significações (RedSig), Rossetti-Ferreira e Costa (2012) mencionam que um sistema de circunscritores organiza a trajetória humana segundo zonas de possibilidades de desenvolvimento – aproximação a certas direções e aquisições e distanciamento de outras. A esse respeito, Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004) explicam que existe uma orientação geral acerca do desenvolvimento, mas não é possível prever a sua direção exata. Esta visão mostra-se consonante ao entendimento de Lewis (1999, p. 36) de que “o que aconteceu só nos informa, no melhor dos casos, de modo limitado, o que é provável acontecer no futuro”.

Além dos aspectos apresentados, faz-se importante atentar ainda para outros elementos da matriz sócio-histórica que circunscreve os contextos de desenvolvimento e, conseqüentemente, as relações e trajetórias desenvolvimentais. É a respeito deles que a próxima seção irá tratar.

2.3 Dos contextos coletivos de desenvolvimento

Pensar no desenvolvimento humano implica considerá-lo em seu duplo aspecto: a natureza biológica humana que tem especificidades, e o contexto onde se efetivam inúmeras possibilidades desse organismo, num jogo de influências recíprocas. Os dois aspectos delimitam-se e constituem-se.

Em face de sua natureza biologicamente social, o ser humano seleciona como prioridade as relações sociais tecidas e possibilitadas por processos de significações, estes circunscritos por um espaço e tempo que balizam uma construção cultural historicamente datada. O contexto envolve, portanto, não apenas o ambiente físico, mas também as pessoas que o compõem/frequentam e as posições que assumem, as relações profissionais, pessoais,

afetivas e de poder aí estabelecidas, as regras e as rotinas, as crenças, valores e representações partilhadas pelo grupo, a estrutura organizacional e econômica etc. No contexto, “as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26). De forma dinâmica, ao mesmo tempo em que estão submetidas ao contexto, as pessoas ativamente negociam limites e possibilidades, e, assim, o reconfiguram e o constituem.

Creche e instituições de acolhimento caracterizam-se por serem contextos coletivos de desenvolvimento, na medida em que “grupos grandes de crianças, em geral segregadas por idade, são cuidados coletivamente por adultos não aparentados, com variáveis razões adulto-criança” (CARVALHO; LORDELO, 2002, p. 232). Todavia, diferenciam-se substancialmente no que diz respeito à vivência cotidiana familiar das crianças atendidas. Enquanto que, na creche, a separação habitual entre a criança e os familiares acontece por decisão desses adultos e restringe-se a algumas horas do dia, na casa de acolhimento, o afastamento é contínuo e por tempo indeterminado, boa parte das vezes não respeitando a vontade dos pais e da criança (ALMEIDA, 2014).

Apesar de assumirem diferentes funções sociais, os dois contextos coletivos mencionados apresentam algumas características semelhantes em seus percursos históricos no meio sociocultural brasileiro (ALMEIDA, 2014). Estas trajetórias, associadas a aspectos diversos do modo como se compreende o desenvolvimento infantil, circunscrevem o olhar sobre as atividades e relações experienciadas. Por exemplo, sob uma concepção prevalente de que as crianças devem crescer sob os cuidados da mãe em suas famílias, esses espaços coletivos, muitas vezes, são vistos, em graus distintos, como “uma realidade que não deveria existir”, um “mal necessário”, justificável apenas quando não se tem alternativa para o cuidado infantil. De um lado, se coloca a necessidade de se ter essas instituições e, de outro, se tem a sua condenação (FONSECA; ALLEBRANDT; AHLERT, 2009; GULASSA, 2010a, 2010b; HADDAD, 1991/2016; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Em momentos distintos, as instituições coletivas (casa de acolhimento no século XVIII e creche no século XIX) foram propostas como formas alternativas para o cuidado e a educação de crianças em meio a um intrincado conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, a exemplo do aumento da população nos centros urbanos, do crescente número de desempregados e pobres, da inserção da mulher no mercado de trabalho e do surgimento de diferentes configurações familiares. Inicialmente, atendiam, sobretudo, filhos de famílias em condições extremas de pobreza, oferecendo-lhes cuidados precários de

higiene, saúde e alimentação, sob uma cultura caritativa e assistencial (ALMEIDA, 2014; KUHLMANN JR., 1998/2015; MARCÍLIO, 1998/2006; OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

2.3.1 A instituição de acolhimento e sua história no Brasil

Um olhar lançado sobre a história da humanidade revela não ser incomum a impossibilidade de crianças viverem com seus pais e a conseqüente perda do cuidado e da proteção. No Ocidente, o abandono de bebês é um fenômeno antigo, que, “salvo exceções pontuais, nunca foi condenado, nem pelo Estado, nem pela Sociedade, nem pela Igreja, antes da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU (1959)” (MARCÍLIO, 1998/2006, p. 305).

No Brasil, segundo Marcílio (1998/2006), a primeira e maior causa para o abandono de crianças foi a pobreza. A autora analisa que, mesmo em situações com outros aspectos intervenientes (morte ou doença dos genitores, saída do pai de casa, nascimento de gêmeos, falta de leite da mãe), o fator econômico esteve fortemente associado. Por outro lado, não desconsidera o fato de que famílias ricas também abandonavam seus filhos, especialmente, quando estava em jogo a honra da mulher.

Diante da prática trazida pelos colonizadores portugueses de expor crianças à própria sorte, pondo em risco sua sobrevivência, a sociedade brasileira viu-se instada a agir em favor desses pequenos e desenvolver formas de assistir-lhes, tal qual acontecia também na Europa. Rizzini e Pilotti (1995/2011), numa síntese introdutória da história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no país, revelam as diferentes mãos pelas quais as crianças passaram ao longo do tempo. Ditadas pelo modelo europeu, as ações, por um grande período (cerca de três séculos e meio), mantiveram um caráter religioso.

Marcílio (1998/2006) caracteriza a assistência à infância abandonada brasileira em três fases: a primeira, de cunho *caritativo*, perdurou até meados do século XIX; a segunda, embora mantendo aspectos caritativos, evoluiu para o novo caráter *filantrópico*, seguindo até 1960; e a terceira, a do *Estado do Bem-Estar Social* ou *Estado-Protetor*, teve lugar nas últimas décadas do século XX. Essa divisão se justifica pelos principais elementos envolvidos no campo assistencial em cada época e ajuda a traçar o panorama histórico que circunscreve a realidade presente. Porém, as fases não devem ser compreendidas numa lógica linear, na medida em que se influenciam e se justapõem.

A *fase caritativa* durou do período colonial até meados do século XIX, quando os mais ricos e poderosos, movidos pela esperança de receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, no plano terreno, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos, procuravam diminuir o sofrimento dos desfavorecidos, por meio de esmolas ou de boas ações, sejam coletivas ou individuais. Nesse período, a assistência e as políticas sociais direcionadas à criança em situação de abandono assumiram diferentes formas (MARCÍLIO, 1998/2006).

De antemão, as Câmaras Municipais eram as únicas oficialmente responsáveis, na legislação portuguesa, por prover a atenção necessária às crianças abandonadas. Entretanto, podiam, através de convênios, repassar às Santas Casas de Misericórdia a criação dos pequenos. Outro sistema de proteção formal era a Casa dos Expostos. Nesse tipo de instituição, existia a Roda (modelo vindo da Europa), um dispositivo de madeira utilizado para a entrega anônima de bebês¹⁰. Estes eram inicialmente recebidos por amas de leite internas e logo batizados. Em poucos dias, passavam para amas de leite externas, que dispunham de um pequeno salário. Alcançados os três anos de idade, as crianças eram devolvidas à Casa para colocação em famílias ou instituições que iriam assumi-las. Comumente, os meninos eram entregues a artesãos que pudessem lhes ensinar um ofício ou, quando maiores, iam para os Arsenais da Marinha, onde, sob disciplina rígida, deveriam também aprender algum tipo de trabalho, enquanto às meninas lhes eram reservadas à ida para os Recolhimentos de Meninas Pobres e/ou as tentativas de encaminhamento ao casamento, ainda bem jovens, sob a prerrogativa, quando possível, de um dote. Uma última forma de assistência, mas de caráter informal, consistia na criação dos expostos em casas de famílias, cujo interesse, muitas vezes, estava em garantir mão de obra gratuita. Essa prática informal predominou no Brasil colonial e durante todo o Império. As primeiras instituições, por sua vez, surgiram apenas no século XVIII (MARCÍLIO, 1998/2006).

O sistema da Roda foi alvo de grande número de fraudes, a exemplo de situações em que: mães depositavam seus filhos e depois se apresentavam como amas de leite deles, recebendo o salário pela criação do próprio filho; senhores que expunham os filhos para depois recolhê-los na idade de trabalhar ou que abandonavam filhos de escravas e as obrigavam a trabalhar como amas de leite e entregar-lhes o salário, buscando posteriormente o pequeno escravo. O grande número de denúncias a esse respeito e as altas taxas de mortalidade infantil, tanto nas instituições para expostos como nas casas das amas

¹⁰ “De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.” (MARCÍLIO, 1998/2006, p. 57).

mercenárias, contribuíram para um movimento de mudança e o início da *fase filantrópica*. De toda forma, as Rodas apenas foram completamente extintas em meados do século XX (MARCÍLIO, 1998/2006).

Com a filantropia, procurou-se substituir a caridade religiosa, ou particular, por uma beneficência pública. Nessa nova etapa, ampliaram-se e diversificaram-se as instituições de atendimento: asilos de órfãos, escolas industriais e agrícolas, companhias de aprendizes marinheiros, companhias de aprendizes dos arsenais de guerra, entre outras. A partir de uma racionalidade científica e de uma ideologia utilitarista, o objetivo era tirar as crianças da ociosidade e prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo a sua formação moral e tornando-as conscientes de seus deveres para com a pátria. A internação era o principal dispositivo de assistência aos infantes das classes populares. Sob a égide do controle social, tentava-se “salvar a criança e, conseqüentemente, a nação”, tendo em vista a crença de que a infância pobre seria marcada por predisposições inatas a experiências negativas para o meio social como um todo. A concepção higienista e saneadora da sociedade voltava-se diretamente sobre o universo da pobreza (que havia aumentado em paralelo ao grande crescimento demográfico e ao intenso processo de urbanização), moralizando-o. Figurava um forte discurso em que se aliava pobreza à criminalidade e incapacidade de cuidar dos filhos. De sua parte, o Direito unia-se à Medicina e contribuía na elaboração de propostas assistenciais ditas científicas. Nesse cenário, estava consolidado o abismo entre duas infâncias: aquela formada por *crianças*, mantidas sob os cuidados da família, ou digamos que os filhos das famílias de poder e dinheiro; e a outra, constituída pelos *menores*, os desfavorecidos, delinquentes, carentes e abandonados, mantidos sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais (MARCÍLIO, 1998/2006; RIZZINI, 1997/2011; RIZZINI; PILOTTI, 1995/2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Nas primeiras décadas do século XX, a assistência à infância e à adolescência adquiriu fortemente ares judiciais, criando-se, em 1924, o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes, e, aprovando-se, em 1927, o Código de Menores, que buscou sistematizar e reorganizar a assistência prestada. Aos poucos, o Estado tentava assumir o campo assistencial, com a criação de um aparato governamental para atender a essa função. Nessa direção, a Constituição de 1937 mencionava em alguns artigos a educação da infância e da juventude como objeto de atenção por parte do Estado, mas reforçava a separação entre as classes socioeconômicas com a ideia de ilustração das elites e profissionalização dos pobres (MARCÍLIO, 1998/2006; PASSETTI, 1999/2015).

Em 1941, foi implantado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com a atribuição de controlar e organizar os serviços de assistência aos “menores”, tanto os carentes como os infratores. Contudo, não existiram modificações concretas na forma de assistir aos “menores”, que continuaram sendo oprimidos, por meio de práticas autoritárias e reguladoras cujo fim era fazer deles adultos produtivos. Denúncias relativas às condições precárias de funcionamento de várias instituições, em termos de corrupção, clientelismo, maus-tratos, compuseram uma série de escândalos envolvendo o SAM, o que contribuiu para o fortalecimento da proposta de criação de um novo instituto (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Na década de 1960, ganharam lugar no meio governamental os ideais do *Estado do Bem-Estar Social*. Nesse momento, o Estado brasileiro, cujas funções no campo da infância, até então, ainda limitavam-se ao estudo, vigilância e controle da assistência ao “menor”, bem como à repressão aos desviantes, tornou-se “o grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e à infância desviante” (MARCÍLIO, 1998/2006, p. 225).

Em 1964, durante a ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o objetivo de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), estudando o problema, planejando soluções, orientando, coordenando e fiscalizando as entidades executoras dessa política (MARCÍLIO, 1998/2006). Visava a uma nova atuação, que, fundamentada num conhecimento “biopsicossocial”, não mais estivesse pautada na reclusão em si, mas na educação em reclusão (PASSETTI, 1999/2015). Entretanto, embora se acreditasse na formação de um “Anti-SAM”, persistiram o enfoque correccional-repressivo e a prática assistencialista articulados à associação de pobreza com criminalidade e também com incapacidade de educar os filhos, o que não implicou em mudança na realidade de atendimento a crianças e adolescentes. Ainda que o discurso oficial propagasse um combate à internação desmedida, estava plenamente posta uma cultura de institucionalização no país, que já tinha ganhado bastante força na época do SAM. Muitas vezes, dificuldades financeiras para atender às necessidades dos filhos (educação, alimentação e vestuário) levavam famílias a pressionarem por seu internamento (RIZZINI; PILOTTI, 1995/2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

No ano de 1979, entrou em vigor um novo Código de Menores [Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979)¹¹], o qual regulamentava o tratamento ofertado a este público, oficializando a FUNABEM e não diferenciando encaminhamentos dados a demandas judiciais ou a demandas sociais. Foi criada a categoria do “menor em situação irregular”, que

¹¹ Entrou em vigor 120 dias após sua publicação, que ocorreu em 11 de outubro de 1979.

englobava tanto crianças e adolescentes autores de atos infracionais como crianças e adolescentes vitimizados pelas condições de vida das camadas pauperizadas da população. Ambos os grupos eram retirados dos logradouros públicos e colocados em instituições fechadas de responsabilidade dos governos estaduais – as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM) ou congêneres. As propostas institucionais existentes possuíam um caráter punitivo e extremamente arbitrário, visando ao enquadramento dos sujeitos a normas e desprezando sua realidade social e seu momento de desenvolvimento (MARCÍLIO, 1998/2006; RIZZINI; RIZZINI, 2004). Passetti (1999/2015, p. 358) afirma que “as unidades da FEBEM em cada estado se mostraram lúgubres lugares de tortura e espancamentos”.

Já na década de 1980, acompanhando a abertura política do país, surgiram movimentos sociais pelos direitos das crianças e dos adolescentes. A difusão de estudos sobre as consequências da institucionalização para o desenvolvimento humano e os elevados custos para manutenção das instituições reforçaram a busca por alternativas à internação (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

A partir de uma série de lutas, direitos da infância e da adolescência foram, enfim, resguardados, com absoluta prioridade, pela nova Constituição de 1988. Pouco depois, em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Doutrina da Situação Irregular deu lugar à Doutrina de Proteção Integral, e crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. A FUNABEM foi extinta e surgiu a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que rapidamente também teve fim. A institucionalização sofreu modificações: como medida de proteção, abrigos passaram a receber, em caráter excepcional e provisório, pessoas de até 18 anos de idade com direitos violados; de outra parte, como medida socioeducativa de privação de liberdade, figurou a internação de adolescentes autores de ato infracional. Em todo caso, a pobreza, legalmente – mas ainda não efetivamente –, deixou de ser causa suficiente para institucionalizar crianças (ALMEIDA, 2014; MARCÍLIO, 1998/2006; RIZZINI; RIZZINI, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011).

Passetti (1999/2015) compreende que passou a figurar “uma nova filantropia”. Segundo o autor, o Estado continuou orientando e supervisionando as ações, mas diminuiu sua atuação no atendimento direto, facilitando o amplo surgimento de organizações não governamentais voltadas ao trabalho com crianças e adolescentes carentes, abandonados e vítimas de violências em geral.

No histórico até agora relatado, verifica-se que a necessidade de cuidado da criança sempre esteve presente e precisou ser atendida de alguma forma. Quando não o foi adequadamente, potencializou os índices de mortalidade infantil ou desdobrou outros fatores negativos ao desenvolvimento humano. Nos movimentos de transformação da assistência à infância no Brasil, observa-se que de práticas restritas a uma parcela da população – aquela em situação de abandono ou carente ou infratora – passou-se, a partir do ECA, a uma perspectiva de proteção e defesa dos direitos de todas as crianças. Ainda que, passados mais de 25 anos, a legislação careça de efetivação prática em muitas situações e lugares, é inegável que esse documento e suas alterações posteriores vêm aprimorando a atuação da sociedade brasileira junto à infância e à adolescência.

Nesse percurso recente de transformação, Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011) e Almeida (2014) destacam que, em 2006, foi lançado o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (BRASIL, 2006c), numa busca por traçar um conjunto de ações voltadas ao rompimento com a cultura de institucionalização e ao fortalecimento do ideal de preservação dos vínculos familiares e comunitários, e, em 2009, o documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (BRASIL, 2009a), com um conjunto de princípios, orientações metodológicas e parâmetros de funcionamento para as distintas modalidades de serviços de acolhimento. Além da preocupação com questões de ordem física e material, voltou-se o olhar para uma maior qualidade dos aspectos emocionais envolvidos no desenvolvimento humano, destacando-se a importância dos vínculos familiares e comunitários.

Também em 2009, a Lei nº 12.010 (BRASIL, 2009b) alterou alguns artigos do ECA concernentes à adoção e a outros aspectos do direito à convivência familiar e comunitária e consolidou a mudança de nomenclatura no que tange à institucionalização de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, caracterizando-a agora como acolhimento institucional. Em vez de abrigo, as entidades passaram a ser chamadas de instituições de acolhimento. De outra parte, o acolhimento familiar foi incluído como medida de proteção a ser tomada em preferência ao acolhimento institucional (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011).

Mais recentemente, em 9 de março de 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016), que igualmente trouxe alterações ao ECA, além de estabelecer “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida

no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (Art. 1º). No que diz respeito especificamente à situação da criança afastada temporariamente do convívio familiar, destacam-se no novo documento legal o apoio da União à implementação de serviços de acolhimento em família acolhedora como política pública e a inclusão do § 7º ao Art. 92 do ECA, que afirma o seguinte:

Art. 92.

.....

§ 7º Quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional, dar-se-á especial atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias.

A pequena alteração acima constitui mais um exemplo de que a preocupação atual se dirige ao desenvolvimento completo da criança, com ênfase especial nas relações de afeto, vinculares, por ela vivenciada. De um bebê a quem era preciso batizar, dar leite e higienizar aos poucos se chega a um bebê que, em qualquer espaço, provisório ou não, precisa de investimento emocional. Nessa direção, Almeida (2014, p. 40) sinaliza que “de depósito de crianças, bem lentamente, as instituições de acolhimento estão passando a ser vistas e concebidas como lugares de cuidado e educação coletiva”, embora muito ainda precise ser feito “para que essa mudança de concepção seja incorporada na prática, na rotina, no dia a dia das crianças que vivenciam essa situação”.

2.3.2 A creche e sua história no Brasil

De origem francesa, a palavra creche (crèche) significa manjedoura, estando, assim, associada à ideia cristã de abrigar um bebê necessitado. Seu surgimento data do final do século XVIII com as escolas de tricotar do Padre Oberlin, na França, com maior difusão a partir da segunda metade do século XIX (AGUIAR, 2001; KUHLMANN JR., 1998/2015; OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Oliveira et al. (1992/2011) contam a história da creche no Brasil, afirmando inicialmente que ela se atrela às transformações do papel da mulher na sociedade e suas implicações no seio da família, principalmente no que se refere à educação dos filhos. As autoras relatam que, até o início do século XX, os atendimentos de crianças em creches e em internatos e asilos não eram diferentes, destinando-se a filhos de mães solteiras sem condições de criá-los. De todo modo, Kuhlmann Jr. (1998/2015) destaca que as creches foram apresentadas em substituição ou oposição às instituições que recebiam crianças abandonadas

(as chamadas Casas de Expostos), justamente com a intenção de que as mães não abandonassem seus filhos.

Nesse contexto, a creche tem sua origem atrelada à assistência a uma infância específica: aquela das classes populares. O viés excludente dessa origem pode ser visualizado em um artigo do jornal “A Mãe de Família”, em 1879, no Rio de Janeiro, num momento em que ainda não havia forte demanda do trabalho industrial feminino. Dirigindo-se às senhoras burguesas, a publicação apresentava-lhes, como ideia, no texto “A creche (asilo para a primeira infância)” a alternativa de levar para serem educadas na instituição as crianças filhas de suas escravas. Apenas em 1889, foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) (KUHLMANN JR., 1998/2015).

À medida que a industrialização se implantou no Brasil, na segunda metade do século XIX, grande número de mulheres começou a trabalhar nas fábricas e, então, aquelas que eram mães buscaram alternativas para o cuidado dos filhos, muitas vezes pagando vizinhas para realizar essa tarefa. Diante da nova situação socioeconômica do país e com a absorção de imigrantes europeus (mais qualificados e politizados) como mão de obra nas fábricas, movimentos de operários começaram, na década de 1920, a reivindicar melhores condições de trabalho e também creches para seus filhos. Numa busca por controle do comportamento do operariado, os donos de indústrias foram concedendo alguns benefícios sociais, dentre eles a construção de creches e escolas maternais para as crianças (OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Kuhlmann Jr. (1998/2015) afirma que a creche não era defendida de forma generalizada, em decorrência da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da criança pequena. Era vista por aqueles que a preconizavam como um “mal necessário” diante das condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) conta que “não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado”.

Sustentavam a política assistencial à infância ideias de cunho médico-higienista, jurídico-policia e religioso. Estavam em pauta preocupações, por exemplo, com os altos índices de mortalidade infantil, bem como com a dita tendência à criminalidade das camadas pobres (KUHLMANN JR., 1998/2015).

No período entre 1930 e 1950, as poucas creches fora das indústrias eram filantrópicas e, com o tempo, começaram a receber ajuda governamental. Nessa época, médicos e sanitaristas defendiam a creche, em virtude da preocupação com as condições de vida da

população pobre, que, em geral, residia em locais insalubres e superlotados. De caráter assistencial-custodial, o trabalho voltava-se à alimentação, higiene e segurança física das crianças, não se preocupando com o desenvolvimento intelectual e afetivo. Em 1943, a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelo presidente Getúlio Vargas determinou que as empresas organizassem berçários para atender aos filhos das operárias durante o período de amamentação. Todavia, sem fiscalização, a determinação legal não foi efetivada na prática (OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Em meados do século XX, em decorrência do avanço da industrialização, a participação da mulher, inclusive as de classe média, no mercado de trabalho cresceu, o que, aliado à diminuição de espaços disponíveis e seguros para atividades infantis, devido à urbanização crescente, provocou a ampliação da demanda por creches. No período dos governos militares pós-1964, a creche continuou sendo vista como equipamento de assistência à criança carente, um favor prestado à criança e à família. Propostas de trabalho de uma “educação compensatória” à “privação cultural” das crianças filhas de famílias de baixa renda começaram a ser elaboradas, defendendo-se a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização. Considerava-se que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais (deficiências de saúde e nutrição e também escolares) a que ela estava sujeita. Nesse momento, figuravam também as pré-escolas particulares, os jardins de infância, que, diferentemente do trabalho protagonizado pelas creches com a ideia de carência e deficiência, atentavam, sob um cunho pedagógico, para o desenvolvimento infantil como rico em possibilidades de construção do conhecimento. Assim, desigualdades nas famílias estendiam-se às creches e pré-escolas (KRAMER, 1982/2011; OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Na segunda metade da década de 1970, nos grandes centros urbanos, intensificou-se a reivindicação popular por creches. Movimentos populares de luta por creches e movimentos feministas reivindicaram a creche como um direito do trabalhador. Como resultado, houve um aumento na quantidade de instituições organizadas e mantidas pelo Poder Público, além de maior participação das mães no trabalho realizado nessas instituições. Em paralelo, outras iniciativas de atendimento à criança pequena, como as creches domiciliares, receberam apoio governamental, em virtude do número insuficiente de crianças atendidas nas creches. Na década de 1980, o número de entidades aumentou em diferentes meios: seja enquanto creches mantidas por empresas e também por órgãos públicos para os filhos de funcionários; seja enquanto *escolinhas* para crianças da classe média; seja enquanto creches comunitárias,

desvinculadas de apoio governamental e geridas pelos próprios usuários (OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a creche passou a ser reconhecida como instituição educativa e direito da criança. Essa nova concepção contribuiu para o início da transformação da visão sobre a creche: de um “mal necessário” e favor prestado à criança pobre com função predominantemente assistencialista a um espaço de educação e desenvolvimento infantil (AGUIAR, 2001).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) regulamentou artigos constitucionais e explicitou mecanismos de exigência legal dos direitos da criança. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)¹²] incluiu efetivamente a educação infantil no sistema educacional brasileiro, cabendo aos municípios promover a integração das creches aos seus sistemas de ensino, antes predominantemente atreladas à assistência e promoção social (CERISARA, 1999; KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2002/2011; OLIVEIRA et al., 1992/2011).

Paulatinamente, uma série de documentos publicados pelo Ministério da Educação começou a organizar e orientar o funcionamento e aspectos diversos concernentes à educação institucional de crianças pequenas. Podem-se citar: o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* (BRASIL, 1998a), os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)* (BRASIL, 1999a, 1999b, 2009c, 2009d)¹³, a *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2004), o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício em Educação Infantil (PROINFANTIL)* (BRASIL, 2005), os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009e).

Nesse cenário, a educação infantil passou a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento de maneira lúdica. Os educadores – de quem se começou a exigir uma formação ajustada à sua função – assumiram o lugar de mediadores entre a criança e o mundo e a família foi instada a também participar desse processo.

¹² Entrou em vigor na data de sua publicação, que ocorreu em 23 de dezembro de 1996.

¹³ As DCNEI do ano de 1999 foram reformuladas em 2009.

Atualmente, a educação infantil corresponde à primeira etapa da educação básica (LDB, art. 29). É oferecida em creches, ou instituições equivalentes, para crianças de até três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos¹⁴ (LDB, art. 30, incisos I e II) (BRASIL, 1996).

Apesar de ser consenso entre alguns educadores o viés assistencialista da ação do Estado para com as creches e pré-escolas no período anterior à Constituição de 1988, Kuhlmann Jr. (1998/2015) defende que sempre esteve presente uma preocupação educativa nessas instituições – caracterizada pelo cunho moralizante no atendimento às crianças das classes populares. A tese do autor é de que havia uma conotação ideológica de assistir/educar as crianças para a submissão. A guarda era o primeiro elemento ativo na educação das crianças, na medida em que estas eram isoladas de meios passíveis de contaminá-las – principalmente, a rua. Em segundo lugar, com a baixa qualidade do atendimento prestado,

previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (p. 167).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), o entendimento da orientação assistencialista como não pedagógica pautava-se em aspectos administrativos – a vinculação administrativa de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social – e políticos – a diminuição das verbas de educação em favor das despesas com merenda e atendimento à saúde nas instituições. Culpava-se a baixa qualidade das instituições no que tange aos aspectos educacionais por sua maior preocupação com a alimentação e a higiene das crianças. Assim, tomou forma a polarização entre assistencial (modelo negativo) e educacional (modelo positivo) como se guarda e proteção fossem incompatíveis com educação.

Kuhlmann Jr. (1998/2015, p. 186) sintetiza:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como ação complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam.

¹⁴ Antes de ser alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a LDB estabelecia a educação infantil como o período da educação básica correspondente às idades de zero a seis anos.

A legitimação do papel educacional das creches foi um grande passo na história do atendimento a infância no Brasil (ALMEIDA, 2014). De toda forma, é preciso estar atento aos resquícios do passado assistencialista que, sob um modelo negativo, podem ainda se fazer presentes em concepções e práticas atuais. É nessa direção que se discutem a seguir repercussões na contemporaneidade do papel institucional de creches e também de entidades de acolhimento.

2.3.3 As instituições e seus papéis: repercussões atuais

Como dito anteriormente, instituições de acolhimento e creches têm precedente histórico comum, que se caracteriza por uma dita assistência à parcela pobre da infância brasileira: aquela cujos sistemas político-econômicos de diferentes épocas precisaram controlar, especialmente, com vistas à manutenção de uma ordem social pautada nos privilégios de alguns e nas dificuldades de muitos outros. A análise histórica ajuda a compreender esse viés ideológico que atravessa o país sob as justificativas pertinentes de cada período, seja a caridade religiosa, o filantropismo higienista, a ordem jurídica ou qualquer outra.

A preocupação inicial voltou-se às crianças abandonadas por suas famílias. Porém, buscaram-se soluções para o problema do abandono, agindo apenas sobre a criança e não se preocupando com intervenções voltadas à melhoria das condições de vida das famílias. Com o decorrer do tempo e a configuração da demanda capitalista por mão de obra feminina, a creche surgiu como opção de enfrentamento ao abandono infantil. Com esta instituição, mães passaram a ter onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam, de modo a não abandoná-los.

Enquanto instituições fechadas recebiam crianças e adolescentes com vistas a tirá-los de um meio considerado perigoso, no sentido de potencializador da criminalidade e de movimentos de insubordinação ao Estado, creches recebiam as pequenas crianças para oferecer-lhes os cuidados mínimos que não podiam ser ofertados pelas mães trabalhadoras. Muitas vezes, em virtude da necessidade financeira, essas mulheres deixavam de cuidar de seus próprios filhos para cuidar dos filhos dos patrões.

Nesse cenário, em alguns momentos, as diferentes instituições de atendimento à criança pequena confundiram-se ou mesclaram-se no que concerne ao público atendido ou aos propósitos de seu funcionamento. Apenas em um período recente da história da assistência à infância no Brasil – cujo marco central pode ser localizado na promulgação do ECA (BRASIL, 1990) – é que a divisão hoje clara entre as instituições de acolhimento e as creches

foi delineada. Além da diferença de público em termos de contato da criança atendida com a família, os propósitos institucionais parecem ter desdobrado uma divisão pautada no caráter assistencial ou educativo assumido por cada contexto.

A polarização entre educação e cuidado que teve lugar especialmente no âmbito da creche, aos poucos, vem sofrendo transformações na perspectiva de se considerar a inseparabilidade dessas atividades. Inicialmente, recorreu-se ao termo em inglês – *educare* – que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como não existe tradução em português em uma única palavra, passou-se a utilizar o binômio *educar e cuidar*, numa tentativa de caracterizar uma dupla função e fugir da perspectiva de uma educação escolarizante para as crianças pequenas (CERISARA, 1999). De todo modo, repercutem ainda os efeitos do processo histórico de atribuição valorativa às ações de educar em detrimento daquelas pertinentes ao cuidar (ALVES; REZENDE, 2015; HADDAD; CORDEIRO; LO MONACO, 2012; MATTOS, 2009; RAMOS; SALOMÃO, 2013; SERIANI; SILVA; ROSA, 2015).

Kuhlmann Jr. (1998/2015, p. 188) afirma que

quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado.

Segundo Almeida (2014), as creches conseguiram maior legitimidade no atendimento à infância ao longo de seu processo de afirmação e reconhecimento como instituição educacional, enquanto que as casas de acolhimento ainda vivenciam a busca por legitimidade, com avanços significativos no campo legislativo, mas que carecem de melhor efetivação prática. Estaria o lento processo de transformação das entidades de acolhimento “explicado” por preconceitos arraigados ao campo assistencial e pelo fato de que ainda é a infância pobre que, majoritariamente, se encontra nesses espaços sob a justificativa da negligência e do abandono familiar?

As instituições de acolhimento não são educativas no sentido de fazerem parte de um sistema de ensino, o qual implica conteúdos, estratégias e uma organização temporal para o desenvolvimento de competências e habilidades pela criança sob a intencionalidade do adulto. De toda forma, nas instituições, pressupõe-se também um trabalho educativo, preconizado, por exemplo, por um projeto político-pedagógico que lhe é legalmente exigido. Ainda assim, é questionável sobrepor valor à educação e menosprezar o cuidado, na medida em que ambos são processos sob os quais a própria condição humana se efetiva.

A valorização da educação em detrimento do cuidado parece ter relação também com as exigências de formação profissional para o desempenho de cada atividade. Historicamente, o cuidado foi visto, e muitas vezes ainda o é, como atividade que não demanda habilidades ou conhecimentos específicos, realizada por qualquer pessoa, especialmente por mulheres. Enquanto isso, no campo da educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), atualmente regula a formação mínima dos profissionais docentes nos seguintes termos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Porém, os resquícios de uma separação entre cuidar e educar tomam forma na existência de dois tipos de profissionais: o professor e o auxiliar. No lugar de expressar integração, o binômio termina caracterizando dicotomia (MATTOS, 2009). A esse respeito, diz Kuhlmann Jr. (1998/2015, p. 13, grifo do autor):

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

Durante muito tempo, a polarização entre cuidado e educação esteve pautada na diferenciação de classes: às crianças pobres destinavam-se os cuidados mínimos de guarda e proteção e às crianças ricas cabiam as estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de conteúdos. De um lado importavam-se práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e de outro o modelo de trabalho das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999; MATTOS, 2009; OLIVEIRA et al., 1992/2011). Entretanto, “na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena” (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

Nessa direção, Bujes (2001, p. 16, grifos da autora) afirma:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para *cuidar e educar* estivessem presentes.

No campo normativo, as DCNEI (BRASIL, 2009c, 2009d) reiteram que o cuidado é indissociável ao processo educativo. Pedrosa e Santos (2009) refletem que, ao se considerar o cuidado da criança, logo se pensa no atendimento de suas necessidades físicas de alimento, sono, higiene, conforto e proteção à dor. Porém, ressaltam que o cuidar envolve também propiciar, por intermédio da atenção e do acolhimento, condições de proteção, segurança e estímulo à busca de conhecimentos sobre objetos e espaços, à interação com parceiros (adultos e crianças), reconhecendo-os como fonte de informação e de afeto, à experimentação do novo e de desafios, à expressão de desejos, inquietações, discordâncias, sentidos pessoais de descobertas e concepções delineadas em vivências e na apropriação da cultura. Compreendem, assim, que cuidar é educar.

O profissional da educação cuida no sentido de atender as necessidades básicas da criança e ao mesmo tempo educa quando oferece nessas ocasiões possibilidades de descobertas e aprendizados no sentido de construção do conhecimento e exercício da cidadania. Embora com ações aparentemente distintas, muitas vezes, o cuidar e o educar aparecem imbricados numa mesma situação cotidiana de relação com a criança pequena. Rossetti-Ferreira (2008), valendo-se do exemplo de uma situação de banho, apresenta muito bem como essa atividade que faz parte da rotina institucional pode proporcionar determinado tipo de cuidado e de educação. Num primeiro momento, relata:

A rotina de banho observada em uma creche lembrava as linhas de montagem das fábricas, ironizadas por Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos*. Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos, encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminado esse procedimento, ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade lhes era propiciada para exercer alguma autonomia na situação, curtir o prazer da água no corpo, aprender, interagir e brincar umas com as outras. A organização dessa rotina de cuidados estava claramente preparando as crianças para serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia. (p. 15)

Logo em seguida, a autora vislumbra como a mesma atividade pode ser trabalhada de forma completamente diversa. Ela afirma:

O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oferecer ocasião para as crianças desenvolverem com autonomia uma série de habilidades, como despir, lavar, secar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter oportunidade de experimentar a temperatura e outras qualidades da água, a

textura do sabão e das esponjas. Podem ensinar a cuidar dos outros, ou serem cuidadas por eles. Com isso, estaremos exercendo um cuidado/educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções. (p. 15)

Na direção da situação hipotética acima em que se visualiza como o cuidar e o educar podem fazer parte de um mesmo processo, Pedrosa (2013), a partir da análise de episódios videogravados em um berçário de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), observa que desafios interpostos a certas conquistas podem ser enfrentados pela criança quando ela recebe apoio do parceiro. Como exemplo, pode-se citar um episódio intitulado “Sintonia fina”. Neste recorte interacional, um menino com um ano e sete meses e uma menina com um ano e seis meses aproveitam um berço virado no meio da sala com a lateral no chão e sobem e descem alguns degraus da “escadinha” formada na grade da cabeceira; ambos olham na direção da educadora. Em seguida, envolvem-se em outra brincadeira. Mas logo o garoto volta a subir na “escadinha” com o olhar orientado para a educadora. Ele alcança a grade superior do berço e fica de joelhos sobre ela, olhando e rindo para a educadora, que o observa atentamente. Ao certificar-se de que a parceira adulta está atenta ao que ele faz, parece sentir-se mais seguro em arriscar-se nos movimentos. Enquanto isso, a menina tenta subir por outra lateral. O menino prende uma perna na grade e tenta soltá-la, olhando para a educadora. Esta o levanta com as duas mãos, colocando-o no chão, diante da “escadinha”. Rapidamente, ele volta a subir. A educadora senta-se no chão atrás dele, levantando os braços para apoiá-lo. A garota aproxima-se dela e busca seu colo; depois vai até o berço. A educadora acolhe com gestos os movimentos da menina, enquanto mantém o olhar dirigido ao menino, que desce a escadinha. É possível verificar na situação brevemente descrita que a profissional, de forma bastante sensível e perspicaz, ao mesmo tempo em que permite e acompanha o desenrolar de uma situação de desafio motor para as crianças, demonstra estar bastante atenta para que elas não se machuquem. A sintonia fina dos olhares entre educadora e crianças revela cuidado e estímulo ao desenvolvimento infantil.

Diante dos exemplos – hipotético e concreto – acima, corrobora-se a ideia presente nas DCNEI (BRASIL, 2009c, p. 10) de que “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. Deixa-se claro, porém, que, na função de cuidar e educar, as creches são distintas da família, mas também da escola: complementam a educação familiar e, diferentemente do meio escolar, não se ocupam do ensino instrucional, mas dos processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos socioculturais com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social (BUJES, 2001; CERISARA, 1999).

Em se tratando das instituições de acolhimento, historicamente, aos profissionais cabiam somente os cuidados de higiene e de alimentação, a vigilância das crianças e a aplicação de sanções disciplinares quando necessárias. Nos dias atuais, tem-se considerado o cuidador também como um educador, muito embora o processo de transformação caminhe de forma bastante lenta (SPERANCETTA, 2010). Implica-se, assim, o binômio cuidar e educar, especialmente ao se verificar que nesse contexto coletivo a criança participa ativamente das experiências culturais que ali se desenvolvem em meio às práticas de cuidado que lhe são direcionadas. Todavia, essas experiências não estão organizadas em um currículo, tal qual acontece no sistema educacional. A entidade de acolhimento desenvolve o seu trabalho junto à criança por um tempo impreciso – dado o caráter provisório da medida de proteção – e o seu propósito final não é – ainda que exista e precise ser reconhecido – o desenvolvimento de competências e habilidades infantis, mas, sim, a reintegração à família de origem ou, em último caso, a colocação em família substituta.

Em uma pesquisa que abordou a percepção das educadoras de uma instituição de acolhimento sobre o seu trabalho e a criança institucionalizada, Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) verificaram que, sob uma visão dicotômica, as profissionais reconhecem o atendimento às necessidades básicas infantis de alimentação, sono, higiene e segurança física, porém não vislumbram aquele contexto institucional como capaz de proporcionar estímulos que visem ao aprendizado de conhecimentos e valores socialmente definidos. As autoras refletem, então, sobre a importância de que na situação de acolhimento o cuidar e o educar sejam reconhecidos como ações concomitantes, de modo a resguardar condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades humanas pela criança.

A existência de uma dimensão educativa peculiar nas entidades de acolhimento e sua inevitável integração ao cuidado carece de legitimação, tendo em vista que a ênfase nos documentos normativos recai sobre o papel de proteção (entendido por muitas pessoas como exclusivamente assistencial) à criança afastada do convívio familiar. Ainda assim, o ECA (BRASIL, 1990), nos incisos IV e IX do artigo 92, preconiza como dois dos princípios dos programas de acolhimento familiar ou institucional o “desenvolvimento de atividades em regime de coeducação” e a “participação de pessoas da comunidade no processo educativo”, e as orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a) reconhecem os profissionais desses espaços como educadores/cuidadores.

A discussão sobre cuidar e educar parece prevalecer no contexto das creches, possivelmente em virtude de uma necessidade contínua de afirmação de que este é um campo educacional, isto é, com função pedagógica. E persiste nos dias de hoje, revelando que ainda

não foi superada a separação entre os termos, como expressam, por exemplo, Alves e Rezende (2015), Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012), Mattos (2009), Ramos e Salomão (2013) e Seriani, Silva e Rosa (2015). Já no campo do acolhimento, não se encontram problematizações insistentes e exaustivas a esse respeito. Muitas vezes, parte-se de antemão da consideração dos profissionais como educadores ou educadores/cuidadores, sem desdobrar uma reflexão mais profunda de que eles educam e cuidam.

Nesse ponto, faz-se interessante colocar em perspectiva também o papel e as circunstâncias de relação com a família. No caso da creche, está posto o caráter de compartilhamento do cuidado e da educação com os familiares. Na instituição de acolhimento, por sua vez, essas atividades precisam ser assumidas em substituição provisória à família. Em ambos os casos, porém, distintamente do que acontece no contexto familiar, as relações são necessariamente circunscritas por um viés profissional, que implica a prestação de um serviço à criança e sua família. Ainda assim, tal viés parece, em alguns momentos, controverso, no sentido de existir uma confusão na diferenciação do trabalho da educadora/cuidadora com o desempenho materno no âmbito privado.

É nesse cerne, então, que cabe pensar a respeito das crenças e dos posicionamentos assumidos por aqueles que atuam profissionalmente nos distintos espaços de atendimento à primeira infância – certamente circunscritos por elementos históricos como os aqui apresentados. O olhar para a psicologia dos educadores/cuidadores é alçado à discussão a seguir.

2.4 Da psicologia dos cuidadores

Harkness e Super (2006) explicam que, na abordagem do nicho de desenvolvimento, existe uma ênfase crescente na importância dos sistemas de crenças culturais dos pais, ou etnoteorias parentais, como o nexo através do qual elementos da cultura maior são filtrados na relação com os filhos e como uma fonte importante de práticas parentais e de organização da vida diária para crianças e famílias. As etnoteorias parentais são definidas como conjuntos organizados de ideias implícitos às atividades cotidianas e aos julgamentos, escolhas e decisões dos pais, caracterizando-se como modelos ou roteiros para ações. É, então, a relação entre ideias e objetivos para a ação que une as etnoteorias parentais aos outros dois componentes do nicho de desenvolvimento; elas (subsistema 3) podem ser vislumbradas nos distintos ambientes físicos e sociais que os pais ofertam aos filhos (subsistema 1), bem como nos cuidados que lhes destinam (subsistema 2).

Sendo assim, a discussão crítica e a pesquisa sobre a psicologia dos cuidadores mostram-se relevantes para a compreensão de como as crenças de quem cuida interferem e se expressam na organização das atividades da criança e nas práticas de cuidado. Mattos (2009, p. 41) pontua que

o ato de cuidar e educar a criança pequena relaciona-se diretamente às concepções daquele que cuida, pois implica a forma como compreende as necessidades infantis e a leitura que faz das diferentes formas de comunicação desenvolvidas pela criança para expressar essas necessidades.

Não se quer dizer com tal ideia que exista uma relação direta e determinista (causa e efeito) entre o que o cuidador pensa (suas significações sobre determinados fenômenos) e o que ele faz, mas certamente “o seu perceber” circunscreve “o seu fazer”, traçando uma espécie de curso provável do fluxo de ações, ainda que em dados momentos se perceba alguma inconsistência entre eles. A esse respeito, Harkness e Super (1994) explicam o funcionamento do nicho enquanto sistema aberto e dinâmico, alertando para a impossibilidade de compreensão causal entre seus diferentes componentes.

Cabe ressaltar que as crenças parentais “são frutos tanto das experiências de indivíduos como pais quanto da experiência cultural acumulada durante as gerações sobre o que são e como devem agir nesses papéis” (RUELA; SEIDL-DE-MOURA, 2007, p. 317). Pode-se dizer que, localizadas num dado tempo e lugar específicos, essas crenças fazem parte de uma rede de significações constituída nas diversas interações sociais dos cuidadores, as quais estão mergulhadas e impregnadas por uma matriz sócio-histórica, formada por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. A matriz circunscreve as experiências humanas, possibilitando, assim, trajetórias desenvolvimentais dentro de certos limites, mas com escolhas ativas por parte dos interagentes. Assume concretude no aqui e agora das situações, na organização do ambiente, nas diversas práticas de cuidado (ALMEIDA, 2014; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Sobre o estudo da psicologia dos cuidadores, observa-se que muitos trabalhos se voltam às ideias e crenças parentais acerca do que seria mais ou menos adequado ao desenvolvimento infantil, abordando-as enquanto substrato para o comportamento de cuidado dos pais e de modo, comumente, relacionado a variáveis sociodemográficas e culturais das famílias (CAVALCANTE, 2008; MARTINS et al., 2011; SANTOS, 2011). Em se tratando de investigações em contextos não familiares, verifica-se que “as publicações sobre o tema são incomuns quando comparadas ao evidente interesse na contemporaneidade pela maneira

como os pais educam e cuidam dos filhos” (MAGALHÃES; COSTA; CAVALCANTE, 2011, p. 819).

Nessa direção, trabalhos realizados em instituições educacionais, como creches e pré-escolas, são reduzidos (SEIDL-DE-MOURA et al., 2014; SILVA; TOKUMARU, 2008). Todavia, faz-se importante desenvolvê-los, na medida em que, na contemporaneidade, desde cedo, muitas crianças convivem diariamente e por longos períodos do dia em espaços coletivos, “podendo ser cuidadas por pessoas de bases socioculturais diversas, com experiências parentais prévias variadas, de *status* profissional e nível educacional muitas vezes divergentes” (MELCHIORI et al., 2007, p. 247), e, portanto, estando “em contato com crenças, valores e comportamentos não necessariamente semelhantes ou convergentes com os de sua principal cuidadora, a mãe” (PESSÔA et al., 2016, p. 72). As considerações sobre os desdobramentos das crenças e práticas dos cuidadores no desenvolvimento da criança tornam-se, assim, mais complexas.

De outra parte, ainda menos frequentes são as pesquisas que investigam as particularidades da psicologia do cuidadores em instituições de acolhimento (CAVALCANTE, 2008; FRAGA, 2008; SPERANCETTA, 2010). A necessidade de ampliação e aprofundamento das investigações nesse campo parece premente. Aqui se está diante de um cuidado com contornos próprios, que acontece em substituição (temporária) ao da família. Mesmo que se tente construir na instituição de acolhimento um ambiente física e afetivamente próximo ao familiar, a criança inevitavelmente é cuidada de forma institucionalizada. Cavalcante (2008) menciona que os cuidadores não têm a mesma liberdade para educar e criar as crianças de acordo com suas escolhas e crenças pessoais, como acontece com os pais. Existe a circunscrição das regras e rotinas institucionais, que, por sua vez, respondem ao controle externo do poder público e da comunidade. De todo modo,

na instituição, o convívio diário e íntimo com profissionais que zelam por sua segurança física e emocional em substituição às figuras típicas do cuidado parental, certamente cria condições objetivas e subjetivas para que idéias, atitudes, expectativas e sentimentos, desses cuidadores primários, influenciem de maneira decisiva o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos (p. 70-71).

Diante desse cenário, concorda-se com Seidl-de-Moura et al. (2014), ao destacarem que é preciso identificar a psicologia dos cuidadores no contexto de formas alternativas ou complementares de cuidado, a exemplo da creche, e com Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) sobre a mesma necessidade no âmbito das instituições de acolhimento. É então que a presente pesquisa opta por se debruçar sobre a psicologia de profissionais responsáveis pelo

cuidado de crianças pequenas nesses contextos coletivos de desenvolvimento, apresentando brevemente a seguir alguns trabalhos encontrados na produção acadêmica brasileira da área.

No âmbito das instituições de educação infantil, como visto na seção anterior, o debate em torno do binômio cuidar e educar é bastante presente. Isso se reflete, já há algum tempo, em pesquisas que visam apreender e analisar as concepções de educadores a esse respeito. Veríssimo (2001) investigou, por meio de entrevistas e de uma oficina, as representações sociais de coordenadoras e educadoras de creches, na cidade de São Paulo, sobre o cuidado da criança. Este foi definido pelas coordenadoras em termos do atendimento às necessidades físicas e emocionais infantis em conjunto com o estabelecimento de vínculos afetivos. As educadoras, de sua parte, compreenderam-no como promoção do bem-estar da criança e enquanto etapa preliminar às atividades pedagógicas. Em alguns casos, o cuidado figurou como fenômeno que prescinde de capacitação e habilitação específica e secundário em relação à educação. Em estudo sobre os conceitos relativos ao cuidar e educar junto a profissionais de berçário (no exercício do cargo de auxiliar de creche) de duas instituições de educação infantil da cidade de Bauru (interior de São Paulo), Vitta e Emmel (2004) observaram nas entrevistas realizadas a contradição no modo como é compreendida a função da creche. Apesar de tentativas de incorporar objetivos educacionais, as profissionais enfatizaram o papel assistencialista da instituição e a preocupação em compensar as faltas e/ou dificuldades das mães e das famílias cujos filhos se encontram na creche. Já com professoras de um Centro de Educação Infantil em São Paulo, Mattos (2009) verificou que o binômio cuidado-educação, apesar de se fazer presente de forma integrada e indissociável em alguns momentos dos discursos das entrevistadas, apareceu cindido e polarizado no cotidiano institucional observado, revelando o descompasso entre falas e ações das educadoras. Ramos (2012), por sua vez, em trabalho recente, analisou relatos escritos de práticas educativas de professoras de bebês, na cidade de Recife, produzidos ao longo de uma experiência de formação continuada, constatando nesse material a imbricação entre cuidar e educar.

De outra parte, alguns estudos têm abordado as crenças e concepções de educadores de creche em relação ao desenvolvimento infantil no geral ou com ênfase em determinado aspecto. Nesse sentido, Rapoport e Piccinini (2001) aplicaram um questionário e examinaram como educadoras, na cidade de Porto Alegre, caracterizavam a adaptação de bebês de 4-5 meses e 8-9 meses à creche. Diante de considerações sobre fatores desenvolvimentais, familiares e da própria creche, e dentre outras diferenças etárias, os dados revelaram para a faixa de idade maior a vivência de um processo mais crítico e delicado, implicando em menor previsibilidade do tempo necessário para o bebê se adaptar. Em outro exemplo de estudo

empírico, Melchiori e Biasoli-Alves (2001) entrevistaram educadoras de creche de um município do interior paulista com o fim de verificar seus julgamentos a respeito dos fatores que causam ou influenciam o temperamento e o desempenho de bebês. Os resultados indicaram a predominância de crenças ambientalistas, isto é, pautadas na compreensão de que o ambiente exerce influência significativa no desenvolvimento da criança. Entretanto, as educadoras subestimaram seu próprio papel nesse processo. Em estudo posterior e semelhante, Melchiori et al. (2007) investigaram, também por meio de entrevistas, as crenças das mães, comparando-as com as das educadoras de creche, e, então, verificaram pouca diferença entre elas, com, mais uma vez, o predomínio de crenças ambientalistas, tanto no que diz respeito ao temperamento quanto ao desempenho do bebê. Já Martins, Vieira e Oliveira (2006), partindo do uso de uma escala, buscaram caracterizar as concepções de professores de pré-escola, em duas cidades do litoral catarinense, a respeito da importância da brincadeira como parte do processo educativo. Os autores observaram a concordância entre os professores no que tange a aspectos teóricos do conceito e da funcionalidade do brincar e à sua associação com a aprendizagem, mas também a presença de ideias heterogêneas no que se refere à implementação da brincadeira no cotidiano educacional infantil. Bahia (2008), por sua vez, utilizando a observação e o grupo focal, comparou as crenças de mães e professoras de creche sobre o desenvolvimento da criança e a relação creche-família na cidade de Belém. Ambos os grupos apresentaram uma concepção ambientalista de desenvolvimento, porém, divergiram acerca da direção em que o contexto familiar e/ou a creche influencia no desenvolvimento da criança. A relação creche-família foi considerada bidirecional e abrangendo aspectos que vão além das situações para solucionar problemas imediatos. Constatou-se ainda um distanciamento entre as crenças sobre o trabalho com e para crianças e as práticas das professoras. Mais recentemente, Ramos e Salomão (2013) analisaram em entrevistas as concepções de educadoras de creche, em João Pessoa, sobre o desenvolvimento infantil e a sua promoção. Os resultados apontaram uma avaliação positiva do desenvolvimento geral das crianças, com algumas ressalvas quanto a aspectos negativos, como agressividade e agitação.

Por fim, outro grupo de estudos se liga mais diretamente ao campo das práticas de cuidado. Tais práticas e as crenças de educadoras de berçário, em Porto Alegre, sobre as necessidades desenvolvimentais de bebês foram investigadas através de entrevistas por Becker, Bernardi e Martins (2013), a partir de três categorias de análise derivadas das dimensões de cuidado propostas por Winnicott: *holding* (segurar/sustentar), *handling* (manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). O *holding* – sob os indicadores dos cuidados básicos de higiene e alimentação, afeto, contato corporal – apareceu como a

necessidade principal dos bebês, enquanto que o *handling* – sob os indicadores se estimulação motora, toque, atividades envolvendo o corpo – e a apresentação ou estimulação por objetos figuraram como as práticas mais realizadas junto a eles. As autoras, então, problematizaram a necessidade da creche de – influenciada por concepções ligadas ao seu histórico e por expectativas sociais em relação à função da educação nos primeiros anos de vida – valorizar a aprendizagem de forma “ainda descolada de práticas focadas nas necessidades básicas do bebê” (p. 558). Em outra pesquisa com educadoras de creche, dessa vez no Rio de Janeiro e com participação também de mães, avós e babás, Seidl-de-Moura et al. (2014) analisaram a valorização dos sistemas de cuidado parental, por meio de entrevistas decorrentes da apresentação de cinco imagens correspondentes a cada sistema do modelo de Keller (2002, 2007), com exceção do último (envelope narrativo), que não foi incluído em virtude da impossibilidade de representação visual. Os resultados indicaram uma tendência geral de valorização dos sistemas de cuidado que dão prioridade à autonomia (trocas face a face) e interdependência (contato corporal), com maior expressividade no grupo de mães. A comparação entre os distintos cuidadores sinalizou maior importância atribuída aos cuidados básicos pelas babás e prioridade à estimulação corporal por parte das educadoras de creche. Com os mesmos dados de pesquisa, Pessôa et al. (2016) detalharam as entrevistas, extraindo categorias de análise que lhes permitiram apontar convergências e divergências nas díades mãe/avó, mãe/babá e mãe/educadora de creche. Em se tratando desta última, verificaram diferenças significativas em quatro dos cinco sistemas de cuidado estudados, com destaque para a maior valorização da categoria “afeto” pelas mães nos sistemas de cuidados básicos e de contato corporal, refletindo que, no primeiro caso, as educadoras estariam mais preocupadas em atender as necessidades básicas dos bebês e, no segundo, em proporcionar-lhes segurança.

No que se refere às pesquisas com profissionais de instituições de acolhimento, trabalhos abordam suas crenças e concepções a respeito de diferentes aspectos que compõem a vivência da institucionalização de crianças e adolescentes. Fraga (2008), por exemplo, entrevistou educadoras de uma instituição de acolhimento de uma cidade do interior de São Paulo, buscando conhecer o que pensavam sobre infância, crianças sob seus cuidados e práticas educativas adotadas. Os resultados indicaram uma visão de infância e de cuidado afinada ao ECA, com foco na condição de desenvolvimento da criança, mas que parece não englobar a infância institucionalizada, vista como infeliz, sem liberdade e autonomia. Foram observados conflitos também entre crenças das educadoras e (im)possibilidades em suas práticas, tendo em vista o ideário assistencial e correccional da instituição. Já Sousa (2010)

investigou os sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras de uma instituição de acolhimento em Recife em situação de entrevista. Verificou, de um lado, a idealização e a valorização da infância e do desenvolvimento, e, de outro, uma visão mais pessimista desses mesmos aspectos quando relacionados ao contexto do acolhimento institucional. A este foram reservados os sentidos de uma infância de experiências ruins, sofrida, em virtude da ausência da família, e de um desenvolvimento inferior ou prejudicado pelas experiências anteriores à institucionalização que precisa ser compensado com um maior investimento por parte de quem cuida.

Sobre o papel dos profissionais junto às crianças institucionalizadas, o trabalho de Magalhães, Costa e Cavalcante (2011), citado na seção anterior, apontou a dicotomia entre cuidar e educar nas respostas de educadoras de uma instituição de acolhimento em Belém a um questionário. O estudo de Sperancetta (2010), por sua vez, a partir de procedimentos observacionais e de entrevistas, constatou, dentre outros elementos que fizeram parte da caracterização de práticas realizadas por pais sociais em casas de acolhimento em uma cidade do Paraná, a prevalência da ideia de um trabalho de cuidar de crianças e adolescentes como se fossem filhos biológicos, remetendo à discussão sobre uma possível confusão de papéis. Este aspecto também foi observado por Teixeira e Villachan-Lyra (2015), que, em pesquisa com grupo focal de mães sociais em uma cidade pernambucana sobre os sentidos relacionados ao desligamento de crianças em situação de acolhimento prolongado, verificaram dificuldades de elaboração dos “limites entre o trabalho de educadoras e o exercício de uma maternidade peculiar” (p. 207). Considerações negativas e pré-julgamentos em relação às famílias biológicas e descrença na reintegração familiar repercutiram em conclusões pessimistas quanto ao futuro das crianças e adolescentes desligados. Resultados semelhantes foram encontrados por Assis (2014), ao entrevistar educadoras de uma instituição de acolhimento, em Criciúma-SC, visando estudar sua percepção sobre as famílias das crianças institucionalizadas e quanto ao contexto em que trabalham. A esse respeito ainda, em investigação acerca do processo de recepção e acolhimento de crianças até seis anos em instituições, a partir da perspectiva de diferentes profissionais, em uma cidade do interior de São Paulo, Almeida (2014) analisou práticas e concepções de alguns educadores. Encontrou nas entrevistas realizadas discursos e significações de culpabilização da família pobre e submissão da criança institucionalizada às decisões dos adultos, em descompasso com os avanços obtidos nas orientações vigentes em distintos documentos. Também Belfort et al. (2015), ao identificarem as representações sociais de profissionais que integram a rede de apoio e assistência a crianças e adolescentes em acolhimento institucional sobre família, em

localidade não mencionada, visualizaram o processo de culpabilização de grupos familiares vulneráveis. A análise das entrevistas revelou que as representações, de um lado, de uma família conflituosa e responsabilizada pelos problemas das crianças e dos adolescentes, e, de outro, de uma família ideal e harmônica, orientam algumas ações sob a ideia de reestruturação familiar, conciliação e harmonização, sem levar devidamente em conta as condições sócio-históricas de desigualdade social na análise e intervenção com os grupos familiares. Já Corrêa (2011) aferiu, por intermédio de um questionário, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e observou em sessões videogravadas a atuação de educadores de uma instituição de acolhimento na cidade de Belém, em situações de banho, alimentação, sono e brincadeira. Em seus resultados, as experiências de maternidade/paternidade e de tempo de serviço como educador refletiram no nível de conhecimento a respeito do desenvolvimento e ambos (experiência e conhecimento) se apresentaram como variáveis relevantes no que tange à qualidade das interações e dos cuidados oferecidos à criança.

Como último exemplo, em ampla pesquisa sobre a ecologia do cuidado, realizada em uma instituição de acolhimento em Belém, dentre vários elementos estudados em consonância aos subsistemas da noção de nicho de desenvolvimento, que requereram o uso de diferentes técnicas procedimentais, Cavalcante (2008) analisou a percepção de educadores acerca da dimensão afetiva do trabalho com crianças institucionalizadas. A autora identificou que, embora grande parte dos entrevistados tenha avaliado como tranquila a experiência de se apegar a uma criança da instituição, uma parcela expressou a crença de que afeto e trabalho não se misturavam e, portanto, estabelecer vínculo com a criança era uma atitude pouco profissional, na medida em que poderia comprometer a imparcialidade necessária nas tomadas de decisões cotidianas. Em se tratando dos significados de apego, categorias de análise apontaram sua relação com a existência de um *vínculo afetivo*, de um *sentimento amoroso*, de *comportamentos de cuidado diferenciados* ou de uma *relação maternal*.

O conjunto de estudos apresentados não esgota o campo concernente à psicologia dos educadores/cuidadores de creche e de instituição de acolhimento, considerado ainda pequeno frente à amplitude das publicações sobre crenças parentais. As possibilidades de investigação a se realizar são vastas e merecem atenção urgente, na medida em que os contextos coletivos de desenvolvimento citados necessitam seguir em sua trajetória de afirmação e consolidação de práticas pautadas nos avanços da legislação voltada à infância no Brasil.

Essa defesa parte da ideia de que a psicologia dos agentes interfere em sua prática e vice-versa, sob um sistema de retroalimentação, que conta ainda com o subsistema do ambiente físico e social. Consequentemente, conhecer uma traz subsídios para ação ou

transformação da outra. Sabe-se, porém, que não se trata de uma relação determinista, pois, como os próprios dados de pesquisas descritas acima revelam, por vezes, existem descompassos entre ideias e ações. É a partir do reconhecimento das contradições e incoerências que outros fatores intervenientes tornam-se passíveis de observação e questionamento. Caracteriza-se um processo dinâmico constante, cujas estabilidades e instabilidades possibilitam concretizar os avanços do conhecimento e suas implicações práticas culturais.

O interesse do presente trabalho centra-se não nas expectativas dos educadores/cuidadores sobre o desenvolvimento das crianças, mas sim nos significados de que dispõem e fazem uso sobre cuidado, educação e vínculo na circunscrição (os limites e as possibilidades) de sua atuação profissional junto à primeira infância em contextos coletivos. Intriga, de modo especial, a dinâmica existente entre o cuidar e o educar direcionados a uma coletividade e a construção de relações singulares, individualizadas, do educador/cuidador com a criança. Entende-se que as significações atribuídas a esse respeito estão estreitamente atreladas a compreensões sobre infância e desenvolvimento (por exemplo, avaliação sobre as necessidades e o que seria “melhor” para a criança) e também acerca do próprio papel profissional e do institucional, podendo inserir-se reflexões sobre as (im)possibilidades de vinculação, na medida em que o cuidado parece ter potencial de funcionar como esteio para a construção de relações vinculares.

3 MÉTODO

No desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se por um método qualitativo, na medida em que esforços foram empreendidos na busca por responder a uma pergunta que envolve *significação* e põe em perspectiva uma discussão sobre *processo* – aspectos destacados por Triviños (1987/2009) como preocupações essenciais da pesquisa qualitativa. Procurou-se inferir e discutir significações dos educadores/cuidadores em creche e em instituição de acolhimento sobre cuidado, educação e vínculo com crianças pequenas a partir da escuta e leitura minuciosas de amplo conjunto textual, problematizando-se possíveis pressupostos que fundamentam e circunscrevem as vivências dos participantes com as crianças em cada contexto no sentido da existência ou não de uma relação entre cuidar/educar e se vincular. Assim, procurou-se atentar não simplesmente para resultados em termos de produto, mas, sim, para as significações na dinamicidade de suas inter-relações com elementos variados, os quais podem sugerir caminhos interpretativos dos próprios processos de construção dessas significações. Em tempo ainda, não existiu a pretensão de se atingir o limiar de uma representatividade – do ponto de vista estatístico – e generalizar as interpretações concernentes aos grupos estudados.

3.1 O contexto de produção do *corpus* da pesquisa

A postura teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento do presente estudo reconhece a implicação direta e ativa do pesquisador na produção de seus dados de pesquisa. Compreende-se que os dados não existem independentemente do observador; é este quem os recorta de um fluxo contínuo do observado, os articula a um corpo maior de conhecimento já disponível e, ainda, os apresenta como novo produto potencialmente instigador de futuras investigações. Eles são construídos a partir da imbricação entre a teoria e o observado, bem como em decorrência de escolhas metodológicas orientadas por perguntas específicas e explicitação clara de critérios utilizados (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

Significações e seus processos, atribuídos sempre aos participantes da pesquisa, em momento algum estão isentos da atuação do pesquisador. Ainda que trechos de falas, por exemplo, sejam transcrições literais, eles já se constituem enquanto recortes de um conjunto maior, e inevitavelmente (re)configuram-se a partir de elementos oriundos daquele que pesquisa. Sendo assim, para o refinamento do olhar analítico sobre as informações não

meramente “dadas” pelos participantes, mas “tiradas” pelo pesquisador em articulação com os conhecimentos científicos de que dispõe, é relevante considerar as características deste e a forma como aconteceu sua imersão no campo de estudo.

Psicólogo e com experiência de estágio no Poder Judiciário no campo da adoção e de pesquisa no âmbito do desenvolvimento infantil em creches e instituições de acolhimento, o pesquisador, ao longo de sua formação acadêmica e profissional, desdobrou um caminho crítico-reflexivo que o levou a proposição deste estudo e contribuiu para a sua chegada até as instituições participantes. Sua proposta investigativa faz parte de um projeto maior de pesquisa da professora orientadora, intitulado *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças* e desenvolvido no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O caminho traçado e os critérios utilizados para escolha das instituições foram condizentes aos propósitos das demais partes do projeto guarda-chuva. Para a realização deste e, conseqüentemente, de cada um dos projetos nele contidos, buscou-se primeiramente as anuências da Secretaria de Educação e do Poder Judiciário do município investigado¹⁵ para que creches e casas de acolhimento, respectivamente, pudessem ser convidadas a participar. Após a devida concordância dessas instâncias, e antes de qualquer convite às instituições, o grande projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE), obtendo-se permissão para sua efetivação (ver ANEXO A)¹⁶. Somente então aconteceu o contato com as instituições e o início da coleta de dados, atendendo-se às normas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012¹⁷, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)¹⁸ (BRASIL, 2013).

Desde o momento inicial de proposição da pesquisa, não se teve a expectativa de abarcar todos os educadores/cuidadores da Rede Municipal de Educação nem das instituições de acolhimento. Ao mesmo tempo, não se quis adentrar o olhar investigativo sobre apenas

¹⁵ Município de grande porte localizado na Região Metropolitana do Recife, no Estado de Pernambuco.

¹⁶ CAEE nº 35013814.6.0000.5208; Parecer nº 861.609.

¹⁷ Entrou em vigor na data de sua publicação, que ocorreu em 13 de junho de 2013.

¹⁸ Na ocasião de realização do presente estudo, esta Resolução regulamentava de forma exclusiva a pesquisa com seres humanos no Brasil. Sendo assim, orientou os procedimentos éticos adotados no presente estudo. Porém, a partir do dia 24 de maio de 2016, trabalhos como este aqui apresentado passaram a se pautar na Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas (BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2016).

uma creche e uma casa de acolhimento, por ser preciso ter em conta possíveis diferenças de significações em um mesmo contexto geral. Assim, pensou-se como necessária a participação de, no mínimo, duas instituições de cada um deles. Por outro lado, não se teve o propósito de que os dados fossem representativos – no sentido estatístico – e conseqüentemente permitissem tecer conclusões generalistas. Em suma, tentou-se viabilizar a verificação de uma diversidade entre instituições, mas não dar conta dela.

No caso das creches, já no contato com a Secretaria de Educação se fez necessário mencionar para quais unidades de educação infantil era solicitada a anuência. Sendo assim, foram escolhidas quatro instituições localizadas em diferentes bairros da cidade. A escolha por uma delas foi aleatória, enquanto que, no caso das outras três, se levou em conta a conhecida disponibilidade das gestoras em colaborar com as pesquisas desenvolvidas pelo LabInt. Do conjunto autorizado pela Secretaria, duas creches fizeram parte do *corpus* da presente pesquisa. A opção por essas duas unidades aconteceu em virtude das diferenças concernentes a localização, perfil socioeconômico do público atendido e tempo de funcionamento, as quais serão explicitadas na caracterização apresentada posteriormente nesse capítulo.

Em se tratando das instituições de acolhimento, realizou-se primeiramente um levantamento acerca de quais delas acolhiam crianças, de ambos os sexos, entre zero e três anos. Esse critério mínimo para inclusão na pesquisa foi o fator determinante da escolha de uma das entidades: era a única cujo perfil etário de atendimento coincidia exatamente com o investigado. Para a eleição da segunda instituição, como não mais se tinha a possibilidade de utilização fiel do requisito etário, decidiu-se por uma entidade cuja variação etária do perfil atendido não era tão grande e abrangia parte daquela investigada e também com a qual se acreditava não ter dificuldades para inserção, por se considerar experiência de pesquisa anteriormente vivenciada.

A entrada propriamente dita do pesquisador em campo começou por uma creche na qual em paralelo também se propôs um estudo com as crianças, como parte do projeto guarda-chuva. Numa primeira visita, conversou-se com a gestora da instituição sobre a proposta de realização da pesquisa, apresentando-se em linhas gerais os objetivos almejados, bem como os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos a serem adotados. Atentou-se à disponibilidade institucional e à existência de educadores/cuidadores elegíveis como participantes que possivelmente aceitariam o convite para colaborar com o estudo.

Com a concordância da gestora, foi possível, então, o pesquisador acompanhar minimamente a dinâmica institucional em algumas visitas iniciais, de modo a conhecer a

rotina de trabalho desenvolvida e interagir pouco a pouco com os educadores/cuidadores, contribuindo para a construção de um clima amistoso que favorecesse o convite à participação na pesquisa. À medida que aconteciam as visitas do pesquisador e alguns profissionais iam participando, consolidava-se esse clima e desenrolava-se uma observação assistemática no que tange à caracterização institucional. A exemplo da postura cuidadosa e respeitosa na entrada e ao longo da permanência na instituição, procurou-se manter essa mesma postura na saída do pesquisador daquele espaço, assegurando-se sempre aos participantes o retorno posterior – ao fim da pesquisa – para apresentação dos resultados.

Os mesmos passos de entrada, permanência e saída foram dados em cada nova instituição contatada para participar do estudo. Diferenciou-se, por vezes, a maior ou menor facilidade na construção de um clima interacional favorável à pesquisa, no sentido de que os participantes pudessem se sentir sempre confortáveis nas conversas e seguros dos procedimentos éticos adotados, bem como da inexistência de um caráter avaliativo acerca das informações expostas. Em todo caso, em menor ou maior tempo, esse clima foi construído e possibilitou a efetivação da coleta de dados.

3.2 As instituições e os profissionais participantes

Como dito anteriormente, duas unidades de educação infantil e duas instituições de acolhimento abriram suas portas para a realização da pesquisa. As instituições educacionais são públicas e compõem-se de creche e pré-escola¹⁹. As casas de acolhimento, por sua vez, são organizações não governamentais, financiadas a partir do desenvolvimento de projetos sociais aprovados em editais junto a órgãos públicos ou entidades privadas e por doações de sócios mantenedores bem como da sociedade em geral. A seguir, apresenta-se brevemente cada instituição convidada, resguardando-se sempre o sigilo sobre a sua identidade.

Creche A

Inaugurada em 2007, localiza-se em um bairro periférico do município e recebe desde crianças com poucos meses de vida àquelas com quatro anos, que são divididas nos seguintes grupos conforme a idade: Berçário; Grupo I; Grupo II; Grupo III e Grupo

¹⁹ Apesar de as instituições educacionais participantes abarcarem também a pré-escola (para crianças de quatro e cinco anos), conforme divisão estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)], optou-se por chamá-las ao longo do trabalho apenas de creche, na medida em que a atenção deste estudo se voltou especificamente para educadores/cuidadores que trabalham com crianças de zero a três anos, isto é, aqueles com experiência profissional na “etapa” da educação infantil denominada creche.

IV. O público atendido é oriundo de famílias com diferentes níveis socioeconômicos. Compõem a etapa de creche – isto é, até o Grupo III – 75 crianças, as quais participam, ao longo de todo o dia, de atividades diversas, de acordo com seu grupo etário e nível de desenvolvimento. No turno da manhã estão sob os cuidados e a orientação da professora, dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e dos estagiários de nível médio. À tarde, a professora não as acompanha em sala, cabendo aos demais educadores/cuidadores darem continuidade à efetivação do planejamento educacional. Além desses profissionais e estagiários, compõem o quadro funcional também a diretora, a coordenadora pedagógica e os funcionários que cuidam das tarefas concernentes à portaria, cozinha, lavanderia e limpeza.

Creche B

Inaugurada em 2014, situa-se em uma área residencial de um bairro periférico do município, atendendo em grande parte crianças de poucos meses a cinco anos pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico e moradoras de uma área de risco social. Assim como acontece na Creche A, as crianças são divididas em grupos etários, com o acréscimo do Grupo V. Também compõe a etapa de creche um total de 75 crianças, as quais são recebidas diariamente em regime integral por professoras, ADI e estagiários de nível médio. Aqui igualmente as professoras atuam em sala apenas no turno matutino. O restante do quadro funcional é semelhante ao da unidade apresentada anteriormente.

Casa A

Fundada em 1978, localiza-se em uma área residencial de um bairro de médio/alto padrão próximo à região central da cidade. Acolhe até 20 crianças de zero a três anos em situação de grave risco social, independentemente do nível socioeconômico de suas famílias. Porém, comumente, os grupos familiares atendidos pertencem a uma camada socioeconômica baixa. A instituição contava com um total de 15 crianças acolhidas no momento de realização do estudo. A equipe de trabalho é formada por diretoras, coordenadoras, assistente administrativa, psicóloga, assistente social, musicoterapeuta, médica, nutricionista, cuidadoras, além de pessoal responsável por atividades de cozinha, lavanderia e limpeza. Em grupos de quatro, as cuidadoras revezam-se em plantões de 12 horas ininterruptas de trabalho por 36 horas livres e cada uma se responsabiliza, em sistema de rodízio semanal, por acompanhar mais

diretamente um dos quatro berçários. Voluntários com diversificadas formações assumem diferentes ações na instituição, seja com as crianças ou no suporte a atividades administrativas.

Casa B

Fundada em 1991, em endereço distinto do atual, localiza-se em uma área residencial de um bairro periférico da cidade. Acolhe até 15 crianças, prioritariamente, com idades entre dois e seis anos em situação de grave risco social. O atendimento independe do nível socioeconômico das famílias de origem dos pequenos acolhidos. Contudo, é comum que os grupos familiares pertençam a uma camada socioeconômica baixa. A entidade estava com 13 crianças no momento de realização da pesquisa, sendo que apenas duas se enquadravam na faixa etária aqui considerada, tendo dois e três anos. Diretores, psicóloga, assistente social e cuidadoras desempenham suas funções de acompanhamento aos acolhidos. As últimas trabalham em duplas sob esquema de plantão de 12 horas de trabalho por 36 de folga e são responsáveis também pelas atividades de cozinha, lavanderia e limpeza.

Nessas instituições compôs-se o conjunto de participantes da pesquisa, formado por funcionários que se encontravam em exercício de cargo de gestão/coordenação ou faziam parte de equipe técnica especializada ou estavam diretamente envolvidos com atividades relacionadas ao cuidado e à educação de crianças de zero a três anos; todos com, no mínimo, um ano de experiência profissional na referida função/atividade junto à mencionada faixa etária infantil. No total, foram 50 educadores/cuidadores²⁰ participantes, sendo 24 do contexto de creche e 26 do contexto de acolhimento institucional. No primeiro agrupamento estão duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, oito professoras e 12 ADI. No segundo, por sua vez, encontram-se uma diretora, uma coordenadora administrativa, uma psicóloga, duas assistentes sociais e 21 cuidadoras²¹. Os dois únicos profissionais do sexo masculino trabalhavam como ADI na mesma creche. A seguir, as Tabelas 1 e 2 sistematizam essas informações.

²⁰ Consideram-se todos os participantes educadores/cuidadores, tendo em vista que, em menor ou maior grau, eles se envolvem no cuidado e na educação ofertados às crianças.

²¹ A utilização do termo “cuidadoras” nesse caso em específico justifica-se pelo fato de essas profissionais serem assim reconhecidas e chamadas em seu ambiente de trabalho. Outro termo também utilizado em uma das instituições de acolhimento foi “assistente de berçário”.

Tabela 1 – Número de profissionais por função desempenhada em cada creche

Instituição educacional	Diretora	Coordenadora	Professora	ADI	Total
Creche A	1	1	5	10 ²²	17
Creche B	1	1	3	2	7
Total	2	2	8	12	24

Tabela 2 – Número de profissionais por função desempenhada em cada instituição de acolhimento

Instituição de acolhimento	Diretora	Coordenadora	Assistente Social	Psicóloga	Cuidadora	Total
Casa A	–	1	1	–	14	16
Casa B	1	–	1	1	7	10
Total	1	1	2	1	21	26

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A escolha da faixa etária das crianças atendidas levou em conta o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece a oferta da educação infantil em creches, para crianças de até três anos. Além da demarcação relativa ao meio educacional – neste estudo alçada como referência também para o contexto do acolhimento –, acrescenta-se o fato de que o período etário mencionado abrange os momentos iniciais de desenvolvimento da criança, foco de considerações das teorizações sobre apego.

O critério temporal de experiência de trabalho dos diferentes educadores/cuidadores na função exercida junto a crianças de zero a três anos na instituição educacional ou na de acolhimento visou garantir minimamente que eles estivessem familiarizados com o funcionamento, a rotina e os valores institucionais. Esclarece-se que, nas creches, alguns educadores/cuidadores não estavam no momento da coleta de dados atuando junto ao período etário infantil considerado na pesquisa. Entretanto, tinham experiência profissional anterior de pelo menos um ano naquele contexto com as crianças daquela idade. Pontua-se ainda que, na Casa B, o trabalho dos participantes era com uma faixa etária mais ampla e o tempo efetivo de experiência com crianças de zero a três anos não pôde ser mensurado, tendo em vista a imprecisão do tempo de permanência das crianças na instituição, em virtude do caráter provisório que é próprio à medida de acolhimento institucional.

²² Os únicos dois homens participantes trabalhavam como ADI na Creche A.

De todo modo, no que concerne ao tempo geral de trabalho dos profissionais em cada uma dos contextos, observou-se o seguinte: a) na Creche A, seis pessoas trabalhavam desde a inauguração ou ingressaram no primeiro ano de funcionamento e, assim, somavam sete anos; outras seis estavam prestes a completar três anos de exercício profissional; quatro tinham entre um e dois anos de trabalho; e apenas uma fazia poucos meses que havia chegado à instituição; b) na Creche B, somente uma participante não estava lá desde a inauguração, ocorrida há pouco mais de um ano; c) na Casa A, três pessoas trabalhavam há 20 anos ou mais; uma contava 13 anos; sete tinham entre cinco e oito anos; quatro estavam com dois a quatro anos de experiência; e apenas uma fazia pouco mais de um ano que se encontrava na entidade; d) na Casa B, uma participante estava lá há 14 anos; duas trabalhavam há 10 anos; três tinham entre quatro e sete anos; uma somava dois anos; e três contavam pouco mais de um ano naquele ambiente. Tais informações possibilitam avaliar que o tempo de experiência profissional de alguns educadores/cuidadores das casas de acolhimento é bastante amplo, de modo a ter sido possível acompanhar diferentes momentos das histórias institucionais.

Em se tratando da experiência pessoal de maternidade ou paternidade, no grupo de educadores/cuidadores das creches existiam 12 casos (50%) e no grupo das instituições de acolhimento outros 19 (73,1%). Embora não se estabeleça relação direta entre ser mãe ou pai e ser educadora/cuidadora ou educador/cuidador, elementos de uma vivência com filhos circunscrevem algumas falas, posteriormente analisadas neste trabalho.

A respeito das idades dos participantes, verificou-se no contexto de creche uma variação compreendida entre 23 e 55 anos, com maior concentração na faixa de 31 a 40 anos (15 pessoas, o que corresponde a 62,5%), como mostra a Tabela 3. Nas casas de acolhimento, por sua vez, a variação etária ficou entre 19 e 63 anos, com maior número de profissionais com idades entre 31 e 35 anos (sete pessoas, o que corresponde a 26,92%) e entre 51 e 55 anos (seis pessoas, o que corresponde a 23,08%), como é possível observar na Tabela 4.

Tabela 3 – Número de profissionais de cada creche por faixa etária (anos)

Instituição educacional	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55
Creche A	2	2	7	3	2	–	1
Creche B	–	2	1	4	–	–	–
Total	2	4	8	7	2	–	1

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 4 – Número de profissionais de cada instituição de acolhimento por faixa etária (anos)

Instituição de acolhimento	18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65
Casa A	–	1	–	6	2	2	1	4	–	–
Casa B	1	–	2	1	–	1	–	2	2	1
Total	1	1	2	7	2	3	1	6	2	1

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Quanto à escolaridade, observou-se maior formação educacional dos profissionais das creches em relação à dos funcionários das casas de acolhimento. Ainda que esse aspecto não caracterize competência ou incompetência de qualquer educador/cuidador, trata-se de algo relevante no que tange ao seu conhecimento formal e ao seu nível informacional. Nas creches, uma ADI tinha apenas o ensino médio – exigência mínima do concurso público. Dos demais auxiliares, oito contavam com curso superior concluído e três estavam se graduando. Todas as professoras, diretoras e coordenadoras eram graduadas; nove dispunham de curso(s) de especialização e uma concluíra o doutorado. Já nas instituições de acolhimento, além da psicóloga e das assistentes sociais, tinham curso superior a diretora e a coordenadora. Do conjunto de cuidadoras, 15 concluíram e uma abandonou o ensino médio, outra terminou o ensino fundamental e quatro interromperam essa etapa da educação básica; sete, então, não atendiam ao requisito, previsto pelas orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a), de formação mínima de nível médio para o desempenho da função.

Todas as informações sociodemográficas compuseram um quadro detalhado por participante. Mas, em respeito ao compromisso ético de manutenção do sigilo quanto à identidade desses profissionais, omitiu-se o referido quadro neste texto, com vistas a não facilitar que eles, enquanto leitores, identifiquem um ao outro.

3.3 Os materiais utilizados

A entrevista – entendida como uma conversa direcionada pelos objetivos do entrevistador – foi o procedimento chave para obtenção de informações. Optou-se por um formato semiestruturado, aquele “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987/2009, p. 146).

Em consequência, utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevista (ver APÊNDICE A). Construído com base nos de Almeida (2014), Moura (2012) e Soares (2014), contou com dez grandes tópicos diretamente imbricados com os objetivos específicos da pesquisa. Apenas o segundo tópico – que tratava da caracterização institucional – foi abordado especificamente com dirigentes, coordenadores e membros de equipe técnica. O primeiro procurava compor uma apresentação do entrevistado e os demais versavam sobre o papel e o cotidiano institucionais, a chegada e a saída da criança da instituição, o cuidado, o vínculo, a família da criança, o sentimento do educador/cuidador em relação ao trabalho e, por fim, a infância. Todavia, esclarece-se que, como será justificado ao final deste capítulo, alguns itens do roteiro não foram analisados na presente tese.

Trabalhou-se quase totalmente com perguntas abertas que procuravam “disparar” a fala do participante sobre determinado tópico, inexistindo respostas certas ou erradas. O caráter flexível do roteiro possibilitou ao entrevistado seguir espontaneamente as linhas de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal de cada questionamento e ao entrevistador aprofundar, a partir de novas indagações, alguns itens, de forma muito próxima a de uma conversa. Algumas vezes, o pesquisador não seguiu a ordem de questões planejada, pois alguns profissionais, sem saber, antecipavam a abordagem de temas ou aspectos.

A esse respeito, Alves e Silva (1992, p. 64) já tinham alertado:

a sequência e minuciosidade [das questões] ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a “evocar ou suscitar” uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados.

Com a devida autorização dos participantes, equipamento de gravação de áudio foi utilizado com o objetivo de: possibilitar posteriormente a transcrição literal das entrevistas; diminuir o tempo de sua realização por prescindir de anotações simultâneas das respostas do entrevistado; permitir a fluidez da comunicação; e, facilitar o acesso a detalhes do discurso do entrevistado. Todos os registros das entrevistas encontram-se armazenados em mídia digital em laboratório, sob a responsabilidade do pesquisador.

3.4 Os procedimentos de coleta

Como já comentado, a coleta de dados teve início a partir do contato do pesquisador com as instituições em visitas preliminares para apresentação da proposta de pesquisa,

seguido do convite a dirigentes e membros do corpo funcional para participarem do estudo. O processo de coleta propriamente dito aconteceu ao longo de 12 visitas à Creche A (entre 10/02/15 e 23/04/15), seis visitas à Creche B (entre 26/05/15 e 06/07/15), 10 visitas à Casa A (entre 20/04/15 e 28/05/15) e seis visitas à Casa B (entre 31/08/15 e 16/09/15).

Em consonância à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013), os participantes foram devidamente esclarecidos, por meio de linguagem clara e acessível, acerca da justificativa, dos objetivos, dos procedimentos, dos possíveis desconfortos e riscos da pesquisa, dos benefícios esperados, da garantia de manutenção do sigilo e da privacidade, e da possibilidade de desistência sem nenhum ônus, solicitando-se assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE B). Destaca-se que os cuidados éticos adotados se situaram para além de uma ética prescritiva explícita na referida resolução. Todos os procedimentos previstos pelo documento foram respeitados, mas se pautaram a todo tempo na finalidade do bem em si – o respeito à autonomia, à dignidade e à liberdade do sujeito – e não cega e exclusivamente no caráter moral normativo, como problematizam Borges, Barros e Leite (2013).

Foram realizadas individualmente e com a utilização de um gravador de áudio, entrevistas semiestruturadas com os educadores/cuidadores. Compôs-se, então, um conjunto de dados formado por 50 entrevistas, cuja duração variou de 31 minutos a duas horas e quatro minutos, dependendo da disposição do participante em abreviar ou estender suas respostas e de uma avaliação preliminar do pesquisador com relação ao quanto as informações tratadas eram suficientes para os fins da pesquisa. Nas Tabelas 5 e 6, pode-se verificar que, nas creches, houve maior concentração de encontros com duração entre uma hora e uma hora e vinte minutos (13 casos, o que corresponde a 54,17%), e, nas instituições de acolhimento, existiu maior distribuição desse fator, com a concentração ocorrendo no tempo de 41 a 50 minutos (8 casos, o que corresponde a 30,77%).

Tabela 5 – Número de entrevistas de cada creche por tempo de duração (minutos)

Instituição educacional	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	101-110	111-120	121-130
Creche A	1	–	–	4	6	2	–	2	1	1
Creche B	–	1	2	1	2	–	1	–	–	–
Total	1	1	2	5	8	2	1	2	1	1

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 6 – Número de entrevistas de cada instituição de acolhimento por tempo de duração (minutos)

Instituição de acolhimento	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100
Casa A	–	8	2	3	1	2	–
Casa B	4	–	1	–	3	1	1
Total	4	8	3	3	4	3	1

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Justifica-se o uso da gravação em áudio, na medida em que, de modo semelhante aos ganhos de investigação com o recurso da videogravação apontados por Carvalho et al. (1996) e Pedrosa e Carvalho (2005), naquela também é possível o contato repetido com o dado, de modo a se realçarem detalhes e se poder compor uma análise bastante minuciosa. Com a gravação de voz, tem-se a vantagem da maior preservação possível do discurso dos entrevistados, e evita-se o seu comprometimento, bem como da própria interação, pela tarefa de tomar nota das respostas (ALVES; SILVA, 1992). Assim, percebem-se pausas, correções, indecisões quanto às palavras a serem usadas, ênfases e entonação na fala, entre outros indícios relevantes para a interpretação dos dados, que podem ser caracterizados no momento da transcrição.

As entrevistas aconteceram em sala específica de cada instituição, prezando-se por garantir acomodações adequadas para os interlocutores, evitar ao máximo interrupções externas e contribuir com as condições mínimas para a boa gravação do áudio (local, então, confortável, de pouca ou nenhuma circulação de pessoas naquele momento e sem ruídos). Tais condições do espaço físico somaram-se à busca do pesquisador por estabelecer um bom *rappor*t com o entrevistado. Na direção do que ressalta Triviños (1987/2009), procurou-se construir um ambiente em que figurasse um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia, de naturalidade, de espontaneidade entre o entrevistador e o entrevistado. Não se nega com isso a marcação concreta de que se tratava de uma situação de entrevista e não de uma conversa entre amigos, mas se entende que esse clima contribuiu para aproximar com mais vitalidade o participante ao objeto de interesse do pesquisador, potencializando o seu empenho na construção das informações e possibilitando melhor fluidez de suas ideias, de modo a minimizar a busca por respostas politicamente corretas. Em tempo, reitera-se a compreensão de que o pesquisador “está implicado nesse processo de produção da narrativa do participante, com suas intervenções, sorrisos, posturas, enfim, com a simples presença e

com os discursos que essa presença evoca quando e no confronto com o participante” (SILVA, A., 2003, p. 79).

3.5 Os procedimentos de análise

Na presente pesquisa, a transcrição das entrevistas foi o primeiro passo analítico, constituindo-se como momento privilegiado de aproximação com o material coletado. À medida que acontecia a transcrição, revisitavam-se as informações ouvidas no momento da entrevista e então tinham lugar o diálogo sistemático com os dados e a consequente (re)formulação de perguntas que permitissem a exploração destes, as quais partiam sempre dos objetivos da pesquisa.

Todo o processo analítico aproximou-se das ideias de Bardin (1971/2011), que, por procedimentos sistemáticos, permite ao pesquisador fazer inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens. A esse respeito, a autora explica que

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (p. 47-48, grifo da autora).

A análise dos dados pautou-se, então, na articulação entre a superfície das falas dos entrevistados e os seus possíveis fatores de sustentação (a exemplo, especialmente, das circunscrições históricas do atendimento à infância no Brasil), inferidos a partir de indicadores presentes nos enunciados. Entretanto, não houve a preocupação de uma fiel utilização de procedimentos de codificação e categorização temática como proposto por Bardin (1977/2011). Em lugar disso, optou-se por, respeitando igualmente o rigor metodológico, desenvolver a proposta de Alves e Silva (1992), em articulação com o exposto por Minayo (2012). Assim, adotaram-se os seguintes passos: a) realização de leituras sucessivas do material transcrito, de modo que o pesquisador fosse impregnado pelos dados, ora detendo-se estritamente no conteúdo exposto, ora nas redes de significação que se evidenciavam; b) registro escrito de relações feitas, interpretações levantadas, pontos críticos identificados e seus significados no tópico e na pesquisa como um todo; c) compartilhamento dos dados com outros pesquisadores envolvidos com temas afins e experiência na área,

visando enriquecer e checar as formas de compreensão e interpretação dos dados; d) revisões da literatura com fins de aperfeiçoamento e atualização do tema estudado, contribuindo para a construção de relações com o conteúdo das falas dos entrevistados; e) busca de regularidades e diferenças nas respostas, observando as nuances; f) aprofundamento dos dados, de modo a afunilar o tema em torno de questões centrais.

Nesse processo, foram selecionados recortes das entrevistas que tivessem relação com os objetivos da pesquisa, sob uma separação em três grandes grupos não excludentes: papéis institucionais, cuidado e vínculo. Em cada um destes núcleos de discussão, reagruparam-se os fragmentos de falas conforme mantivessem semelhança ou relação entre si. Posteriormente, escolheram-se alguns exemplos para ilustrar e discutir significados alçados, de modo a apresentar um encadeamento de ideias segundo uma espécie de roteiro argumentativo condizente com os objetivos do estudo e a tese defendida. Os procedimentos foram adotados, em um primeiro momento, separadamente nos dois grupos de entrevistas (creches e instituições de acolhimento). Em um segundo momento, efetivou-se a comparação dos resultados, por meio da construção de alguns quadros. E, em um terceiro momento, agora de organização da apresentação textual, intercalaram-se na discussão os dados ilustrativos dos dois contextos e os quadros comparativos, com vistas a contribuir com a apreensão da análise por parte do leitor, a qual procurou não se deter apenas no tratamento estático do conteúdo em si, mas, sempre que possível, abordá-lo em sua imbricação na rede de significações – social e historicamente circunscrita – na qual se processam falas e posicionamentos dos participantes.

Esclarece-se, por fim, que, os dados gerados a partir do roteiro de entrevista (ver APÊNDICE A) não foram analisados em sua totalidade e, portanto, parte deles não compôs o presente trabalho de pesquisa. Diante da grande extensão do material e do exíguo tempo para levar a cabo de forma comprometida e conseqüente as ricas possibilidades de reflexão analítica, optou-se por recortar para esta tese as partes das entrevistas que se julgou dar conta dos objetivos pretendidos. Assim sendo, em linhas gerais, ficaram de fora os tópicos que versavam sobre a família da criança, o sentimento do educador/cuidador em relação ao trabalho e a infância, além de outras poucas perguntas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de estudar cuidado, educação e vínculo em instituição de acolhimento e creche pressupõe o olhar do pesquisador acerca da ocorrência de tais fenômenos nesses espaços. Como apresentado anteriormente, parte-se da compreensão teórica de que o humano é um *ser de relação* que demanda cuidados de um coespecífico e com este, por necessidade adaptativa de proteção e compartilhamento do modo de vida cultural, constrói vínculo. Além disso, sabe-se que, embora as figuras parentais assumam posição de destaque nesse processo, o bebê recebe cuidados de outros coespecíficos e vivencia distintas relações vinculares. Nesse cenário, as instituições coletivas de atendimento à criança na sociedade brasileira são espaços de cuidado, educação e vínculo, como revelam os diferentes elementos da matriz sócio-histórica da assistência à infância no país.

Em tempo, porém, cabe problematizar como se caracteriza o entendimento de profissionais que atuam nesses contextos a respeito dos fenômenos mencionados. Atenta-se, assim, para a *psicologia dos cuidadores* – um dos subsistemas da noção de *nicho desenvolvimental* proposta por Harkness e Super (1994) – e destaca-se a importância de sua discussão, na medida em que concepções e crenças de quem cuida estão estreitamente relacionadas a costumes de cuidado da criança e a configurações do cotidiano infantil – outros dois subsistemas. Acredita-se que tais concepções e crenças, de algum modo, organizam as ações de cuidado e o ambiente físico e social. Todavia, isso não significa dizer que exista uma relação causal direta entre os subsistemas.

Trabalha-se aqui com o campo das significações dos educadores/cuidadores, entendendo-se que estas constituem uma rede e são construídas mediante circunscrições sócio-histórico-culturais e apenas na condição de possibilidade e não de verdade (ALMEIDA, 2014; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004; SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004). Sendo assim, as falas dos participantes da pesquisa são analisadas pelo pesquisador segundo pistas que orientam determinado(s) caminho(s) de interpretação, porém, em momento algum, suas afirmações podem ser tomadas enquanto puramente verdadeiras. Compreende-se que o significado tem caráter interacional – devidamente circunscrito – e não se apresenta como elemento de ordem individual – presente de antemão na “mente” do indivíduo; ele é construído, num primeiro momento, na interação das histórias de vivências dos participantes com a situação de entrevista e reconstruído no diálogo feito pelo pesquisador com os elementos de ordem teórica que orientam o seu pensamento na pesquisa.

Adentrando, então, a análise da psicologia dos educadores/cuidadores participantes da presente pesquisa, discute-se inicialmente o olhar que têm sobre as instituições em que trabalham, no sentido de qual seria o seu papel junto às crianças. Em seguida, abordam-se o campo de significações mais diretamente relacionado ao cuidado e, finalmente, aquele referente ao vínculo. Ao final de cada seção, expõe-se um quadro-síntese dos resultados analíticos daquele determinado tema. Esclarece-se que a separação temática visa apenas uma organização dos dados para apresentação ao leitor. Dessa forma, é possível que, em determinados momentos, os assuntos tratados perpassem mais de um tópico e alguns aspectos sejam antecipados ou postergados no texto, a depender do caminho analítico tomado. Pontua-se também que, conforme mencionado no capítulo metodológico, os elementos analisados não esgotam o material coletado nas entrevistas.

4.1 Os papéis institucionais

Como visto, as entidades de acolhimento surgiram sob a perspectiva do atendimento à criança abandonada, no sentido de ofertar-lhe cuidados para a sua sobrevivência. As creches, por sua vez, tiveram sua existência inicialmente justificada pela necessidade de atender à demanda de mulheres que não tinham com quem deixar os filhos pequenos para irem trabalhar. Os caminhos trilhados pelos dois contextos estiveram atrelados aos valores pertinentes a cada época e acompanharam as transformações sociais e especialmente as mudanças no olhar para a infância, de modo que, com a instauração da Doutrina da Proteção Integral pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a inclusão da creche no sistema educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), os embasamentos legais para o trabalho desenvolvido nas duas instituições passaram a centrar-se e justificar-se no direito da criança.

Apresentar e reiterar o breve relato histórico dessas instituições de atendimento à infância no Brasil põe em análise as funções que elas foram desempenhando e as perspectivas que se abrem para a sua ação hoje. É fato que formalmente os papéis institucionais já estão postos, porém, pondera-se a existência de um hiato entre previsões legais e sua efetivação no cotidiano de algumas instituições, como alerta Almeida (2014), ao problematizar práticas adotadas em casas de acolhimento que remetem a dificuldades para lidar com sujeitos autônomos e de direitos. Assumindo aqui a ideia de Gulassa (2010a, p. 51) – que é expressa no âmbito do acolhimento institucional – como pertinente também à creche, entende-se que, “apesar das definições e dos princípios ditados por lei, é necessário buscar constantemente a

concretização da função, do papel e da identidade dessa instituição”. Os ditames legais são pouco ou mais conhecidos e com o tempo se estabelecem, “mas a história, a tradição, os paradigmas culturais, os valores arraigados e a complexidade da situação social” é que organizam e efetivam as atividades institucionais. Abre-se, então, espaço para observação, questionamentos e tensionamentos de ideias e práticas presentes na atualidade.

4.1.1 A instituição de acolhimento enquanto espaço de cuidado e proteção

Ao se pensar a respeito do papel da instituição de acolhimento junto às crianças, observou-se no conjunto de 26 entrevistas realizadas com educadores/cuidadores o destaque reservado ao cuidado. A preponderância deste elemento na percepção dos profissionais coaduna-se com o que é preconizado em documentos legais como o ECA (BRASIL, 1990) e as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a) e também revela, em certa medida, a manutenção da atribuição historicamente reservada a esse tipo de instituição de responsabilizar-se pelo cuidado de crianças abandonadas ou, por algum motivo, afastadas de suas famílias (MARCÍLIO, 1998/2006; RIZZINI; PILOTTI, 1995/2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004). Em falas distintas, fez-se menção ao fato de que cabe à casa de acolhimento cuidar das crianças que lá se encontram, como é possível verificar no recorte a seguir.

[IA]²³

Pesquisador: [...] A que se destina... Essa instituição?

Adriana²⁴: A cuidar de crianças em situação de vulnerabilidade.²⁵ Né? Seja abandono, seja... É... Negligência... Algum tipo de violência... Né? Esse... Essa instituição se destina a momentaneamente acolher essas crianças... O máximo de... E contribuir com... Com o máximo de cuidados e amor possível. Sabe? Faz parte do... Da... Da intenção. Não só alimentar, dar banho, cuidar, mas poder... Fazer... Algo mais amplo... Pra... Pra essa criança... Nesse momento que ela vai ficar com a gente, que a gente não sabe se vai ser uma semana, se vai ser um dia ou se vai ser dois, três anos.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

A psicóloga Adriana sintetiza elementos encontrados em diferentes entrevistas acerca do papel institucional. Como aspecto principal, verifica-se que compete à instituição o exercício do cuidado. Trata-se de uma atividade efetivada por meio do acolhimento temporário a um público específico: “crianças em situação de vulnerabilidade” – expressão

²³ Código de identificação do grupo a que pertence o recorte: instituição de acolhimento [IA] ou creche [Cr].

²⁴ Todos os nomes dos participantes são fictícios.

²⁵ Os grifos em alguns trechos dos depoimentos apresentados nesse trabalho são de autoria do pesquisador para facilitar a compreensão da análise.

utilizada na entrevista em alusão a crianças vítimas de abandono, negligência ou algum outro tipo de violência. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), entende-se que estas crianças tiveram seus direitos violados e, assim, torna-se urgente a necessidade de interferência do poder público para retirá-las dessas situações.

Adriana explica que a intenção da instituição é fazer algo mais amplo do que um cuidar voltado à alimentação ou à higiene da criança. Todavia, ela não desdobra mais claramente tal ideia. Ainda assim, esta parece relacionar-se com a oferta de um bem-estar emocional à criança por meio do amor, do afeto.

No trecho recortado, observa-se também que a instituição deve desempenhar o seu papel durante o tempo de permanência da criança, independentemente de quanto este seja: um dia, uma semana, dois, três anos. A esse respeito, Guará (2010, p. 60) comenta que “a questão do caráter provisório e transitório da medida do abrigo não impede que o tempo presente na instituição seja vivido como possibilidade de desenvolvimento da criança e do adolescente e que o bem-estar seja tão importante quanto o bem-sair”.

[IA]

Pesquisador: E enquanto a criança tá aqui, qual é o papel da instituição junto às crianças?

Aline: Cuidar, amar... É... Proteger... Com certeza, proteger. Porque enquanto ela tá aqui... Quem é o responsável por elas? A instituição. E principalmente as cuidadoras. Porque nós passamos 12 horas com essas crianças. A diretoria chega, vai embora. [...] A assistente social, que é o elo... Entre a família... A Justiça... A assistente social é o elo... Dela... Das crianças... Mesmo assim, ela vai embora. E a gente continua.

(Aline, cuidadora da Casa A)

A fala da cuidadora Aline desdobra a questão do cuidado, especificando a proteção como papel institucional. Como a instituição acolhe crianças que vivenciaram alguma violação de direitos ou se encontram em situação de risco, evidencia-se a necessidade de que sejam protegidas. Esta visão apresenta-se consonante à previsão legal da institucionalização como uma medida de proteção (BRASIL, 1990). A instituição é, então, compreendida como lugar que protege a criança da continuidade de vivências negativas ao seu desenvolvimento que deram causa ao acolhimento – abandono, negligência, maus-tratos etc.

Tais considerações mostram-se de acordo com o que é apresentado por Gulassa (2010a). A identificação da instituição como espaço de proteção, acolhimento, resgate de vínculos foi uma das formas encontradas pela autora em um processo de formação de profissionais de casas de acolhimento, realizado em São Paulo entre 2003 e 2004 – portanto, em momento anterior a documentos como o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa

do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a). Do mesmo modo, mais recentemente, Assis (2014), a partir de entrevistas com cuidadoras de uma casa de acolhimento em Criciúma-SC, verificou que o cuidado, sob um caráter de proteção, foi relacionado ao papel daquelas profissionais e também da instituição como um todo. A autora destacou em seus dados a função institucional de proteger crianças e adolescentes de famílias que lhes oferecem perigo.

Outro ponto para reflexão diz respeito à efetivação do cuidado por quais profissionais da instituição. De antemão, a entrevistada Aline, ao se reconhecer e ser reconhecida ou denominada “cuidadora”, já traz em sua própria “nomenclatura” funcional naquele espaço o papel de cuidar. E, a partir desse lugar, avalia que quem de fato cuida e se responsabiliza pelas crianças são as cuidadoras, pois passam muito mais tempo com elas do que as demais pessoas que trabalham na instituição e desempenham outras atividades, ainda que relacionadas à criança, a exemplo de membros da diretoria e da assistente social. Essa diferença de atribuições ou responsabilidades entre profissionais também perpassa o contexto da creche, mas, neste caso, como será abordado mais adiante, figura mais fortemente uma discussão que envolve resquícios históricos da desvalorização das ações de cuidar em relação às de educar (ALVES; REZENDE, 2015; CAVALCANTE, 2008; HADDAD; CORDEIRO; LO MONACO, 2012; MATTOS, 2009; SPERANCETTA, 2010; VERÍSSIMO, 2001). No caso das instituições de acolhimento estudadas, entretanto, não foi observado um debate nessa direção, mas a ênfase no desempenho do cuidado para com a criança em uma relação pautada, muitas vezes, na oferta de amor, como exemplificado no próximo recorte.

[IA]

Pesquisador: Qual o papel da instituição?

Daiane: Cuidar, né? Acho que... Das crianças... Educar... Né? Tratar super bem porque... Eles precisam... Porque eles já vêm de um lugar... Que são maltratados, né? Precisa daquele carinho, de amor, de atenção... Então, a gente tem que dar a ele o máximo possível de amor e carinho aqui dentro, né? Se é a instituição que tá acolhendo, então, eles precisa disso.

(Daiane, cuidadora da Casa A)

Uma questão importante presente na fala da cuidadora Daiane é que o cuidar aparece muito próximo à manutenção e à expressão de amor e carinho pela criança. Essa associação com a dimensão do afeto é recorrente no conjunto de entrevistas. Pode ser observada também na fala da cuidadora Aline, em fragmento anterior. Geralmente é justificada a partir do entendimento do afeto como sendo uma necessidade da criança que precisa ser atendida em face da vivência de separação familiar. Ao mesmo tempo, parece que a situação específica de

sofrimento das crianças institucionalizadas demande as ações de cuidado como prioritárias. A entrevistada também menciona o educar enquanto papel institucional, mas este elemento será discutido mais à frente a partir de outros fragmentos de falas.

França (2009) comenta que não há incompatibilidade entre o cuidar e o amar. Ressalta que, na relação profissional, diferentemente do que ocorre na relação materna, o amor não está na origem da relação, mas, muitas vezes, surge como consequência de cuidados de qualidade e condições institucionais favoráveis. É nesse sentido que destaca a seguinte afirmação: “a mãe cuida porque ama, a educadora ama porque cuida” (p. 2). Pondera que a profissional precisa encontrar e manter a “justa medida” na relação com a criança, interessando-se por seu bem-estar sem tomá-la como uma posse e não se colocando no lugar de mãe. Nesse ponto, embora se compreenda e se alce no presente trabalho a diferenciação exposta pela autora, reconhece-se a necessidade de cautela para não incorrer no equívoco da naturalização do amor materno, como se toda mãe necessariamente amasse o seu filho.

A preocupação das cuidadoras com a oferta de carinho e amor às crianças mostra-se consonante a aspectos preconizados em textos legais que tratam do atendimento à infância. Muito recentemente, por exemplo, a Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), ao acrescentar o parágrafo 7º ao artigo 92 do ECA (BRASIL, 1990), deixou ainda mais evidente a necessidade de atenção prioritária às necessidades de afeto de crianças de zero a três anos.

O desempenho de atividades de cuidado com a criança na instituição parece, de fato, ser cumprido mais diretamente pelas cuidadoras, como exposto anteriormente na fala de Aline. Entretanto, outras entrevistas revelam que, na retaguarda desse exercício profissional, residem o olhar e a supervisão de membros da coordenação ou da equipe técnica.

[IA]

Luiza: Junto às crianças... Eu acho que meu papel é: defesa... De defesa. Assim, de tá realmente vendo se tem algo... Que vai... Que vai sair da rotina daquela criança pra eu poder tá lá... Indo junto à funcionária saber o que aconteceu.

(Luiza, coordenadora da Casa A)

[IA]

Adriana: [...] Então, meu papel é muito tra... Poder trazer um... Um outro olhar... Né? Informá-las, orientá-las. Fazer... Fazer uma intervenção diferente. Né? De cuidado e de o... De orientar uma intervenção diferente pra com cada criança. Meu... Meu... Minha... Minha... Meu trabalho aqui é ter cuidado. É ter um cuidado... Que a minha formação me permite.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

A fala da coordenadora Luiza revela a ocupação de um lugar em segundo plano em relação às crianças. Ela observa, fiscaliza o trabalho das cuidadoras, procurando garantir que

os pequenos sejam atendidos em suas necessidades. A psicóloga Adriana, por sua vez, explicita que seu papel é informar e orientar as cuidadoras, auxiliando no processo de cuidado da criança. Atribui à sua formação profissional um modo de cuidar diferenciado. Nesse ponto, observa-se o exposto por Cavalcante (2008, p. 65) de que as instituições, mesmo quando similares a uma residência comum, com número pequeno de acolhidos, não dispõem da “liberdade que possui a família para tratar a criança da maneira que consideram mais adequada ou em conformidade com as necessidades psicológicas dos cuidadores”. Esse aspecto é, de certo modo, justificado pela assistente social Amanda no próximo recorte.

[IA]

Amanda: [...] O que acontece? Às vezes, a gente traz muito a vivência, a sua vivência. Né? E a gente tenta... Ver... Vamos tentar... Né? Tentar... Separar isso. [...] Porque cada cuidador... Cada cuidador... Cada um tem sua... Né? Sua experiência, sua forma de educar. Então, cada uma... Era... Né? Tratava de uma forma. [...] E a gente tenta no... No trabalho com elas... Pra ficar uma coisa mais uniforme, pra não ficar tanta... É... Experiência de formação... Num é? Porque aí a criança fica meio que pertur... Perdida, né?

(Amanda, assistente social da Casa B)

A entrevistada corrobora a ideia de que cabe à equipe técnica um papel de orientação às cuidadoras. Compreende ser necessário uniformizar minimamente a forma como o cuidado e a educação acontecem na instituição, desvinculando-os de práticas ou vivências pessoais das funcionárias, de modo que a criança não se sinta perdida em meio a diferentes informações (permissões e proibições, por exemplo) oriundas de quem cuida. Fica claro que o cuidado não pode acontecer de qualquer jeito ou segundo a forma como as pessoas foram cuidadas ou cuidam/cuidaram de outras crianças. A preocupação com alguma uniformização não parece mera questão de organização institucional, mas sim um olhar cuidadoso para com as condições de desenvolvimento da criança, no sentido de ofertar-lhe estabilidade e segurança para suas ações e relações e evitar que fique “meio que pertur[bada], perdida”.

Nesse âmbito do trabalho com crianças provisoriamente afastadas do cotidiano familiar, cabe ponderar o lugar, por vezes, atribuído à instituição de acolhimento de “mal necessário” e “realidade que não deveria existir”. Visão esta que, em alguma medida, está atrelada ao histórico de condições ruins ofertadas às crianças institucionalizadas até a promulgação do ECA e que, embora se reconheçam os avanços legislativos, ainda hoje se repete em alguns casos (ALMEIDA, 2014; MARCÍLIO, 1998/2006; RIZZINI; RIZZINI, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011). Tal questão precisa ser observada com bastante atenção, pois, muitas vezes, como reflete Gulassa (2010b), decorre desse entendimento a falta de investimentos de diversos tipos que contribuam para a

organização de um contexto saudável e interessante para o desenvolvimento integral das crianças. A autora alerta que “lidar com o abandono pode trazer o risco de incorporá-lo em vez de transformá-lo. Trabalhar com situações de exclusão pode espelhar e repetir o lugar de excluído” (p. 8). Em suma, como também discorre Haddad (1991/2016) – em relação à creche, mas cuja ideia pode se aplicar a qualquer contexto –, manter a instituição nesse lugar faz com que não se consiga equipá-la de modo a atender às necessidades infantis. De toda forma, a fala a seguir da diretora Clara não parece tão fortemente implicada nesse risco.

[IA]

Clara: [...] E o ideal seria, sabe, Pedro? O ideal seria... E eu... Trabalho... Tento colaborar pra um mundo... Que não precise de casa de acolhimento, que nunca vá precisar ter uma casa de acolhimento. Isso, pra mim, é um mundo ideal: não ter casa de acolhimento. Então, no dia que isso acontecer, no dia que a Casa B deixar de existir... Porque não precisa mais... Esse vai ser um dia muito feliz pra mim!

(Clara, diretora da Casa B)

No recorte acima, a instituição de acolhimento não é colocada no lugar de algo ruim, mas no lugar de algo que hoje existe em decorrência das violações de direitos a crianças e adolescentes e sua consequente necessidade de proteção. Clara diz trabalhar visando a “um mundo que não precise de casa de acolhimento”, na medida em que esses sujeitos em desenvolvimento seriam respeitados e bem cuidados em suas próprias famílias. Em seu desejo de que a Casa B deixe de existir, ela expõe a compreensão de que a necessidade de se ter casa de acolhimento é que precisa deixar de existir. Na mesma direção demonstra pensar a psicóloga Adriana no fragmento abaixo.

[IA]

Adriana: [...] Porque inclusive eu compreendo que esse trabalho que eu faço não deveria existir. Entendeu? É um trabalho que... Que... Que seria maravilhoso se não precisasse. Se não precisasse ter casa de acolhimento... Se não precisasse ter... É... Que as crianças não precisassem sair de suas famílias...

(Adriana, psicóloga da Casa B)

Clara e Adriana concordam que o ideal seria não precisar ter casa de acolhimento. De todo modo, é importante avaliar sempre o possível impacto dessa ideia, quando expressa a diferentes interlocutores, para que a ouvidos pouco sensíveis e atentos não se reforce o lugar de exclusão social da instituição, em sintonia com o exposto por Gulassa (2010b). No cerne dos dados da presente pesquisa, não existiram mais menções sobre o assunto.

Outro aspecto considerado em algumas entrevistas como papel da instituição de acolhimento, paralelamente ao exercício do cuidado, foi a reintegração familiar, que,

juridicamente, significa o processo de retorno de crianças e adolescentes às suas famílias de origem (natural ou extensa) após terem passado por acolhimento institucional ou familiar. De forma mais clara nas falas de membros da equipe técnica ou da diretoria das duas instituições, contribuir para o retorno das crianças às suas famílias apareceu como objetivo institucional. Esse posicionamento mostra-se ajustado ao que, a partir da redação dada pela Lei nº 12.010 (BRASIL, 2009b), preconiza o ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 92, como um dos princípios a serem adotados pelas entidades que desenvolvem programas de acolhimento: preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar.

[IA]

Taís: [...] Hoje, ela [Casa A] acolhe as crianças... Pra tentar modifi... Tentar trabalhar aquela família, né, pra ela poder... [...] Resgatar, né, seus valores... E a criança retornar pra ela e evitar uma... Um novo acolhimento, né?

(Taís, assistente social da Casa A)

[IA]

Clara: [...] O objetivo das casas de acolhimento é a reinserção familiar. Trabalha-se para que elas possam voltar. Se não, inicialmente ou necessariamente, para... A... Família... Biológica. Que nós chamaríamos de pai e mãe, né, diretos. Mas a família extensa, que pode ser uma avó, pode ser uma tia, pode ser uma madrinha, um avô... Enfim... Alguém... Um tio... Que... Que possa, né, que esteja disposto a ter a guarda da criança.

(Clara, diretora da Casa B)

Segundo a assistente social Taís, a instituição acolhe a criança para tentar trabalhar a sua família, auxiliando-a a resgatar valores ou (re)construir condições que possibilitem o retorno e a permanência daquela criança no grupo familiar de forma segura, sem que ocorram novas violações de seus direitos. Como explicita a diretora Clara, a reintegração da criança à família é o objetivo final de todo o processo de acolhimento. Ao passo em que, como visto anteriormente, cuida e protege as crianças, a instituição envida esforços junto aos membros familiares – pais e mães, mas também a família extensa, isto é, “parentes próximos com os quais a criança [...] mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 1990) – para que eles (re)assumam esse cuidado e essa proteção.

Destaca-se que a reintegração não é feita de qualquer jeito, com pouco cuidado. Existe a preocupação de que o retorno à família aconteça de forma segura, minimizando as chances de ser necessário um novo acolhimento, como refere a assistente social Taís. Sobre o assunto, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006, p. 40) ressalta:

[...] mesmo decidindo-se pelo afastamento da criança ou adolescente da família, deve-se perseverar na atenção à família de origem, como forma de abreviar a separação e promover a reintegração familiar. Nesse sentido, os

Programas de Apoio Sócio-Familiar devem articular-se com os serviços especializados de prestação de cuidados alternativos, para garantir a continuidade do acompanhamento da criança ou do adolescente e de sua família, durante o período de acolhimento e após a reintegração à família de origem. Somente quando esgotadas as possibilidades de reintegração familiar é que se deverá proceder à busca por uma colocação familiar definitiva, por meio da adoção.

Na direção da discussão aqui empreendida, observou-se que, em se tratando das entrevistas com as cuidadoras, a questão da reintegração familiar surgiu timidamente na Casa A (apenas dois casos) e não foi mencionada na Casa B. No recorte abaixo, a cuidadora Aline revela uma compreensão coerente com os documentos legais, ao explicitar que o trabalho da instituição objetiva o retorno das crianças à família e ao colocar a adoção em segundo plano.

[IA]

Aline: [...] Acontece de um ou outro ir pra adoção. Mas o trabalho da instituição... É que eles voltem pra família.

(Aline, cuidadora da Casa A)

A pouca alusão à reintegração familiar nas falas das cuidadoras desperta alguns questionamentos: até que ponto elas têm conhecimento e estão apropriadas das informações contidas nos documentos legais que circunscrevem o acolhimento institucional? Em que medida relacionam o trabalho de cuidar das crianças com o objetivo final de reintegração familiar e compartilham deste juntamente com outros profissionais da instituição?

Assim como, nos casos de encaminhamento para adoção, as orientações técnicas nacionais para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a) comentam a respeito da importância da inclusão do educador/cuidador na preparação da criança para inserção na família substituta, considera-se relevante implicar o profissional como ator direto no cotidiano infantil visando contribuir com maiores chances de sucesso na reintegração familiar. Certamente, a participação está implícita em diferentes ações, porém, em alguma medida, o educador/cuidador parece não ter consciência de tal implicação.

Verifica-se, em alguns casos, certo distanciamento das cuidadoras no que diz respeito ao relacionamento com as famílias das crianças. A cuidadora Aline, por exemplo, no recorte abaixo, parece não se sentir parte do processo de reintegração familiar. Ela deixa clara sua compreensão de que não lhe compete uma atuação junto aos grupos familiares, na medida em que “pessoas preparadas”, como pedagoga e psicóloga, se incumbem dessa tarefa.

[IA]

Aline: [...] A gente, assim, tenta não se relacionar muito... Porque, assim, a gente tá aqui o cuidado da criança... A gente num pode se envolver com a

família. Quem que se envolve com a família? As... As pessoas preparadas. São pedagoga, psicóloga...

(Aline, cuidadora da Casa A)

De outra parte, algumas cuidadoras, seja de forma mais tímida ou mais ativa, conversam com mães durante as visitas, incentivando-as na (re)aproximação aos filhos e conseqüentemente no processo de reintegração familiar. Os próximos trechos de entrevistas ilustram isso.

[IA]

Ângela: [...] Num temos, assim, tempo muito de... Tá junto, né? Porque eles também têm um trabalho na casa anexa... De reabilitação. Então, a gente... É um “bom dia”, um “boa tarde”... Fala um pouco do... Do... Dos... Dos... Das crianças... Ela: “Eita, tá é grande!” Eu fiz: “Tá. E tá parada, viu? Tá parada de... Esse. Tá virado demais! Tá virado no mói de coentro.” Brinca, né? Mostra pra eles... A... Como se tivesse meio... Cultivando aquela relação entre... Ela e... E a criança... Como se quisesse mais aproximar.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

[IA]

Dilma: Eles, quando vêm... A gente procura deixar a criança com eles... Né? Pra... É... A criança... Não sentir tanta falta... Deles. É... Pra não perder o vínculo... Maternal. Então, a gente deixa... As crianças com a mãe... Pra mãe ficar com ele. Às vezes, a mãe é toda retraída. Eu digo: “Olhe, vá lá, pegue ele, brinque com ele, converse com seu filho.” Né? Pra poder... Ele saber que veio alguém. Entendeu?

(Dilma, cuidadora da Casa A)

[IA]

Eduarda: [...] Tem aquela... É... Que são aquelas também... É... Usuárias de droga também. Tá entendendo? Até algumas diz pra gente que tá lutando contra isso, que num quer perder os filhos dela. A gente chega até a conversar: “Então, pense no seu filho. Num pense em... Num pense não. Pense só nos seus filhos. Imagine os seus filhos longe de você. Como é que...?” Eu disse a ela: “Eu tenho dois filhos. E eu fico imaginando como é que tu tem capacidade de viver sem teus filhos. Primeiramente, é seus filhos. Se você botar seus filhos de frente... E lutando... Pense... Assim, lutando mesmo... Você vai vencer. Agora, se você não pensar, você não vai vencer não. Você tem que ter força de vontade. Você tem que pensar nos seus filhos.”

(Eduarda, cuidadora da Casa B)

Os diferentes recortes apresentados evidenciam que a inclusão das cuidadoras em ações que visem à manutenção do contato entre as crianças e suas famílias durante as visitas depende do entendimento pessoal de cada profissional, que se sente à vontade ou não, competente ou não, para intervir em situações do tipo. Parece não existir uma orientação institucional que respalde essa atuação de forma mais uniforme. Por esse modo, incorre-se no

risco de falas pautadas no que cada pessoa acha naquele dado momento e não em posturas previamente refletidas.

Outro elemento que pode implicar a participação e o investimento ou não da cuidadora na reintegração familiar diz respeito à sua crença quanto às (im)possibilidades de aquela família cuidar bem da criança após a situação de sofrimento vivenciada. Nesse ponto, a história do atendimento a crianças no Brasil revela que, muitas vezes, famílias pobres foram consideradas incapazes de cuidar e educar seus filhos. Desde muito tempo, figura a classificação das famílias em estruturadas e não estruturadas e a idealização de um modelo familiar (FRAGA, 2008; HADDAD, 1991/2016; MATTOS, 2009; SOUSA, 2010). No âmbito das instituições de acolhimento, em alguns casos, a possibilidade da adoção mantém acessa a chama da busca por essa família ideal, diferentemente da visão enviesada pela culpa atribuída à família biológica, que permitiu ou causou algum sofrimento à criança. Serão esses elementos pertinentes para explicar, no recorte abaixo, a preferência da cuidadora Antônia pela adoção?

[IA]

Antônia: [...] Eu prefiro até que eles vão... Pra adoção... Se for pra um lugar bom, né, porque, às vezes, vai pra casa e volta, aí volta numa situação pior do que... Veio a primeira vez.

(Antônia, cuidadora da Casa A)

A entrevistada realça o interesse e a vontade de que a criança seja inserida em um bom lugar. Embora não tenha a garantia de que a família substituta constituirá esse espaço adequado à criança – pois existe a possibilidade de ela voltar para a instituição em uma situação pior após nova ruptura –, Antônia parece acreditar mais nesse novo grupo familiar. Sua preferência pela adoção distancia-se, em parte, do objetivo preconizado pela Lei para a instituição de acolhimento, que é primeiramente a reintegração e, apenas quando esta não for possível, a inserção em família substituta (BRASIL, 1990).

4.1.2 A creche enquanto espaço de desenvolvimento integral e educação

No conjunto de 24 entrevistas realizadas com educadores/cuidadores de creche, houve o reconhecimento desta instituição como espaço prioritariamente educacional voltado ao desenvolvimento integral das crianças. A dimensão pedagógica, no sentido de uma atuação profissional previamente planejada e com objetivos específicos, foi bastante ressaltada pelos entrevistados.

[Cr]

Karine: [...] Qualquer... Creche... Qualquer instituição... Deveria ter esse... Esse olhar voltado... Pra o desenvolvimento da criança e... Com essa base no lúdico, na brincadeira, né?

(Karine, professora da Creche A)

[Cr]

Fernanda: [...] E eu acho que, assim, à formação integral delas, né, como pessoas... Felizes. Né? Como... É... À formação delas enquanto, também, construtoras de conhecimento. Então, elas tão aqui pra aprender... Pra brincar, pra serem felizes, pra se desenvolverem no geral... Como pessoas.

(Fernanda, professora da Creche B)

A fala da professora Karine revela uma compreensão de que a creche, enquanto instituição de educação infantil, deve se preocupar com o desenvolvimento da criança, oferecendo condições para que ele aconteça. Implicitamente, entende-se que a brincadeira ocupa um lugar relevante nesse processo. Segundo Pedrosa (2005), crianças dispõem de uma motivação intrínseca para o brincar, de modo que muitas de suas ações são circunscritas pela dimensão lúdica. Sendo a creche um espaço voltado para o desenvolvimento infantil, mostra-se inevitável o desdobramento do olhar adulto profissional sobre a brincadeira da criança, com o conseqüente reconhecimento e promoção desse desenvolvimento a partir dela. Nesse ponto, pode-se perguntar a respeito da menção a brincadeira no âmbito das instituições de acolhimento. Nos dados desta pesquisa, verificou-se que, embora ela tenha sido citada como atividade da criança bastante presente na rotina institucional e como uma das práticas de cuidado adotada, não foi alçada ao *status* mencionado na creche de relevância para o desenvolvimento infantil.

Em se tratando mais especificamente do aspecto desenvolvimental, observou-se a ênfase dada pelos educadores/cuidadores de creche à sua promoção de forma integral, como sinaliza a professora Fernanda, no recorte acima, ao destacar a formação das crianças enquanto pessoas e como construtoras de conhecimento, implicando, assim, elementos que dizem respeito, genericamente, a uma singularidade e outros condizentes a um viés mais cognitivo. Esse assunto é explicitado e detalhado em outras entrevistas, a exemplo do exposto abaixo.

[Cr]

Danyelle: Então, a gente pensa... Num... Num desenvolvimento... É... Psicomotor... A gente pensa... Nas suas relações... Com os pares... A gente pensa... É... De uma forma muito geral, né? Num desenvolvimento integral. Isso vai acontecer... Através de atividades... Que parecem... Né? É... Num olhar talvez mais... Distante... Parecem apenas brincadeiras... Mas que não são apenas brincadeiras. São brincadeiras que têm... É... É... Finalidades... E, às vezes, mesmo sem uma finalidade, sem uma proposta... Do... Direta do

professor... Mas são brincadeiras que permitem a construção de algumas aprendizagens. Então... A... A... As unidades educativas, elas têm... Esse trabalho, essa... Essa tarefa... De propor isso pras crianças... Tá? E é isso que vai desencadear num... Em... Desenvolvimento de... Diversas áreas... Então, isso vai acontecer... Desde o Berçário. E no Grupo I a gente vai intensificando isso. E no Grupo II vai tendo um outro formato. E no Grupo III a gente já vai... Dando um... Um foco maior... Pra... Pra... Áreas mais específicas... De linguagem... Enfim... E... E... E... Isso vai aumentando, né, os desafios, os níveis... Vai aumentando por aí... Mas a... A unidade, ela tem... Esse... Esse objetivo de trabalhar... O desenvolvimento integral da criança... Desde... Bebezinha.

(Danyelle, professora da Creche A)

De acordo com a professora Danyelle, o trabalho da creche é pensado com vistas ao desenvolvimento integral da criança, o qual compreende aspectos de natureza psicomotora, por exemplo, mas também elementos concernentes às relações com os pares. Nesse ínterim, a entrevistada alça a brincadeira como meio de efetivação desse desenvolvimento, de modo a ser intencionalmente aproveitada por educadores/cuidadores na direção de construção de determinadas aprendizagens. Em algumas situações, ainda que sejam brincadeiras sem uma finalidade planejada pela professora, elas também propiciam aprendizagens. Em suma, o brincar (e talvez qualquer atividade na creche) é colocado a serviço do aprender algo. Utiliza-se a motivação intrínseca da criança para brincar em favor da construção de aprendizagem.

Essa ideia também foi discutida por Martins, Vieira e Oliveira (2006), mas em estudo com professores de pré-escola (segundo momento da educação infantil). Os autores observaram que aspectos teóricos do conceito de brincadeira estavam bastante definidos entre os participantes – o brincar como atividade: a) prazerosa para a criança; b) diretamente relacionada às várias instâncias do desenvolvimento infantil; c) realizada com vistas à satisfação de sua própria realização; d) não ligada à noção de dever, obrigatoriedade – e que também existia o reconhecimento de sua importância para os desenvolvimentos social, emocional e cognitivo, com a ressalva de que, neste último caso, constatou-se maior força da associação entre brincadeira e aprendizagem quando aquela era utilizada a serviço de uma proposta do educador. Nesse sentido, os autores destacaram que, apesar do conhecimento teórico, nem sempre este se efetivava em práticas condizentes, pois, não sendo fácil demonstrar concretamente seus benefícios, a brincadeira parecia ter valor real apenas quando utilizada como ferramenta para a aprendizagem (considerada por muitos pais e professores em termos de escrita, leitura, desenho).

A intencionalidade da ação por parte do educador/cuidador parece constituir elemento diferencial para a caracterização da creche como instituição de educação. Esse aspecto está presente nas falas das professoras Danyelle (acima) e Juliana (abaixo).

[Cr]

Juliana: Quando a gente tá brincando com as crianças, a gente tá... A gente tá educando também. Né? A gente tá na brincadeira, mas tá... Toda ação aqui é uma ação intencional... Não pra criança, mas pro professor. Né? A gente tem um objetivo, a gente tem uma finalidade.

(Juliana, professora da Creche A)

Outra questão presente na fala da professora Danyelle – e reiterada pelo ADI Marcelo no recorte a seguir – diz respeito ao fato de que a creche dispõe de uma organização (currículo) em níveis que se relacionam com as idades das crianças. Padrões de aprendizagem estão diretamente relacionados aos grupos etários existentes na creche. Todavia, segundo o ADI, não se trata de um sistema educacional tradicional, como o que foi por ele vivenciado.

[Cr]

Marcelo: [...] E a gente percebe que do Grupo I, do Berçário até... O Grupo IV... Eles têm um... Um... Vários padrões de... De aprendizagem, né? Um grupo que treina mais uma... Uma... Necessidade motora... O outro... A mais artística... Mas todos eles treinando... Uma... Uma série de atividades pra que eles... Realmente aprendam sem ser aquela coisa muito blocada que a gente... Na minha época era... Assim, alfabetização, aquela coisa muito blocada... Você sentava na cadeirinha... E fazia... Passava o dia todinho... Escrevendo aquelas cartilhas todas já preparadas.

(Marcelo, ADI da Creche A)

Em outro trecho de sua entrevista não descrito aqui, além da adequação de conteúdos aos distintos grupos etários, o ADI Marcelo mencionou a necessidade de ajustar determinados “ensinamentos” à idade da criança, ao mesmo tempo que considerou que alguns destes caberiam aos pais. A esse respeito, utilizou o exemplo da descoberta da sexualidade (um menino e uma menina²⁶ no banheiro tiram a roupa e observam os corpos um do outro), afirmando que não caberia a ele (profissional da creche) explicar ou dar maiores informações às crianças sobre a questão, mas sim contornar a situação e envolvê-las em alguma atividade. Nesse ponto, apareceram em algumas entrevistas problematizações a respeito do papel educacional familiar, no sentido de ressaltar a importância de uma parceria constante da família com a creche no acompanhamento do desenvolvimento da criança. Sobre a questão da sexualidade em específico, esclarece-se que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) contempla essa temática no âmbito de Formação Pessoal e Social, que se refere às experiências, prioritariamente, favorecedoras da construção da identidade e da autonomia infantis. Nesse sentido, aborda um aspecto que, embora mobilize valores, crenças e conteúdos dos adultos, em um processo nem sempre fácil

²⁶ Não são mencionadas as idades das crianças. É preciso considerar a possibilidade de serem crianças maiores de três anos, tendo em vista que a instituição atende também ao primeiro grupo etário da pré-escola.

de viver, precisa ser esclarecido em momentos de formação dos profissionais, por exemplo, e receber a devida atenção na creche, contemplando ações adequadas diante das explorações da criança de seu próprio corpo, dos jogos sexuais com parceiros de idade ou das perguntas a respeito do tema.

O objetivo educacional – já explicitado na fala do ADI Marcelo e tangenciado por outros recortes – é realçado pela ADI Isabela no trecho a seguir. A entrevistada reitera ainda a questão da ludicidade e da diferenciação da creche em relação às escolas tradicionais.

[Cr]

Isabela: Primeiro, de educar. Né? Até porque somos uma escola. Né? E... O meu papel é esse. E o outro é proporcionar essa educação... De uma forma mais lúdica... Onde a criança, realmente, ela vai aprender brincando... Sem... É... Aquele rigor das escolas tradicionais.

(Isabela, ADI da Creche A)

Em sua fala, Isabela considera como diferencial da educação infantil a promoção de aprendizagem por intermédio da brincadeira. Demonstra entender que o viés lúdico implica em não ter o rigor da cobrança de um aprendizado às crianças. A esse respeito, por exemplo, não há previsão legal de um sistema de avaliação na educação infantil que possa resultar na retenção/reprovação em determinado ano (BRASIL, 2009c, 2009d). A contraposição a um ensino tradicional também aparece no recorte abaixo.

[Cr]

Alice: [...] Então, nesse contexto, não é aquela coisa do... Do tradicional. Até porque eu num sei... Eu num consigo conceber uma creche trabalhando no tradicional... Naquela coisa do menino cheirando a nuca do outro. Né? Não procede não criança pequena desse jeito.

(Alice, coordenadora da Creche B)

As falas dos ADI Marcelo e Isabela e agora da coordenadora Alice ressaltam a ideia de que a creche dispõe de práticas mais ajustadas às necessidades desenvolvimentais das crianças pequenas do que a escola. Entretanto, por vezes, a exaltação da educação formal por diferentes atores sociais termina desmerecendo e/ou desvalorizando algumas ações levadas a cabo na creche, como permite pensar o trecho a seguir.

[Cr]

Edna: [...] Muitos pais num acredita na... Na... No ensino daqui, né? Acha que aqui é... Apenas um... Local... Onde... Onde pode deixar seu filho com tempo, já que é um... Um regime de... De integração. Que o brincar também faz parte, mas o aprender também. O ensinar e o cuidar... Também faz parte dessa... Assim, da aprendizagem dos alunos, né?

(Edna, professora da Creche A)

O trabalho educacional que enfatiza sobretudo a ludicidade, em alguns momentos, parece esbarrar em concepções de pais que privilegiam o aprendizado da leitura e da escrita por seus filhos. A esse respeito, mantém-se o alerta para a expectativa social quanto à função da educação nos primeiros anos de vida, na medida em que “os pais tendem a esperar que a creche seja um ambiente capaz de atender às necessidades de socialização e de contato com estímulos diversos, ligados principalmente à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo” (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013, p. 559). Algumas vezes, a ênfase em um processo de aprendizagem formal, com desempenho de atividades fortemente atreladas a aspectos cognitivos, parte da ideia equivocada de cisão entre brincadeira livre e aprendizagem, como se esta não estivesse implicada naquela. Outro aspecto comprometido nesse cenário é o devido reconhecimento da importância das práticas de cuidado junto à primeira infância, de modo a não subestimar o cuidar diante do educar e, então, não perpetuar os efeitos históricos dessa diferença valorativa ainda presente na atualidade (ALVES; REZENDE, 2015; HADDAD; CORDEIRO; LO MONACO, 2012; MATTOS, 2009; RAMOS; SALOMÃO, 2013; SERIANI; SILVA; ROSA, 2015).

[Cr]

Danyelle: [...] Eu vejo essa instituição... Com um olhar especial... Né? Existe um... Um... Um objetivo de... É... Cuidar do pedagógico... Cuidar do desenvolvimento... É... É... Dentro das propostas que a Rede... Né? Coloca... Mas isso acontece muito paralelo a essa questão do desenvolvimento emocional, afetivo, que, muitas vezes, fica meio esquecido, né? A demanda, às vezes, é tão grande que a gente se preocupa com... Conteúdo... Com o que precisa... E essa parte fica... Um pouquinho de lado... Né? Aqui a gente prima muito por isso.

(Danyelle, professora da Creche A)

A professora Danyelle realça o objetivo institucional de “cuidar do pedagógico, cuidar do desenvolvimento”, segundo as propostas da Rede de Educação Municipal. O uso dessas expressões – em continuidade e de forma situada no espectro maior do que é pensado para a educação do município – sugere a ênfase da instituição no aprendizado e não no cuidado infantil. Em outro momento de sua entrevista não transcrito aqui, a entrevistada fala sobre o papel institucional em trabalhar o desenvolvimento integral da criança. Porém, no trecho apresentado acima revela dificuldade em efetivar esse propósito, na medida em que parece de certa forma segregar cognição e afetividade. Ela destaca a importância do desenvolvimento emocional, afetivo, mas reconhece que, por vezes, há maior preocupação com o trabalho em termos de conteúdo. Nesse ponto, instala-se um debate acerca de que tipo de educação se pensa para crianças pequenas – quais as suas características e quais os seus objetivos.

[Cr]

Kátia: [...] Eu digo, na minha formação de Pedagogia, a gente tá focado... No que a gente precisa ensinar... Tá? E a criança vai por outros caminhos. Que, às vezes, a gente até atrapalha. Por isso que eu digo que a gente precisa permitir... Esse desenvolvimento. Claro... Permitir como? Preparando o ambiente, preparando o espaço... Num é? Intervindo no momento adequado... Então, é muita aprendizagem pra gente... Nessa questão dessa relação com a criança.

(Kátia, diretora da Creche A)

A diretora Kátia também menciona preocupação com um foco, por vezes, conteudista do campo educacional. Ressalta a necessidade de maior atenção aos caminhos próprios da infância, buscando um meio termo na atuação do adulto, no sentido de que este propicie condições adequadas para o amplo desenvolvimento infantil em consonância às necessidades peculiares da faixa etária e não se centrando nos aspectos formais de um contexto de ensino. Faz-se importante reconhecer que a relação estabelecida com a criança implica um espaço de aprendizagem recíproca, isto é, no qual os interagentes aprendem e ensinam mutuamente. A discussão sobre as especificidades do papel educacional da creche é ampliada com os próximos recortes de entrevistas.

[Cr]

Vanessa: Acho que é formar cida... Um bom cidadão... É... Geral... Acho que é educação em geral. Tanto a educação... Comportamento, respeitar o outro, a diversidade do outro... Como o... É... O letramento mesmo, o letramento mesmo.

(Vanessa, ADI da Creche A)

[Cr]

Larissa: [...] Eu acho que o meu papel é estimular elas... Né? É... Tanto a desenvolver essa autonomia... [..] E também a questão da cooperação... É... Aprender a ajudar... Num é? Os colegas... E ser ajudada... E aceitar... Essa ajuda também... Num é? O brincar... O deixá-las brincar... Espontaneamente também... É uma forma de... De... De... De estimular essa cooperação, essa solidariedade, essa autonomia, essa escolha, essa capacidade de escolha.

(Larissa, ADI da Creche A)

[Cr]

Edna: [...] Papel da instituição junto da criança? Acho que é esse de... Da... O papel... Acho que o social também, a questão da... Socialização... Da integra... Da... Integração, né? Das amizades que eles constroem aqui dentro.

(Edna, professora da Creche A)

Figura no conjunto das entrevistas a ênfase na creche como instituição de educação da criança. Em alguns casos, coloca-se o foco sobre uma educação para a aprendizagem de conteúdos formais e/ou o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Em outros, considera-se a educação de forma ampla, abrangendo valores, princípios e comportamentos

que visam à manutenção do bom convívio social. Ressaltam-se, muitas vezes, educação e desenvolvimento juntos, imbricados. A creche não apenas educa no sentido de uma relação formal de ensino e aprendizagem, mas atua também na socialização, por exemplo. Educadores destacam que a instituição e a família desempenham papéis complementares.

[Cr]

Beatriz: [...] Eu escuto muito as pessoas dizerem que não é papel da escola educar; é papel da família educar. Mas eu acho que a gente consegue educar, numa estrutura de CMEI, em parceria com a família. Eu acho que a gente consegue... Ser mais do que simplesmente escola, mais do que só formador de... De... Uma aprendizagem pra aquela determinada... Idade. Eu acho que a gente é educador. Eu acho que o papel do CMEI hoje na... Na... Vida das crianças que frequentam aqui... É um papel de educador... De cuidador... Sabe? Eu acho que a gente vai além de só ensinar. A gente tem realmente... Ajudado nessa educação... De princípios... Sabe?

(Beatriz, professora da Creche B)

A professora Beatriz percebe a existência de um debate acerca de ser ou não papel da escola educar, tendo em vista que esta atividade caberia à família. Todavia, compreende que a instituição de educação infantil desempenha um papel educador mais amplo do que o ensino e a aprendizagem de conteúdos, assumindo um lugar também de cuidador e auxiliando o grupo familiar em uma educação de princípios. Em pesquisa com coordenadoras e educadoras de creches, Veríssimo (2001) sinalizou, a partir de seus resultados, a compreensão sobre a creche como instituição de educação na qual o cuidado se inclui na função educativa e favorecer a socialização também se coloca como papel institucional.

Na contramão do exposto anteriormente pela professora Beatriz, a ADI Darly, no recorte abaixo, considera que o papel da creche é ensinar. Segundo ela, outras questões de educação caberiam à família. Na sequência, também demarcando fronteiras entre funções da instituição de educação infantil e da família, a professora Juliana explicita que o espaço educacional deve ter limites com relação a algumas intervenções.

[Cr]

Darly: [...] Eu vejo numa questão mais de aprendizagem. O correto seria pensar assim. Mas ultimamente a gente tá levando... Uma outra carga nas costas, que também está ligada à educação... Que não seria, na minha concepção, objetivo da... Da es... Da creche ou da escola, seja qual for. Isso é uma obrigação familiar, obrigação de pai e mãe, de educar. E a gente aqui... Seria apenas de... Ensinar... Aprendizado, assim...

(Darly, ADI da Creche B)

[Cr]

Juliana: [...] Algumas intervenções no âmbito familiar que eu faço com a minha filha, numa instituição educativa, eu num quero que façam.

(Juliana, professora da Creche A)

A professora Juliana especifica a afirmação anterior com o exemplo do uso de informações religiosas no cotidiano institucional. Seguindo essa compreensão, o ADI Júlio, em sua entrevista, embora não pareça concordar muito com a ausência de elementos religiosos, reconhece que, por ser uma instituição laica, a creche é vista por muitas pessoas como não devendo ensinar valores cristãos.

O conjunto de recortes apresentados até o momento possibilita perceber a existência de tipos de educação, aqui classificados como: *educação familiar*, que compreende elementos gerais da “criação” de uma criança voltados ao compartilhamento e à manutenção de valores morais, religiosos etc.; *educação social*, que se preocupa com uma formação cidadã, no sentido de desenvolver comportamentos e princípios para um bom convívio social; e, *educação escolar*, que abrange os conhecimentos formais. Os dois últimos tipos parecem mais fortemente contemplados pela creche, com predominância da educação social. Nesse ponto, os elementos educacionais se ligam a situações práticas do cotidiano, como aprender a seguir uma rotina, a se alimentar, a se higienizar, a escovar os dentes etc., e também a princípios como solidariedade e respeito nas diversas situações interacionais com coetâneos. De outra parte, tem-se um perfil distinto de uma educação escolar propriamente dita, embora sejam trabalhados elementos que subsidiarão o posterior percurso na escola. Assim, como discutem Bujes (2001) e Cerisara (1999), as creches diferenciam-se da família, na medida em que complementam a educação familiar com a educação social, e da escola, ao não se ocuparem do ensino instrucional e sim de processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos socioculturais com suas especificidades etárias, de gênero, de raça e de classe.

Em algumas entrevistas, a educação infantil apareceu como esteio ou caminho para o desenvolvimento na escola. Ainda que se tenha reconhecido um papel próprio ao tempo presente da criança, constatou-se o olhar sobre a creche em face de um tempo futuro da chamada educação tradicional, como exemplificam os recortes a seguir e foi também observado por Veríssimo (2001) na fala de uma coordenadora de creche participante de sua pesquisa.

[Cr]

Jéssica: Para as crianças, eu acredito que o desenvolvimento... Né? Pra que futuramente ela possa... É... Sei lá... Se escolarizar mesmo. Né? O papel é de desenvolver a criança pra o... O... A educação básica.

(Jéssica, ADI da Creche A)

[Cr]

Júlio: O papel da instituição seria contribuir com o desenvolvimento dessas crianças... Pra que elas possam... É... Continuar caminhando em níveis... Superiores, né? Então... É... É... Hoje, a educação infantil... Ela... Ela vai até

os... Os cinco anos. E a criança de seis anos, ela já é pra estar ingressando na primeira série.

(Júlio, ADI da Creche A)

Outro aspecto de destaque nas entrevistas foi alçar a creche enquanto espaço em que o educador/cuidador desempenha um papel de mediador para a criança em sua inserção no meio sociocultural. Um exemplo disso pode ser observado na fala da professora Karine, a seguir.

[Cr]

Karine: Junto às crianças, qual seria o meu papel? [...] É um papel de mediador, né, de mediador... Entre essa cultura que já está aqui... Fora... E que eles estão... É... Se incorporando, sendo introduzidos, né?

(Karine, professora da Creche A)

A entrevistada se reconhece no papel de mediadora, o que está bastante atrelado à ideia do educar. Em outro momento, ela cita o exemplo de como, a partir da apresentação de um vídeo com imagens de indígenas, foi possível mostrar às crianças (entre três e quatro anos) características culturais como se pintar e raspar a cabeça. De forma lúdica, a professora questionou se era um homem ou uma mulher que as crianças viam em cada imagem (levantando hipóteses) e, com os erros e acertos, pôs em perspectiva a discussão sobre diferenças étnicas e culturais. De forma bastante esclarecedora, ela sintetizou sua ideia:

[Cr]

Karine: [...] Eu faço muito esse papel de mediadora entre saberes que já são construídos, né, que já estão aqui construídos, e o que eles estão aprendendo e o que eles estão aprendendo nisso tudo.

(Karine, professora da Creche A)

Segundo a percepção da professora Karine, então, a mediação cultural consiste na introdução de novas informações em diálogo com aquelas já disponíveis às crianças por suas experiências anteriores. A atuação da profissional não está ligada a apenas repassar novos conteúdos que serão somados a outros, mas problematizar a novidade com o que já existe. Muitas vezes, ela ocorre sob o prisma de atividades orientadas, previamente planejadas e com objetivos claros, mas, em outros momentos, intervenções acontecem em decorrência de situações espontâneas do cotidiano institucional infantil. Nesse ponto, destaca-se o exercício de observar atentamente a criança, com vistas a perceber sua singularidade e, então, estimulá-la por um caminho que lhe seja mais próprio e ajustado. Esse estímulo em algumas entrevistas apareceu também como direcionado a qualidades como autonomia, cooperação e solidariedade. Não se pode esquecer que os aspectos valorizados poderiam ser outros, a depender do contexto sociocultural estudado, como sinalizam, por exemplo, os trabalhos de

Keller (2002, 2007, 2008, 2013), Martins et al. (2011), Pessôa et al. (2016), Ruela e Seidl-de-Moura (2007), Seidl-de-Moura et al. (2014).

4.1.3 A relação do cuidado com a educação ou da educação com o cuidado

Como visto até o presente momento, nos dados desta pesquisa, o papel da instituição de acolhimento esteve preponderantemente vinculado à ideia de cuidado e proteção enquanto que o papel da creche foi relacionado a desenvolvimento e educação. Mas o fato é que os elementos cuidar e educar foram observados nas considerações dos educadores/cuidadores dos dois contextos, sendo que em direções ou com ênfases opostas. Nos parágrafos seguintes, abordam-se, então, *a relação do cuidado com a educação*, no âmbito institucional de acolhimento, e *a relação da educação com o cuidado*, no campo educacional.

De início, apresenta-se um recorte da entrevista com a cuidadora Antônia, que explicita uma compreensão dos elementos cuidar e educar como separados. A distinção entre as atividades de cuidado e outras que seriam pedagógicas expõe a diferenciação de funções assumidas por cuidadoras e outros profissionais da instituição de acolhimento.

[IA]

Antônia: Não, a gente tem mais, assim, o cuidado de só cuidar, dar banho, arrumar... Brinca com eles... Mas nada pedagógico, assim... Tem a... A... A psicóloga... Tinha a pedagoga, que agora não tá mais... Mas ela... Mas tinha uma pedagoga, ela vinha fazer trabalhos pedagógicos com eles.

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Segundo a entrevistada Antônia, a atividade pedagógica (cujo contexto em que é mencionada permite relacioná-la ao viés do educar) não cabe à cuidadora e, sim, a profissionais da equipe técnica, especialmente a pedagoga. Pode-se dizer que ela se isenta de uma educação formal ou pedagógica e reforça o seu lugar enquanto pessoa que cuida. Tal posicionamento é acompanhado pela cuidadora Carolina, no próximo recorte, ao afirmar que, em seu exercício profissional, não ensina às crianças.

[IA]

Carolina: [...] E aqui a gente só faz brincar com ele, a gente num ensina a ele, a gente só faz brincar. E cuidar de dar o... Lanchar... Dar remédio... É isso o papel que a gente faz.

(Carolina, cuidadora da Casa A)

Não se trata de que na instituição de acolhimento não aconteçam atividades de ensino ou pedagógicas. Mas essa tarefa não é reconhecida pelas duas participantes como fazendo

parte de suas atribuições. Extrai-se da fala acima um sentido de ensino como sendo aquele formal, atribuído à competência das instituições educacionais. A própria ideia de que a profissional “só faz brincar” com a criança, mas não ensina, remete à perspectiva de educação escolar em que conteúdos são planejados e ensinados pelos adultos. Parece não se reconhecer o ensino em uma perspectiva ampla de contribuição ou facilitação de aprendizagens diversas às crianças. Outro sentido de educação aparece no próximo recorte da entrevista de Antônia.

[IA]

Pesquisador: Então, poderia dizer que a tua participação... Como é que ela acontece, digamos, tua participação na educação e nos cuidados?

Antônia: É nos cuidados mais... Educação, assim, eles... Eles se... Se referem muito a gente, né, porque o convívio eles não têm a mãe, uma família... Aí eles têm uma... Um exemplo da gente...

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Mais uma vez, Antônia se reconhece no lugar de quem, principalmente, cuida. A educação está presente em segundo plano. Porém, agora, ela é trazida sob outro campo de significação, não mais aquele ligado ao pedagógico e, sim, a algo relacionado à “criação” da criança, talvez o que se possa chamar de educação familiar. Como as crianças estão afastadas de suas famílias, esse processo termina acontecendo na instituição. Nessa direção, Guará (2010, p. 61-62) comenta:

Uma aprendizagem importante que se dá no cotidiano é aquela que acontece pelo exemplo. Aprendemos muito uns com os outros, e a criança aprende com os adultos de seu convívio os valores fundamentais para sua existência. Aprende com o não dito, aprende com as insinuações, aprende com os gestos e com as palavras, repetidos dia após dia. Por isso, a presença educativa ganha tanta relevância no cotidiano do abrigo. O educador deve se conscientizar de que cada atitude sua é um recado que manda ao inconsciente da criança e do adolescente a que atende.

Em suma, verifica-se que, diante da ausência familiar em boa parte do cotidiano infantil, a cuidadora assume *status* de referência e exemplo (NOGUEIRA; COSTA, 2005; PANTALENA, 2010) para as crianças. Segundo a participante Ângela, no fragmento a seguir, “é como se” ela e as demais profissionais fossem a família da criança e, como tal, precisassem ocupar um lugar semelhante ao dos membros familiares.

[IA]

Ângela: [...] É como se a gente fosse a família dela. É... Representa... A família, né? Um lar pra eles. A gente... Tem... Assim, a referência deles somos nós, cuidadoras.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

A existência de uma figura de referência ganha relevância em contextos coletivos, na medida em que, na falta do educador/cuidador membro da família, ela pode ser alçada pela criança como modelo para aprendizagem, mas também como ponto de suporte e segurança para incursões em experiências desconhecidas que, por exemplo, tragam medo, de modo semelhante à ideia de base segura da teoria do apego. Trata-se de uma pessoa estável e reconhecível a quem a criança pode se reportar de modo continuado (PANTALENA, 2010). Esse aspecto repercute, por vezes, no vínculo com determinado educador/cuidador.

Para a cuidadora Antônia (abaixo), que, em recortes anteriores, isentou-se de uma educação pedagógica e mencionou seu lugar de exemplo para as crianças, a educação na instituição de acolhimento abrange uma preocupação em apresentar e orientar as crianças nas noções de certo e errado. Entretanto, ela não tem a perspectiva exata da continuidade, da extensão de suas ações educativas, na medida em que o tempo de permanência da criança na instituição é indefinido, podendo ser dias, meses ou anos. Esse entendimento é compartilhado por outras cuidadoras. Sperancetta (2010) identificou a esse respeito a prática de mães e pais sociais (educadores/cuidadores de serviços de acolhimento do tipo casa-lar²⁷) de transmitir valores e exemplos positivos para os acolhidos, reiterando a ideia exposta anteriormente de funcionarem como modelo para o desenvolvimento de determinados valores e habilidades.

[IA]

Antônia: A gente sempre, assim, procura mostrar a ela no... O certo do errado... Apesar que são crian... Você diz até assim: “É não. É criança. Não vai entender.” Mas a gente sempre vai mostrando, né? Aí, às vezes, vai pra uma família você nem sabe... Hoje tá aqui... Amanhã a gente pode chegar, num tá mais... Que a gente não sabe nem quando vão... Ser adotado. Aí, às vezes, você faz um papel hoje, amanhã pode a criança nem tá. Mas aí vai da pessoa, né, que foi adotar, dar uma continuidade.

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Esse tipo de educação, que tem a ver com a forma de “criação” das crianças, é compreendido por algumas educadoras/cuidadoras como imbricado a atividades de cuidado. O “dar limites”, por exemplo, é alçado pela coordenadora Luiza, no fragmento abaixo, como ação educativa que deve ocorrer conjuntamente ao cuidado.

[IA]

Luiza: [...] Como aqui a gente já teve pessoas que a gente achou que ia dar certo. Né? E, de repente, a gente viu que... Dá certo? Sim, ficar uma tarde, brincar com as crianças. Mas dá o cuidar, fazer o cuidado, não dá certo.

²⁷ A casa-lar é um “serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente [mãe e pai social] – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva” de acolhimento institucional (BRASIL, 2009a, p. 75).

Porque aqui você é... Educador... E aí... É... O educar, ele se confunde muito com... O... O cuidar, né? Você tem que não só educar. Tem que cuidar também. Tem que cuidar e educar. Você é quem vai dando limites.

(Luiza, coordenadora da Casa A)

Luiza foi a única entrevistada que pôs em primeiro plano um papel educador para o profissional que lida com a criança no contexto de acolhimento institucional. De todo modo, prontamente mencionou a imbricação entre educar e cuidar, que aparece mais explicitamente nos próximos recortes.

[IA]

Telma: Olhe, o papel da instituição é cuidar. E eu acredito que cuidando a gente também tá educando porque o dia a dia dessas crianças é com a gente, mesmo que não sejamos pais, mas a gente acaba educando porque a gente acaba dizendo o que é certo, o que não é...

[...]

Telma: Pronto... A gente educa quando a gente canta uma música. Eu, né, no caso. Quando eu canto uma música... Que mostra a eles os sentidos... Que mostra... Que fala das cores... Que dá “tchau”... Que ensina a dar “tchau”, dar beijo... Que é isso que eles tão aprendendo nessa fase.

(Telma, cuidadora da Casa A)

Como se pode ver acima, para a cuidadora Telma, o papel institucional é cuidar. Entretanto, ela considera que cuidando também está educando. Num primeiro momento, exemplifica a educação com as considerações do que é certo e do que é errado junto à criança. Mais à frente, fala sobre sua participação em uma forma de educar mais próxima do que ocorre na creche, na qual, por meio de atividades lúdicas, são ensinados conteúdos às crianças e/ou elas fazem descobertas importantes sobre seu próprio corpo e/ou desenvolvem algumas competências sociais.

[IA]

Lúcia: [...] Assim, no cuidar, eu tô educando também, né?

Pesquisador: As duas coisas acontecem juntas?

Lúcia: É... Se eu... Eu tô cuidando, então... Na educação, se eles... Assim, às vezes, eles tão... Impossíveis... Então, você tem que... Impor limites. É bebê, mas... “Ó, não faz.” Ou... Um bate no outro... “Não pode.” É... “Carinho. São amigos.” Aí eles vão... Né? Eles têm... Já aprendendo de... Pequeninho.

(Lúcia, cuidadora da Casa A)

A cuidadora Lúcia também aborda a consideração conjunta do cuidar e do educar. Exemplifica esse aspecto com uma situação em que ensina a bebês que eles não devem bater um no outro e, sim, fazer carinho. Fala da necessidade de impor limites à criança. Ao mesmo tempo em que protege, atua nesta situação de cuidado na direção de uma educação de comportamentos adequados para o bom convívio social.

[IA]

Aline: Quando eu tô... Dando banho... Eu tô educando. “Não pega o sabão.” “Fica em pezinho.” Quando eu tô dando lanche: “Vamos lavar as mãos.” “Fica sentado.” “Não pode comer correndo.” Eu acho que isso faz parte da educação.

(Aline, cuidadora da Casa A)

Também a cuidadora Aline mostra como a educação acontece em situações de cuidado, a exemplo do momento do banho ou da alimentação da criança. Considerando os recortes apresentados, parece possível separar ações de cuidado e ações de educação, mas ambas acontecem e fazem parte de um mesmo processo, de uma mesma situação.

[IA]

Paula: [...] Sentar... Pra conversar, ler um bom livro. Entendeu? Tem a sala de vídeo aqui. Que a gente possa passar um vídeo... Educativo... Pra eles. Ensinar... Principalmente aqueles brinquedos que monta e desmonta. Entendeu? Que eles vão ter... Desenvolvendo cada vez mais... Entendeu? As cores... O tamanho... Em si... Mostrando pra eles, cada vez mais, o conhecimento.

(Paula, cuidadora da Casa A)

A cuidadora Paula relata atividades próximas àquelas desenvolvidas na creche. O ensinar – anteriormente atrelado a um sentido escolar na entrevista da cuidadora Carolina – aqui aparece como algo pertinente ao trabalho na instituição de acolhimento, mas sob outra significação: a da transmissão de valores e exemplos positivos (SPERANCETTA, 2010).

[IA]

Dilma: Ó, a minha função mesmo aqui é cuidar... É... Participar do cuidado... Não da educação. Mas, assim, algumas... É... Algumas... Sempre têm umas reuniões... Tem um pessoal que vem dar umas instruções a gente. [...] Que sempre diz... Que, além da gente cuidar, a gente também tem que educar. Mas assim... No meu ponto de vista, eu procuro sempre ensinar. “Olha, num faz assim que fica feio.” “Olha, se você fizer assim, a tia vai ficar chateada. Num faz assim.” Porque... Pra você... Educar hoje... Eu acredito que... Tem que ser com... Na conversa. Porque, se você for educar... Da forma mais rígida... Você é considerada uma agressiva, uma agressora ou... Ou... Ou, enfim... Espanta a própria criança. E aqui num é... Nosso papel num é esse. Nosso papel é: cuidar deles, dar carinho a eles, mostrar a eles... É... Fazer com que eles desenvolva... Entendeu? Tem uma criança que precisa de estimulação. Então, a gente procura sempre... Porque a gente tem sempre orientação, né? Pra tá... Sempre fazendo com eles.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

Inicialmente, a cuidadora Dilma afirma que participa mais dos cuidados. Porém, reconhece que educa as crianças conversando. Diz ainda receber orientações acerca de como proceder. Como já comentado, o sentido de ensino é diferente daquele atrelado a conteúdos e informações escolares; ensinam-se comportamentos para um adequado convívio social.

Outro aspecto a comentar é a ressalva da cuidadora ao destacar que a educação, hoje, deve acontecer por meio da conversa. Ela menciona que não é seu papel educar de forma mais rígida. Afirma que não pode educar com rigidez para não ser considerada “uma agressiva, uma agressora”. Implicitamente, demonstra atrelar rigidez à violência.

Nesse ponto, Guará (2010, p. 64) ressalta que “além de ser um orientador compreensivo, o educador deve ser ponderado e seguro, para evitar definitivamente qualquer forma de imposição de disciplina baseada na agressão física”. A autora destaca o direito básico da criança de ser respeitada e alerta sobre os riscos de as experiências de violência repercutirem na aprendizagem desse modo de se relacionar como recurso legítimo para resolver problemas. Lembra-se aqui que o educador/cuidador, muitas vezes, pode ser alçado pela criança como modelo. Ainda segundo a autora, é necessário um exercício de autoridade alicerçado em bases democráticas, sem autoritarismo. Ao mesmo tempo em que precisam de limites e regras, as crianças demandam compreensão e afeto.

O afeto, já abordado no presente trabalho, consta no próximo recorte como ponto importante para ajudar no enfrentamento da criança ao sofrimento. A cuidadora Paula ressalta a oferta e a caminhada conjunta da educação e do amor.

[IA]

Paula: Ah, o papel dela [da instituição] que eu observo é cada criança ter um lar. Né verdade? Um lar, uma excelente educação... E principalmente o amor... Em si, né? Porque o amor e a educação têm que andar junto. Num é verdade? E a educação, principalmente, é importante. Por quê? A criança vai sentir mais apoio, vai se sentir mais segura. Entendeu? Porque aqui tem um amor. Entendeu? Num é aquela instituição que tá tudo abandonado. Entendeu como é que é? Como ele é acostumado no larzinho dele. Entendeu? Já tem aquele trauma. Aqui não, a gente tenta tra... É... Tratar o trauma... Entendeu? Tipo o quê? Na brincadeira... Pra que a criança num fique frustrada. Porque ela já tem uma vida frustrada. Entendeu como é?

(Paula, cuidadora da Casa A)

Dentre outros elementos já discutidos anteriormente, a entrevistada explicita que, na instituição, se tenta “tratar o trauma”. Nesse cerne, consonante ao que preconizam as orientações técnicas nacionais para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a), figura a importância da manutenção de um ambiente bastante afetuoso que auxilie a criança a se sentir segura e lhe propicie experiências positivas que favoreçam, dentre outras coisas, a superação de vivências de separação e violência.

[IA]

Lívia: [...] Aí eu acho que o papel da instituição é esse. É... Ajudar essas criança... A... Um... Conhecer o mundo... A... Como é que eu vou dizer, meu Deus? A... É... Eu num sei bem a palavra que eu quero... Né? Até pra ver

também que a vida num é tão má... Num é tão ruim. Né? Ver as... A beleza da vida. Né? Porque, muitas vezes, eles vêm dessa situação, que tudo é ruim, tudo é preto, tudo é escuro. Né? Então... A função da gente, da... Da instituição... É essa. É esclarecer eles e ver que tem beleza na vida, no mundo. Né? E eles crescer com essa... Com essa ideia, com esse pensamento... Que... É tudo... Num é tudo ruim, num é tudo... Escuro...

(Lívia, cuidadora da Casa B)

A cuidadora Lívia apresenta sua preocupação para com a forma como as crianças atribuirão sentido aos sofrimentos vivenciados. Ela revela a necessidade de empenho institucional para auxiliar os pequenos acolhidos na construção de um olhar positivo sobre a vida. Nessa direção, Guará (2010, p. 62) afirma:

Para forjar uma identidade positiva, o esforço dos educadores deve favorecer o desenvolvimento das capacidades de cada um, tornando-os confiantes e mais seguros para enfrentar os obstáculos da vida e suas frustrações. É preciso que o educador ajude as crianças ou os adolescentes a resgatarem a esperança no futuro.

Reunindo muitos dos aspectos aqui observados, Guará (2010, p. 60) sintetiza que a instituição de acolhimento tem a função social de ser uma “comunidade de acolhida, voltada para a socioeducação”. A autora justifica:

Comunidade, porque crianças e educadores experimentam, juntos, uma vida de convivência e compartilhamento de objetivos em busca da inclusão social plena de cada criança e adolescente. De acolhida, porque o cuidado é um aspecto essencial do atendimento direcionado a um público com demandas complexas de proteção especial.

Por fim, uma comunidade de socioeducação, porque ela se planeja para oferecer uma educação pessoal e social, considerando as características de cada integrante.

Em se tratando do contexto de creche, embora tenha existido predomínio da educação, a peculiaridade da faixa etária atendida não permitiu negar a necessidade e a importância do cuidado. Em diferentes momentos, observou-se que, para promover o desenvolvimento integral, é preciso se pautar na imbricação do educar e do cuidar, de modo a se atuar em aspectos cognitivos e também afetivos. Os recortes a seguir exemplificam essa questão.

[Cr]

Laura: No caso, aqui, é... O atendimento... Servir... Como um... A meu ver, como uma escola realmente... Tá alinhado sempre o cuidar, que é muito... Nativo... Dessa... Desse ser humano específico, nessa faixa etária. Porém, sempre aliado ao educar.

(Laura, ADI da Creche A)

[Cr]

Beatriz: [...] Eu tenho muita responsabilidade aqui. Porque o meu grupo, ele é muito... Ele é muito pequeno. É um grupo que precisa muito de cuidado...

Também... Não só de dinâmicas... Educacionais. Sabe? Eles precisam de cuidados efetivos, de carinho.

(Beatriz, professora da Creche B)

A necessidade de cuidado é característica da faixa etária atendida pela creche. Especialmente no berçário, considerar o cuidar e o educar como atividades conjuntas parece inevitável (BUJES, 2001; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004). Contribui para isso também o fato de as crianças passarem o dia todo na instituição e demandarem regularmente cuidados específicos como aqueles relacionados à higiene e à alimentação. Porém, de outra parte, ocorre, algumas vezes, a concepção de que com crianças bem pequenas estaria implicado apenas o cuidar, mas não o educar, conforme comentado nos próximos fragmentos de fala.

[Cr]

Danyelle: [...] Eu ouvi de um... Um depoimento de um pai ainda essa semana: “Creche é só o cuidado mesmo porque é até três anos. É só... Aquele... Aquele... Aquele cuidado assistencialista... Só depois é que vem o CMEI, que tem uma outra... Conotação.” E aí a gente discordou nesse momento porque... É... Eu não entendo a... A creche ou o CMEI... Com essa diferenciação. Acho que desde o primeiro momento que a criança entra numa instituição educacional, zero ano... Até... Já existe um... Uma perspectiva de um trabalho pedagógico sim. Tá?

(Danyelle, professora da Creche A)

[Cr]

Jéssica: [...] Mas quase sempre, agora no início do ano, as crianças tão solicitando muito o adulto. Né? Então, a gente fica lá. É mais o cuidado mesmo... Esse início de ano.

(Jéssica, ADI da Creche A)

A professora Danyelle menciona a existência da dicotomia entre cuidar e educar por parte de algumas pessoas. Segundo essa ideia, o cuidado estaria mais ligado à creche e o educar à pré-escola. Porém, ela discorda dessa compreensão, ponderando que desde a entrada da criança na creche, independentemente de sua idade, já existe um trabalho pedagógico, o qual seria, então, distinto de um “cuidar puro”. Na noção de cuidar/educar encontra-se embutida a intencionalidade pedagógica. A ADI Jéssica, por sua vez, recorta especificamente o início do ano letivo para afirmar que durante esse período “é mais [característico] o cuidado mesmo”. Nesse ponto, a entrevistada leva em consideração uma demanda maior da criança em ser cuidada, tendo em vista o próprio período de adaptação à instituição.

No estudo de Vitta e Emmel (2004), com profissionais de berçário (no exercício do cargo de auxiliar de creche), o cuidado apareceu como função principal da instituição e a

educação foi vista, algumas vezes, de forma associada, sob o viés de formação moral. Sobre os resultados encontrados, as autoras afirmam:

A rotina da maior parte dos berçários se desenvolve baseada no papel de cuidar, pela própria especificidade da faixa etária, ou seja, a criança pequena é vista como um ser que deve ser cercado de cuidados de modo a promover um desenvolvimento sadio. Esse fato está diretamente relacionado ao modelo de creche implantado no Brasil, com características assistencialistas, que ainda hoje objetiva atender a uma parcela carente da sociedade - mães que não têm condições sócio-econômicas para ficar o dia todo com a criança. (p. 187)

Embora os dados de Vitta e Emmel (2004) sejam de pouco mais de 10 anos, alguns comentários de participantes da presente pesquisa permitiram identificar a permanência de entendimentos similares, os quais foram geralmente atribuídos a outros e não a si próprios, como foi o caso da professora Danyelle em recorte anterior. De todo modo, em pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia em que um dos pontos abordados dizia respeito às tarefas do professor de creche, Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012), diante do destaque de frequência de atividades como “participar de reuniões pedagógicas (70%), observar e avaliar as crianças (62,7%) e elaborar os planos de atividades (54%)”, afirmaram que “a visão tradicional de creche como apenas um lugar de guarda e cuidados básicos da criança está perdendo força” (p. 145). Numa reflexão comparativa com a atribuição de tarefas ao professor de pré-escola, os autores abordaram o baixo índice de adesão às atividades relacionadas aos cuidados físicos, comentando que estas são vistas como menos nobres, enquadradas em uma atribuição não profissional e legitimadas apenas para a creche. Este ponto de tensão é também discutido por Silva, D. (2015), ao tratar de uma hierarquização, reforçada por documentos legais no município de São Paulo, entre os docentes dos diferentes níveis que coloca a professora de educação infantil, especialmente a do segmento de creche, como menos “educadora” do que as demais, reforçando a ideia da prevalência do cuidado na faixa etária de zero a três anos em detrimento da educação e o não reconhecimento da indissociabilidade entre essas atividades.

De outra parte, existem as tentativas de imbricação permanente entre o cuidar e o educar. Nos próximos fragmentos, especifica-se a compreensão de algumas entrevistadas sobre a ocorrência na prática dessa união.

[Cr]

Danyelle: A gente tá dando banho... Tá cuidando. A gente tá... Tá cuidando do... Do... Do físico, tá? Mas ao mesmo tempo a gente tá conversando com essa criança, tá fazendo carinho... Então, eu acho que aí entra... O afetivo, o emocional... Tá? E aí ao mesmo tempo ela... Ela... A criança tá... Escolhe...

Pegando a sua toalha que tá lá com a escrita do seu nome... Então... Já tem um outro foco aí mais pedagógico, tá? É uma mesma atividade, mas que tá tudo misturado.

(Danyelle, professora da Creche A)

[Cr]

Bruna: [...] Eu posso dar um banho... Só dando banho rápido e deixar pra lá. Ou eu posso dar um banho, dizendo: “Ó, esse aqui é o pezinho. Essa é a mão. Essa é a cabeça. O cabelo. Vâmo trocar de roupa.” Ao mesmo tempo que vai fazendo esses cuidados, vai aliando cuidado e educação.

[...]

Bruna: [...] Às vezes, a gente tá fazendo duas coisas ao mesmo tempo... Tá dando lanche e, ao mesmo tempo, dizendo: “Ó, o suco é de maracujá!” Mostrando a ele a cor do suco. Vai sempre fazendo essa mesclagem.

(Bruna, ADI da Creche A)

[Cr]

Vanessa: [...] Cuidar e educar não tem como separar... [...] Porque quando você tá, por exemplo, escovando os dentes pra crian... Da criança... Ele tá aprendendo pro resto da vida que ele vai fazer aquela atividade ali. O banheiro... O banho... O conhecer o corpo, as mãos, os pés... A barriga... Eu acho que não tem como separar isso aí... O educar e o cuidar. A questão da higiene pessoal... Né? Além das outras coisas.

(Vanessa, ADI da Creche A)

Os recortes acima exemplificam como diferentes atividades que, à primeira vista, seriam consideradas apenas de cuidado podem ser aliadas a elementos de uma educação comportamental (aprender a necessidade e a própria ação de tomar banho, escovar os dentes etc.) ou de uma descoberta/aprendizagem de características de si ou das coisas (conhecer o próprio corpo ou os sabores e as cores das frutas etc.). O exemplo de como tornar a atividade mecânica de dar banho (cuidar) em uma experiência de educação da criança é similar ao discutido por Rossetti-Ferreira (2008) e apresentado no capítulo teórico. Em face das idades das crianças atendidas pela creche, aparece nas entrevistas a utilização do cuidado não com fins de promoção de uma educação escolar, mas em prol de uma educação para a autonomia. Veríssimo (2001, p. 139), ao comentar entrevistas realizadas com coordenadoras de creches, diz que “uma forma de compreender a interação entre cuidar e educar é aquela que identifica nas situações cotidianas de cuidado os aspectos educativos envolvidos”. Em sua análise das percepções de educadoras, por sua vez, observa a separação e o olhar sobre o cuidado como etapa preparatória para o momento educativo. Na direção do que foi comentado por ocasião dos dados de Vitta e Emmel (2004), tal visão fragmentada não se encontra resolvida nos dias de hoje, tendo em vista a persistência do debate a respeito, conforme revelam trabalhos mais recentes, como os de Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012), Ramos e Salomão (2013), Seriani, Silva e Rosa (2015) e Silva, D. (2015).

A existência de um termo único, como o apresentado em inglês – *educare* – por Cerisara (1999), possivelmente seria uma boa alternativa para a resolução do binômio, pois parece que não se tem como fugir da sobreposição de um dos aspectos em relação ao outro, o que remete sempre a uma separação. Cuidar é educar e educar é cuidar. Embora se possam exemplificar situações distintas de cuidado e de educação sistemática, não se tem como isolá-las das interveniências de uma em outra. O cuidado puro e a educação pura inexistem.

Entretanto, a história da assistência à infância no Brasil revela a valorização do exercício do educar a criança em detrimento do cuidar (KUHLMANN JR., 1998/2015, 2000). Esse fato repercutiu na existência de profissionais com atribuições e reconhecimentos distintos no contexto da educação infantil, a depender do predomínio educacional ou cuidador de suas atividades. Esse aspecto é abordado pela diretora Kátia, no recorte seguinte.

[Cr]

Kátia: [...] A questão... Desse cuidado... Ele... Ele... Perde um pouco... Perde um pouco... É... Assim, a... A... A importância... Quando se pensa... Em dois tipos de profissionais... Diferentes, tá? Um pra cuidar... E outro pra educar. Né? Quando a gente vai estudar... Não, mas é junto. Cuidar e educar é junto. Sim, mas se a gente pensa em dois profissionais diferentes, a gente tá separando essas duas esferas: o cuidar e o educar.

(Kátia, diretora da Creche A)

A entrevistada problematiza a defesa que se faz, de um lado, do educar e cuidar como atividades inseparáveis e, de outro, a existência de profissionais distintos para cada atividade. É a partir de uma compreensão cindida que se abre espaço para alguns rótulos, como exemplifica a ADI Ruth a seguir.

[Cr]

Ruth: [...] As pessoas rotulam o meu trabalho a isso... É só isso na cabeça delas: é limpar cocô. E não é não. É muita coisa. É... É você... É... Desenvolver, aos pouquinhos, aquela criança. É... Desabrochar aquela criança, fazer ela falar as primeiras palavrinhas... A primeira andadzinha... Muitas vezes, a gen... O primeiro passinho é na creche.

(Ruth, ADI da Creche B)

A fala de Ruth apresenta a demanda que se coloca do enfrentamento a rótulos, por vezes, depreciativos para com a atividade de cuidar (no exemplo, a higienização do corpo). É interessante que a desvalorização histórica do cuidado parece contraditória com o fato de este ser uma necessidade básica do ser humano. Ao básico dá-se menos valor do que ao complexo, deixando-se de lado o papel desempenhado por esta base em toda a complexidade posterior. De todo modo, a despeito disso, a entrevistada compreende que sua atuação é mais ampla e seu papel é de ajudar a criança a se desenvolver, acompanhando suas conquistas. Verificou-se

em muitas entrevistas o entendimento de que cabe ao educador/cuidador da creche estar junto da criança, propiciando-lhe, por intermédio da observação, mediação e estimulação, oportunidades para que o desenvolvimento aconteça.

4.1.4 As circunscrições da história: da caridade ao direito e da assistência à educação

Atentando mais especificamente para as circunscrições da história no campo do acolhimento institucional, cabe refletir sobre o processo de transformação de uma concepção caritativa, assistencialista, em uma perspectiva pautada na promoção e preservação dos direitos da criança. Nesse cerne, falas de três cuidadoras referenciam membros da diretoria da casa de acolhimento como pessoas que ajudam as crianças em todas as necessidades. De certo modo, essa ajuda se apresenta conjugada a um sentido de bondade atribuído à direção, que é qualificada em uma entrevista como “muito legal”. Em outro exemplo, a cuidadora atribui a não separação de irmãos ao fato de um(a) diretor(a) gostar de deixar os irmãos sempre juntos. Ela demonstra, assim, desconhecer o princípio legal que orienta esse posicionamento. Seu olhar parece localizar a instituição sob o viés da caridade e do assistencialismo.

Gulassa (2010b, p. 8) comenta que “numa missão originalmente filantrópica e religiosa, os abrigos se identificam e repetem este lugar de carente e necessitado, e sua população mais uma vez revive o papel de vítima, menor, pobre, abandonada”. Contribui para isso, segundo a autora, o fato de muitas casas de acolhimento estarem ligadas a instituições filantrópicas, religiosas, que se sustentam de forma instável a partir de doações, e, por vezes, sem convênio com órgãos públicos para recebimento de verbas.

Porém, frente a concepções que visualizam as instituições de acolhimento como espaços do exercício da bondade para com crianças e adolescentes marginalizados, a assistente social Amanda, no recorte a seguir, menciona a história da entidade em que trabalha e aborda as transformações, ainda em curso, do funcionamento institucional.

[IA]

Amanda: Olha, porque, assim, a Casa B, ela... A princí... Ela... Logo no início, ela trabalhou muito na questão da caridade. [...] Era muito naquele... Né? Naquele cunho ali... Foi uma utopia, essas coisas. Assistencialismo, essas coisas. E, hoje, a gente... A gente tenta... É... Trabalhar na perspectiva de garantia de direito... Mesmo... Da... Da... Né? Das crianças. Né? Então, a gente trabalha nessa perspectiva da garantia de direitos mesmo. Então, hoje, a gente... A gente... A nossa missão... Né? O nosso trabalho maior... É o quê? A gente faz o acolhimento dessa criança... E onde a gente vai... É... Buscar... Um atendimento integral a ela... Oferecer um atendimento integral... A essa criança... Né? Que... É um aten... Que é um... Que é um... É

um... É... É um atendimento que era pra ser... Não por conta da instituição. Que toda criança, ela tem direito. Num é? A... Num é? A todas as necessidades, né, básicas... Ela... Né? E aí a gente tenta garantir. Então, nosso trabalho hoje... É a garantia desse... Desse... Desses direitos... Que foi... Por algum motivo, violado. Né? Por algum motivo, faltou alguma necessidade, né, que a... E hoje a gente trabalha muito de... De... De poder garantir, né, o máximo... Né? Né? De atendimento que essa criança possa... Né? Né? Ter... Que é um direito dela. Então, a gente tenta ver se... A questão, né, da alimentação, da saúde... Da educação, do lazer... Né? Então, a gente tenta... Né? Dentro das nossas limitações, né, financeiras, estruturais e... E... E... E tudo... A gente tenta... Fazer o melhor. Né?

(Amanda, assistente social da Casa B)

Segundo a entrevistada, atualmente, a instituição volta-se à garantia de direitos das crianças, diferentemente do assistencialismo pregado no início de seu funcionamento. Entretanto, verifica-se que sua compreensão convive com visões de cunho assistencialista, como destacado anteriormente. Nesse ponto, como aponta Moreira (2014, p. 36), é preciso considerar que “as mudanças não são construídas de modo linear e descrevendo uma reta ascendente. As mudanças são construídas dialeticamente e de modo contínuo, revelando processos de contradição, de avanços e de recuos”. Nesse sentido, a perspectiva atual de proteção integral à criança e ao adolescente enquanto seres em desenvolvimento, ao passo em que procura superar práticas assistencialistas do passado e avançar em um trabalho em rede, precisa ainda lidar com limites e resquícios do assistencialismo.

Em defesa, então, de maior protagonismo por parte das instituições de acolhimento, Gulassa (2010a) esclarece que se está falando de Lei, de direito à cidadania, e não de concessão, favor ou caridade. A autora defende que “a noção de assistência deve levar à conquista de políticas públicas, pois o assistido tende a permanecer como assistido, enquanto as políticas públicas possibilitam a cidadania” (p. 54).

Já no que diz respeito ao modo como aspectos históricos da creche estiveram direta ou indiretamente presentes em falas dos participantes, verifica-se, num primeiro momento, a transformação – que, de um ponto de vista geral, ainda está em curso – no olhar acerca do papel da instituição. Nos recortes abaixo, faz-se alusão à mudança de uma concepção que atrelava a creche a um lugar de guarda ou depósito de crianças enquanto as mães trabalhavam para uma perspectiva de atendimento educacional à primeira infância, como, em certa medida, problematizado por Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012).

[Cr]

Juliana: [...] Eu não posso dizer que aqui é uma creche pra... Pra guardar criança... Guardar, no sentido, né? De... De... Da mãe ir trabalhar... Não! Aqui é... Aqui é uma instituição educacional.

(Juliana, professora da Creche A)

[Cr]

Jéssica: [...] A princípio, logo que eu entrei na Rede, né, tanto era o meu... Minha concepção... Era outra. Eu achava que era mais um... Um espaço cuidador mesmo. Né? Na casa onde eu trabalhei anteriormente, era mais pra isso mesmo, né? Então, assim, a gente costumava até usar um termo muito chulo: um depósito de criança. Né? Porque, assim, os professores não eram comprometidos. Né? O ambiente era um ambiente pesado pra se trabalhar e tal. E a criança, ela ficava ali... Ela aprendia com o dia a dia, ela aprendia... Com o... A repetição. Né? Mas, assim, não tinha muita gente preocupada em... Como a criança tá aprendendo. [...] Aqui que eu aprendi a trabalhar com... Com a criança... Não só o cuidado do... Do... Dar banho, trocar de roupa, alimentar... Mas de tá estimulando a criança em cada fase de desenvolvimento.

(Jéssica, ADI da Creche A)

As falas acima destacam a creche como espaço educacional. Mas, assim como ocorre com a casa de acolhimento, resquícios de visões do passado – e mesmo algumas práticas inadequadas – ainda se fazem presentes em determinados espaços. A expressão “depósito de crianças” é utilizada para se referir a instituições cujas atividades, a despeito de transcorridos 20 anos da data de promulgação da LDB, não se voltam realmente ao desenvolvimento da criança – considerando-se a devida atenção aos aspectos de cuidado e educação. Ocorre que, estando a serviço da necessidade de trabalho das famílias, esses “depósitos” contemplam apenas – e, muitas vezes, de forma mecânica – os cuidados básicos que não podem ser ofertados durante o dia por membros familiares. Como observado por Mattos (2009) junto a professoras de educação infantil, um cotidiano pautado em ações automatizadas conflita com a tentativa de assimilar, acreditar e efetivar na prática a imbricação entre o cuidar e o educar.

O processo contraditório – verificado por Vitta e Emmel (2004) há pouco mais de 10 anos – de se tentar incorporar objetivos educacionais, mas, por outro lado, persistir em uma ênfase assistencialista – que busca compensar faltas e/ou dificuldades de mães e famílias – parece ainda estar presente em alguns casos, conforme também discute Mattos (2009). Nesse ponto, considera-se o debate sobre a creche como direito da criança ou da mulher, da família. Os próximos dois recortes possibilitam refletir a esse respeito.

[Cr]

Lavínia: Eu acho que primeiro lugar é a garantia do direito da criança. [...] Eu penso o espaço creche porque hoje em dia a gente discute muito a creche enquanto... Direito da mulher, né? A mulher precisa trabalhar... Porque a mulher ficava em casa e a mulher precisa trabalhar... E aí ela vai precisar deixar esse filho em algum lugar... Então, ela tem o... O apoio da creche... Eu acho que é isso também, mas eu acho que primeiro lugar tá o direito da criança... À alimentação, à segurança... Né? Porque surge uma... Eu acredito, né, que a demanda de creche surge... Nessa... Como é que eu posso dizer? Nessa falácia da... Da falta de... Política pública pra família... Né? Você não tem como tá na família... Bolsa Família... Né? Então, como é que você vai tá

dentro da família, no espaço privado, atuando na criança? Né? Acaba que a instituição... No caso, da rede pública, né? A instituição que o Estado pode... Manter... Pra dar conta da garantia desse direito da criança é a creche.

(Lavínia, professora da Creche A)

A professora Lavínia defende que, anterior ao direito da mulher a trabalhar e ter com quem deixar seu filho pequeno, está o direito da criança a ser atendida em suas demandas. Diferentemente do que ocorreu nas demais entrevistas, em que se sobrepôs o papel educacional, a entrevistada destacou a creche como espaço de garantia do direito infantil ao atendimento de necessidades fundamentais, como alimentação e segurança – elementos presentes no trabalho de educação destinado à criança pequena. Na falta de políticas públicas para a família, tais necessidades podem não ser adequadamente atendidas por esse grupo e, assim, demandarem a atuação da creche. Ressalta-se, porém, que, ao longo de sua entrevista, a educadora se posicionou contrariamente ao desempenho de ações mecânicas de cuidado. Em mais de um momento, ela explicitou uma postura atenta e afetuosa para com as crianças, respeitando singularidades e contribuindo para conquistas desenvolvimentais do cotidiano.

[Cr]

Karine: [...] Esse tempo da instituição, eu acho que ele não é pensado em função do... Da necessidade da criança. Apesar da instituição “creche” ser educacional, estar voltada para a criança... Né? Ela ainda é... Pensada de uma forma assistencialista. Eu acho que ela foi organizada pra suprir a necessidade do pai de trabalhar. Né? “Eu não tenho condições de tá pagando uma pessoa, preciso da creche.” Né? “E preciso da creche de horário integral porque eu trabalho oito horas. Fora o meu tempo de deslocamento, tempo de almoço, enfim. Então, eu tô de 10 a 12 horas também... Me dedicando ao trabalho... Aí eu preciso de um espaço que tenha mais ou menos esse tempo.” Então, acho que isso não é pensado em função da criança; é pensado em função do adulto. Né? Aqui nós temos uma flexibilidade ma... Muito grande... Em relação a isso. Que eu num sei se em outros espaços há. O pai que largou de duas horas da tarde, ele tem direito e pode vir buscar o filho dele. Ele não precisa vim buscar essa criança de cinco horas, seis da noite. Que obrigatoriedade é essa de ela ter que ficar 12 horas?

(Karine, professora da Creche A)

A professora Karine pontua que, embora se tenha avanços no sentido de a creche ser educacional para a criança, ela ainda se encontra a serviço da “necessidade do pai de trabalhar”. Explica isso a partir da consideração do longo tempo diário de permanência infantil na creche. A esse respeito, algumas educadoras defendem que a criança passe menos tempo na instituição e fique mais com a família.

Embora se compreenda que a creche alcançou maior legitimidade enquanto contexto coletivo de cuidado e educação, como ressalta Almeida (2014), certamente não é algo ainda de todo consolidado. Tal legitimidade parece mais facilmente reconhecida quando, de forma

dicotômica, se sobrepõe a ideia de que a instituição de educação infantil seria um lugar para práticas escolares tradicionais e se minimiza a importância das ações de cuidado.

Como é possível observar, então, a todo tempo, elementos da matriz sócio-histórica circunscrevem as significações dos educadores/cuidadores sobre o papel da instituição em que atuam e o seu próprio no que se relaciona às crianças. Nesse ínterim, embora não sejam alvo do presente estudo, entende-se que se concretizam práticas orientadas tanto por significações prévias de cada pessoa como por aquelas (re)construídas no aqui e agora das interações. A seguir, o Quadro 1 sistematiza as principais informações resultantes da análise e discussão do olhar dos educadores/cuidadores acerca dos papéis institucionais.

Quadro 1 – Breve síntese sobre os papéis institucionais

Instituição de acolhimento	Creche
<ul style="list-style-type: none"> • Espaço predominantemente de cuidado e proteção • Promoção da reintegração familiar • Atendimento à criança com vivências peculiares de sofrimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de desenvolvimento integral e educação • Forte ênfase na dimensão pedagógica, no sentido de atuação intencional, previamente planejada e com objetivos específicos • Utilização do brincar a serviço da aprendizagem • Expectativa de trabalho com aspectos cognitivos • Esteio ou caminho para o desenvolvimento posterior na escola
<ul style="list-style-type: none"> • Relação do cuidado com a educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da educação com o cuidado
<ul style="list-style-type: none"> • Da caridade à defesa dos direitos da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • De depósito de crianças à instituição educacional

4.2 O cuidado

Ao se abordar especificamente a definição de cuidado para os educadores/cuidadores, observou-se que, em boa parte dos casos, ela se deu a partir de exemplos de ações concretas

de cuidar e não da elaboração teórica de um conceito. A complexidade do termo, mencionada por Santos (2011), possivelmente explica alguma dificuldade em dimensioná-lo sob uma explicitação clara e suficientemente abrangente. A amplitude de sua caracterização foi revelada em distintos exemplos de situações práticas nas quais os participantes reconheceram ações de cuidar. Interessante comentar que, em duas entrevistas das instituições de acolhimento, o termo se apresentou, ainda que rapidamente, de modo autoexplicativo, como se o seu significado fosse de tal forma compreendido naquele contexto de uso que não demandasse maiores explicações, como permitem supor os trechos a seguir.

[IA]

Aline: Cuidar é o quê? É alimentar, é cuidar, é dar um banho... É brincar.
(Aline, cuidadora da Casa A)

[IA]

Antônia: Eu acho que o cuidado não é só cuidar, né? Assim, é dar carinho também. Não é só o cuidado de dar um banho, de dar uma comida. Tem que ter, assim, o carinho. Se você não tiver o carinho por ela... Carinho e paciência também, né? Tem que procurar ter... Aí no resto não vai.

Pesquisador: No geral, quais são as atividades que acontecem aqui de cuidado?

Antônia: De cuidado? Assim... E de higiene também... Médico... Eles... O que for parte de médico... Todo tipo de exame que você imaginar aqui eles fazem. Aí tudo é a gente que leva, né?

[...]

Pesquisador: Tem alguma outra atividade de cuidado?

Antônia: Não. Banho, alimentação... De cuidado, assim... Pra num machucar tanto, que isso aí é imprevisível, né, que eles...

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Dentre outras coisas, para Aline, cuidar “é cuidar”. Antônia, por sua vez, segue essa linha de raciocínio, mas a altera um pouco ao ressaltar que “o cuidado *não é só* cuidar”. Os recortes remetem à ideia de cuidado como termo autoexplicativo. Frente a uma complexidade que parece dificultar a sua definição, assume-se a simplicidade de considerá-lo facilmente compreendido pelas pessoas. Esse sentido julgado altamente perceptível por qualquer interlocutor a quem se dirija a palavra cuidado em um cenário de atuação institucional com crianças pequenas relaciona-se ao atendimento de necessidades básicas. Tal interpretação mostra-se plausível a partir da fala de Antônia, ao mencionar que o cuidado abarca *também* o carinho ofertado à criança, indo, portanto, *além do próprio cuidar*; e, logo depois, explicitar sua relação com atividades de higiene e alimentação, idas a médico e minimização ou proteção de riscos de se machucar, de sofrer algum dano físico. Esses mesmos aspectos fazem parte da definição de cuidado de outras entrevistadas, em qualquer dos contextos estudados, a exemplo do exposto nos próximos fragmentos pela cuidadora Daiane, no âmbito institucional

de acolhimento, e pela ADI Jéssica, no meio educacional, e também do que trouxe a cuidadora Aline anteriormente, que acrescentou ainda o brincar como atividade de cuidado.

[IA]

Daiane: Eu cuido deles, né? Dou banho, dou comida... Arrumo pro colégio... [...] Banho, almoço, janta, remédio... Medicação você não tem que esquecer de jeito nenhum.

[...]

Daiane: [...] O cuidado é esse, eu acho, assim... Pra não cair, pra não bater cabeça, pra não levar choque...

(Daiane, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Jéssica: Olha, de zero a três anos, o cuidado em si, eu acho que vai passar pelos cuidados... De higiene, né, cuidado de alimentação... Né? O cuidado do bem-estar mesmo, físico... Né? E o emocional... Também. [...] Então, assim, não adianta só dizer: “Ah, tá tomado banho, tá alimentado. Isso é o cuidado.” Né? “Dormiu um soninho, tá tranquilo.” Não. Tem que ter o bem-estar emocional também. Né? Se a criança tá angustiada, ela não tá bem. Ela pode tá alimentada, ela pode tá... Ter dormido... O soninho dela... Mas se ela não tá bem... Emocionalmente... Né?

(Jéssica, ADI da Creche A)

As falas acima permitem constatar que, tanto na casa de acolhimento como na creche, as significações sobre cuidado envolveram as dimensões físicas de trato com as necessidades do corpo, mas englobaram também a preocupação com a oferta de condições favoráveis ao estado emocional da criança, que seriam distintas do mero atendimento mecânico a necessidades básicas. Nesse cerne, sintetiza-se o cuidado como zelo pelo bem-estar infantil.

No contexto do acolhimento, um olhar diferenciado para as condições emocionais da criança apareceu em função de sua condição peculiar, por vezes, socialmente estigmatizada e posta em lugar de exclusão, de se encontrar institucionalizada – sob a ideia de estar em um espaço que não deveria existir (ALMEIDA, 2014; GULASSA, 2010b; ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011). A cuidadora Telma, em sua entrevista, expressou o cuidado com o desenvolvimento emocional, no sentido de proteger as crianças de emoções negativas decorrentes de situações de discriminação que, por ventura, possam vivenciar no meio educacional (creche ou pré-escola) ou na própria casa de acolhimento.

[IA]

Telma: Cuidado... Eu acho que o cuidado... É mais do que dar banho, dar... Dar comida, dar medicação... Isso é cuidado, mas é mais um pouco do que isso. É aquela proteção também que você tem... De, por exemplo, as crianças que vai... Vão à escola... De algum coleguinha... A gente tem preocupação de perguntar na escola se eles são tratados como todos os outros, já que eles são de uma instituição. A gente sempre pergunta nas reuniões de escola, de... Geralmente, eles vão pra creche aqui. E a gente tem essa preocupação... De

que as outras crianças, de que as pessoas que venham visitar... É... Não façam, assim, uma... Uma diferença com... Entre eles e... E... As crianças que vivem na família normal. É isso. A gente tem um cuidado... Com... O desenvolvimento mesmo emocional deles... Pra que não seja mais atingido do que já... Já... Já está.

(*Telma, cuidadora da Casa A*)

No conjunto de entrevistas das creches, a menção ao cuidado como proteção também se fez presente. A seguir, a ADI Elaine explicita isso, comentando a ligação do cuidado com a minimização de riscos de situações em que as crianças possam se prejudicar fisicamente e/ou emocionalmente. E também a coordenadora Alice discorre sobre a atenção dispensada à questão emocional. Porém, neste caso, diferentemente do raciocínio empregado pela cuidadora Telma (acima), que tratou da *condição de criança institucionalizada*, a entrevistada na creche pondera o cuidar emocional em consonância à própria *condição de ser criança* e à imperativa necessidade de ser respeitada por suas peculiaridades etárias.

[Cr]

Elaine: [...] A palavra cuidado, ela requer de... Você... De pro... Assim, ela tem... Tem um caráter de proteção. Então, assim, eu acredito que seja ligado a... A fazer com que as crianças, elas não... Não passem... Não... Não corram risco de determinados... É... Riscos de... De... De se machucarem... Não corram... O risco vai existir, mas, assim, a gente vai fazer com que as coisas não aconteçam, então vai ser muito mais ligado à proteção. Né? Então, de zero a... De zero a três anos... Nesse caso... Tá ligado a isso, de fazer com que eles não... [...] Não aconteça nenhuma coisa que possa prejudicá-lo emocionalmente e... E fisicamente.

(*Elaine, ADI da Creche A*)

[Cr]

Alice: [...] Quando a gente fala em cuidar... Por isso que eu disse, a princípio, tem a questão corporal... Que vem... Higiene, alimentação, né? O próprio sono... Da criança... É algo que remete... Ao cuidado também. [...] Ter um cuidado com a forma de falar com essa criança porque é o cuidado com o emocional dela. Isso também vai implicar no desenvolvimento. Num é? Mesmo quando eu preciso chamar a atenção dessa criança, eu tenho que me preocupar com o chamar atenção de que ele perceba que eu estou falando sério, que eu estou dando uma orientação, mas eu não preciso tratar, por exemplo, com grito.

(*Alice, coordenadora da Creche B*)

A atenção à saúde da criança foi outro aspecto bastante ressaltado pelas entrevistadas das casas de acolhimento no que tange à caracterização do cuidado. Na fala da cuidadora Daiane (apresentada em momento anterior), por exemplo, existe a menção à necessidade de não esquecer de forma alguma de dar qualquer medicação prescrita para as crianças. Já a cuidadora Soraya, no próximo fragmento, comenta acerca da atuação preventiva em termos de evitar o contágio de doenças entre as crianças por conta da utilização dos mesmos objetos.

[IA]

Soraya: Cuidar... Das coisas dele, né, também. Né? Assim, pra que... Ter cuidado, né, com os objetos, com o que ele usou pra comer, sabe, assim? Porque tem muita criança, aí se tem uma doente, aí já passa pra outra. Aí tem que ter esse cuidado também.

(Soraya, cuidadora da Casa A)

É preciso destacar que, em todas as entrevistas realizadas, a pergunta a respeito da definição de cuidado foi delimitada à faixa etária de zero a três anos. Assim sendo, em algumas respostas, como a da coordenadora Luiza, no recorte abaixo, os participantes consideraram que o cuidado envolve todos os aspectos concernentes à criança, tendo em vista sua maior dependência do adulto nessa etapa da vida.

[IA]

Luiza: [...] Olhe, o cuidado é tudo que a gente faz. Porque ela... Eu acho ela muito indefesa. Eu acho, assim, os bebezinhos indefesos demais. Então, eu acho que tudo que você... É um... Trocar de roupa... É um carinho... É um dar... A comidinha... É um pegar na mão... É um dizer “eu tô aqui”... É um ligar a musiquinha que tá lá...

(Luiza, coordenadora da Casa A)

No âmbito do acolhimento, a coordenadora Luiza afirmou considerar “os bebezinhos indefesos demais”. Tal condição foi ponderada como justificativa para a ampla compreensão de que tudo o que faz mantém relação com o cuidado infantil. Pode-se considerar aqui a ideia de que ser cuidado é uma necessidade básica de sobrevivência da espécie humana (BUSSAB; RIBEIRO, 1998; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004). Esse aspecto também apareceu nas creches, como é possível verificar a seguir.

[Cr]

Lavínia: [...] Cuidado é uma coisa tão elementar e tão primária, tão assim... Que é di... Até definir é difícil, né? Eu acho que é... É você estar atento... Às necessidades... Básicas... Das mais básicas... Né? Às mais complexas... Do outro, assim.

(Lavínia, professora da Creche A)

A professora Lavínia destaca o cuidado como algo elementar, primário, que envolve a atenção a um contínuo de necessidades, desde as mais básicas às mais complexas. Sua fala remete à ideia do cuidado como um processo natural do desenvolvimento humano, tanto ao se considerar as necessidades da criança de ser cuidada como a disposição do adulto para cuidar (BUSSAB; RIBEIRO, 1998; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004).

A dependência das ações de cuidado do outro se apresenta tanto maior quanto menor a idade da criança. Nessa direção, os cuidados terminam também por se diferenciar conforme a

faixa etária, tendo em vista o transcorrer dos processos desenvolvimentais humanos, como lembrado nos próximos trechos, recortados de entrevistas dos dois grupos de participantes desta pesquisa.

[IA]

Ângela: Tem... Tem a fase, né, deles. O... De zero... Tem todo o cuidado, né, tem o cuidado mais especial, por ser bebezinho, recém-nascido. Aí já vem a fase do... Dos seis meses... Que... Já tem outros cuidados... Que é de... Começar a andar, a engatinhar. E tem os maiorzinho, que a gente já tem aquele cuidado de... De brincar, deles tá mais solto mesmo.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Ruth: [...] O cuidado de crianças de... De... De zero até mais ou menos um ano, que é a idade do Berçário... É mais o cuidado... É... De higiene e... E de locomoção... Locomoção, diga-se de passagem, engatinhar. Apesar que já tem alguns andando. E, então, a gente... Esse cuidado é... Em grau extremo. A gente tem que tá o tempo todo. Quando eles começam a andar, a gente tem que tá... Feito uma redoma, assim, sabe? Porque a gente tem que deixar eles se desenvolver... E ao mesmo tempo tem que tá protegendo eles. E deixar eles irem mexer no ambiente. Ou seja, é um misto de... Fica livre, mas segura. Criança de um a dois anos é mais a fase oral, que é... Ô, fase abençoada! Eles gostam muito de... Tá com raiva do coleguinha porque pegou o brinquedo, aí... Tome mordida. E é o cuidado... Maior... Dentre muitos... Cuidados de higiene, de... De fala... Né? De entender o que eles tão querendo falar... Porque alguns ainda... Ah, é... Já balbuciam algumas coisas. A... O cuidado maior de um a dois anos, que é o Grupo I, é a fase oral. É a fase *punk*. A de dois anos... De dois anos, elas já andam... E já correm. [...] Eu acho que o cuidado do Grupo II é mais esse. É... Conter, vâmo dizer assim, conter as crianças.

(Ruth, ADI da Creche B)

As falas das entrevistadas apontam para a pertinência de se dispor de conhecimentos sobre criança e desenvolvimento. Saber o que comumente esperar em cada faixa etária auxilia o profissional a planejar, prestar e avaliar o cuidado de forma mais pertinente às necessidades desenvolvimentais infantis (VERÍSSIMO, 2001). Nessa direção, o estudo, o debate e um processo de formação consequente pautado nos documentos que orientam a efetivação da medida de proteção de acolhimento e naqueles relativos à educação infantil e em pesquisas com crianças pequenas certamente contribuirão cada vez mais para a consolidação de práticas ajustadas ao grupo etário como um todo, mas sem perder de vista as singularidades existentes na coletividade.

Em referência especificamente às crianças menores, diferentes entrevistados dos dois contextos estudados mencionaram o fato de o cuidado a elas destinado englobar a observação atenta e a avaliação habilidosa de seus sinais, na medida em que, por não saberem ainda se expressar direito, estão sujeitas a vivenciar dificuldades na comunicação com a pessoa que

cuida. Cabe ao adulto utilizar-se de conhecimentos e habilidades para observar, interpretar, compreender e responder adequadamente aos comportamentos e necessidades infantis.

[IA]

Suzana: O que eu acho é que é em todos os aspectos. Ter atenção... Olhar a criança, se ela tá sentindo alguma dor... Ver aonde tem a dor, observar mais a criança... Ver o momento que... A visão... A criança tá querendo alguma coisa, mas não sabe se expressar. A gente é quem tem que observar... O que é que ela tá querendo.

(Suzana, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Pesquisador: Tem algo que você considera mais importante no cuidado?

Júlio: No cuidado... Olha, a... A alimentação. Certo? Oferecer água. Que... Às vezes, a criança não pede água. Mas eles bebem muita água. Então... Tem... Tem criança aqui que não pede pra ir no banheiro. Mas se você chegar pra aquela criança que não pede, às vezes, se você falar... É... “Fulano, você quer ir no banheiro?” [...] Tem que... Tentar realmente no cuidado você se comunicar com a criança. Você não ficar, assim, esperando que a criança diga: “Estou com fome.” “Quero ir ao banheiro.” É... “Você esqueceu de escovar meus dentes.” Porque a gente tem que ser... É... Tem que estar à frente da criança, né, e não esperando que a criança faça ou peça pra fazer.

(Júlio, ADI da Creche A)

[IA]

Adriana: De zero a três anos? Acho que a gente tem um pouco mais de cuidado... Assim, no sentido de que... Ela precisa se constituir... No... No... No amor... Sabe, assim? Numa... Numa noção diferente de proteção. [...] E... E eu acho, assim, que... Vir de uma situação, de uma família desestruturada... Talvez elas não tenham recebido ainda... Esse primeiro cuidado. Sabe? Ainda não tenham sido... Realmente olhadas. Então... É... É uma atenção especial... Pra essa... Pra essa faixa etária. E pronto... E muito de... De proteger fisicamente elas... Sabe? Acho que são crianças que têm uma chance de ser muito invadidas. As outras, querendo ou não, conseguem colocar um limite, conseguem gritar, conseguem reclamar. Nessa... É mais fácil pra uma criança de cinco, seis anos... Expor... O que é que ela tá passando.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

[Cr]

Pesquisador: [...] Se eu olhar... Especialmente pras crianças de zero a três anos... O que é que você entende por cuidado?

Mayara: Estar atento. Né? Mais do que tudo, atento. Porque, às vezes, a criança, ela... Ela é transparente. Né? Ela... Ela num só diz com a boca. Ela diz com os gestos.

[...]

Mayara: O cuidar do observar, do... Da questão de apresentar higiene, de... Observar se os materiais estão vindo limpos, se eles estão vindo limpinhos... E se tá... O corpo mostra. Né? Se tá tendo maus tratos... A reação deles... Acho que o nosso cuidar é nesse sentido de contribuir pra que eles fiquem bem cuidados.

(Mayara, diretora da Creche B)

Os recortes acima ressaltam a importância da atenção do adulto aos sinais das crianças pequenas. Os entrevistados alertam que nem sempre será possível alçar verbalmente o que está se passando com uma criança, seja em termos de alguma necessidade comum de seu cotidiano na instituição (está com sede, está com dor etc.) ou de determinada situação vivenciada em outro espaço, como o familiar (é bem cuidada ou não pelos familiares, por exemplo). Assim sendo, faz-se importante avaliar, por outros meios, o que ela demanda naquele momento. A psicóloga Adriana, no contexto de instituição de acolhimento, destaca que as crianças menores estão mais vulneráveis e precisam ser realmente protegidas. Cogita a possibilidade de, em seu tempo inicial pequeno de vida, no qual já foram afastadas de suas famílias, elas não terem tido acesso ainda a uma adequada noção de proteção.

Na direção da ênfase à necessidade de observar atentamente as crianças menores, a diretora Clara, no próximo trecho, a partir de sua realidade de trabalho em uma casa de acolhimento, menciona a adoção da postura de que cuidar envolve, além de ações de aconchego, o ensino (educação) de aspectos pertinentes ao desenvolvimento infantil. Ensinam-se à criança questões de sua rotina diária e também a própria expressão, por intermédio da fala, de suas necessidades.

[IA]

Pesquisador: [...] E pensando nessa criança até três anos, o que é que a senhora entende por cuidado?

Clara: Até três anos... Até três anos é quase um bebê, né? Considero até dois anos um bebê. Olhe, é dar colo, viu, Pedro? Criança até três anos... Você tem que dar colo. Sabe? Saber ninar. É... Ter paciência. E... Com os cuidados que toda criança dessa idade requer. É ensinar as coisas, é ensinar a falar... É ensinar a usar o... O... O banheiro. Né? É... É olhar tudo. Né? Tentar... Prestar muita atenção porque é uma criança que ainda não sabe expressar... Né? Suas necessidades direito.

(Clara, diretora da Casa B)

No próximo trecho, a assistente social Taís, em contexto de acolhimento, adjetiva os cuidados direcionados a crianças de zero a três anos como maternos-infantis. Revela-se nessa nomenclatura o viés cultural que há bastante tempo considera a mãe como parceira privilegiada para cuidar da criança (ROSSETTI-FERREIRA; COSTA, 2012). É fato que características biológicas como a necessidade da criança de ser amamentada contribuem para a manutenção do privilégio materno, porém, incorre-se o risco da desvalorização ou do não reconhecimento do importante papel do cuidado dos profissionais às crianças institucionalizadas. Outro elemento presente nas falas a seguir diz respeito à estimulação, que, junto com os cuidados primários (amplamente reiterados nas entrevistas), corresponde às dimensões avaliadas por Martins et al. (2010) na escala de crenças parentais e práticas de

cuidado na primeira infância, construída a partir do modelo de parentalidade de Keller (2002, 2007). A ênfase dada pelas educadoras/cuidadoras das instituições de acolhimento à estimulação foi bem menor do que a menção aos cuidados primários. Já nos dados das creches, o fator estimulação se fez fortemente presente.

[IA]

Pesquisador: [...] O que é que você entende como cuidado pra essa criança de zero a três anos? O que é cuidado?

Taís: São o básico. Eu digo assim: os cuidados maternos-infantis... É o quê, né? Que é a higiene... Num é isso? E também a atenção. É o brincar, o desenvolver habilidades, é o falar, é o estimular, num é isso?

(Taís, assistente social da Casa A)

[Cr]

Larissa: [...] Cuidar eu acho que também não é só... A questão física, vão dizer assim, mas, assim, eu acho que é do cuidado no todo... É... Daquela criança... De... De você estimular ela a novos desafios... Num é? Ela tá ali brincando, aí você... Lança um desafio pra ela, assim... Num é? É uma... Uma brincadeira, né, que... Que... Que dê a ela algum desafio... Num é? Uma oportunidade dela... Dela... Se ela tá querendo andar... Uma oportunidade dela ficar em pé... Eu acho que o cuidar... Envolve tudo isso. Eu acho que também é a maneira como você fala com a criança... É... O carinho... O toque... Num é? O jeito como você afaga ela... Eu acho que... Passa por tudo isso, né?

(Larissa, ADI da Creche A)

No âmbito educacional, encontrou-se em dois casos a peculiaridade da adjetivação do cuidado como pedagógico. A diretora Kátia e a ADI Camila, ambas da Creche A, comentaram a respeito, conforme exposto a seguir.

[Cr]

Kátia: De zero a três... Veja, o cuidado é intenso. [...] Ele é o cuidado emocional. Tá? É o cuidado físico. É o cuidado de saúde. Né? É o cuidado da segurança... Físico... Da segurança. Né? Ele se torna muito intenso esse cuidado. Tá? Mas ele é um cuidado... Pedagógico.

Pesquisador: O que seria um cuidado pedagógico?

Kátia: O que seria um cuidado pedagógico? Um bebê... Um bebê fez xixi. Um bebê fez cocô. Tá? Então, olhar nos olhos: “Você fez cocô?” O bebê tá lá. Né? Quem olha pensa que a gen... É alguma... Pensa que a gente é doido. “Você fez cocô?” Aí o bebê tá chorando. “Deixa eu ver sua fralda. Posso olhar a sua fralda?” Né? A gente sempre... Se reproduz a isso. Olhar, né, a fralda. Deixa... “Eita! Fez cocô. Eu vou limpar você.” Tá olhando, tá limpando, tá conversando, né? O nariz da criança, tá? A gente, adulto, tem mania de pegar o lençinho ou o que for... Vai limpar... A gente limpa até... O bebê tá chorando, a gente tá limpando. Num é? Aí o cuidar... A gente passa o mínimo necessário. Na hora do banho, a gente vai e faz uma limpeza maior. “Você tá com o narizinho sujo.” E o bebê, ele reporta isso. Quando vê um lençinho, imediatamente, ele já chora, já grita. Ou seja, foi limpo até... Né? Então, o cuidar, ele... Ele tem que respeitar. Né? Então, o pedagógico é você... “Posso limpar seu nariz? Tá escorrendo.” O bebê num deixa, limpa só

aqui, num precisa limpar lá dentro. Né? Pra num... Num escorrer o... [...] Mas esse cuidar... Ele... Ele... Ele tá intrínseco... Na criança de zero a três anos.

(Kátia, diretora da Creche A)

[Cr]

Pesquisador: Eu fiquei curioso. Você falou “cuidado pedagógico”. O que seria?

Camila: O cuidado pedagógico... É incentivar a criança... É... Num... Numa contação de história... Né? O... Inserir a... A criança... No mundo... Alfabético... No sistema alfabético... Inserir, inicialmente, a criança no sistema alfabético, com contação de história. Incentivar a criança... No manusear das letras... Mostrar pra elas que... Nas histórias... Tem letras. Né? Chamar a atenção delas... Com... O nome, a formação do nome... Né? É... Chamar a atenção dela... No contar... No contar... Né? Que a gente pode contar. Que existe números. Né? É... O pedagógico também... Do nome... Incentivar a criança... A... Procurar o nome dela... Nos objetos pessoais dela... Como toalha, escova de dente, saboneteira. Né? Então, incentivar a criança... A... A procurar... Inserir... A criança no... No... No mundo alfabético, né? Posso dizer assim inicialmente.

(Camila, ADI da Creche A)

Segundo a diretora Kátia, o cuidado pedagógico implica um diálogo a todo tempo com a criança, que perpassa o respeito ao seu corpo e ao direito de ser, de algum modo, informada sobre as coisas que lhe acontecem, o que termina por contribuir com a sua imersão no mundo cultural do qual faz parte. Para a ADI Camila, o significado atrelado ao cuidado pedagógico diz respeito a uma inserção em atividades e conteúdos de caráter mais escolar, como os sistemas alfabético e numérico.

Em Pantalena (2010), verifica-se a ideia do cuidado pedagógico como um cuidado com intencionalidade, o qual se opõe ao fazer rotineiro e sem propósito. Nesses termos, embora apontem para propósitos distintos, ambos os significados mencionados pelas entrevistadas se apresentam de forma condizente ao que explica a autora. Segundo ela,

no senso comum “cuida-se” ou “cuida-se de” e em uma visão educacional “cuida-se de para”, ou seja, o cuidado não é um fim em si mesmo, não apenas cuida-se da criança, mas cuida-se para um determinado objetivo. Tanto é importante o objetivo (cuida-se para) como a criança que recebe o cuidado (cuida-se de). Para não se tornar instrumental e impessoal, é preciso ter-se o foco nos objetivos e também em quem recebe o cuidado (p. 53).

Para o conjunto de participantes desta pesquisa, cuidar também implica considerar as especificidades da criança. Nesse ponto, é interessante destacar o reconhecimento do singular no coletivo. A seguir, a professora Lavínia, na creche, afirma que cuidar envolve, além do atendimento às demandas do outro, o respeito à singularidade, ainda que em uma coletividade; importa, dentre tantas outras coisas, a atenção às peculiaridades de ritmo de cada um. Seguindo este entendimento, a cuidadora Antônia, por sua vez, na instituição de

acolhimento, fala desse mesmo respeito ao observar, por exemplo, a necessidade da criança de ficar com determinado objeto para dormir.

[Cr]

Lavínia: [...] O cuidado com criança de zero a três anos é isso. É tá atento a essas necessidades simples dela de... De andar, de ritmo, de... Né? De como come, de porque come... Né? Cada corpo... É que são coisas tão simples de... Tão... Como é que eu vou dizer? Sutis, né? Cada corpo tem um formato e cada mão, por mais que seja uma mão, vai ter uma pegada diferente numa colher. E aí... Em cada pegada de uma colher, aquele corpo tá seguindo um caminho, que é o caminho que aquele corpo precisa seguir... Pra pegar uma colher, um dia, de um jeito mais firme, mais confiável. E aí minimamente você ter o cuidado com aquela criança é você respeitar, por exemplo, essa pegada.

(Lavínia, professora da Creche A)

[IA]

Antônia: A gente cuida sim por igual, agora só que... Eles... Você percebe, né? Tem uns que é mais... Até... Pega uma fraldinha pra dormir... Se não der aquela fralda, ele não dorme...

(Antônia, cuidadora da Casa A)

A respeito de situações parecidas com a descrita pela cuidadora Antônia, Almeida (2014) comenta que objetos prediletos, por vezes, ajudam a acalmar e tranquilizar as crianças em momentos de angústia e, mais além, podem assumir, segundo a perspectiva winnicottiana, o lugar de objeto transicional e, conseqüentemente, ter um papel estruturante no desenvolvimento por possibilitar transitar entre o puramente subjetivo (realidade interna) e a objetividade percebida (realidade externa). A autora explica que o chamado objeto transicional da teoria de Winnicott funciona como apoio representativo de algum objeto parcial ausente, como a mãe, por exemplo. Pantalena (2010, p. 30) complementa essa ideia, afirmando que “os objetos ou fenômenos transicionais (como chupar o dedo) contribuem para o bem-estar do bebê, pois resgatam o acolhimento que a figura de apego lhe proporcionaria”. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de respeitar o uso que algumas crianças fazem desses objetos como forma de suportar a ausência de alguém que seja estruturante para elas. Observa-se que, de alguma forma, compreensões teóricas da Psicologia, a exemplo da explicitada acima, se fazem presentes em atos cotidianos dos educadores/cuidadores.

Em meio a todos os elementos do cuidado já comentados, cabe destacar a importância atribuída pelos participantes dos dois contextos à demonstração de afeto. Dentre outros exemplos não transcritos aqui, esse aspecto apareceu nas falas das cuidadoras Antônia e Luiza e da ADI Larissa (citadas anteriormente), ao considerarem que o cuidado envolve o carinho, e foi enfatizado pelas cuidadoras Lúcia e Aline e pela professora Melina, nos próximos trechos.

[IA]

Pesquisador: [...] O que é que você entende por cuidado... De criança de zero a três anos? O que é cuidado?

Lúcia: É... Zelar por ele, tratar bem, dar amor... Carinho. Isso aí.

Pesquisador: Exemplos de atividades de cuidado...

Lúcia: Alimentação... O... O aconchego, né? O amor mesmo que a gente dá... Esse afeto. Alimentação... Medicação... E o carinho mesmo.

(Lúcia, cuidadora da Casa A)

[IA]

Aline: O que é cuidar? Cuidar é amar. Cuidar é amar... Cuidar, como eu disse, é proteger. É... Ter aquele... É ter um olhar mais específico. É você saber... Sobre uma criança... Por que é que ela tá chorando, se ela tá... Com fome... Se é alguma dor... [...] Se a criança tiver chorando, chorando, chorando, você vai... Peraí, deu a chupeta, não calou. [...] Deu água, a criança não calou. Vamos dar um banho. Que pode ser calor, né? Dá o banho, não calou. Faz ela se acalmar, aperta a orelhinha, vê se tem uma feridinha, alguma coisa tá incomodando... A gente tenta de tudo. É uma de mãe... E, muitas vezes, uma de médico também. Sem, assim, sem medicar sem ter... Sem ter medicação prescrita. Mas coloco em cima da cama, vou olhar direitinho se tem alguma feridinha, se tá incomodando, se tem um bracinho inchado, alguma coisa.

(Aline, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Melina: Acho que o cuidado tá relacionado à afetividade mesmo. O afeto... Teu olhar, assim, pra aquela criança e... Ela precisa de mim, de ajuda, então, eu vou ter que ajudar quando ela precisar, tô aqui pra isso, né? Isso daí.

(Melina, professora da Creche B)

Para a entrevistada Lúcia, cuidado tem relação com zelo, amor, carinho. Para Aline, “cuidar é amar” e assim direciona-se um olhar mais específico para a criança. Para Melina, o cuidado está relacionado à afetividade. Verifica-se até este ponto, então, que as compreensões dos participantes sobre a atividade considerada papel institucional envolvem o atendimento a distintas necessidades das crianças, desde aquelas de ordem física às demais de ordem emocional ou afetiva. Nesse ponto, concorda-se com o entendimento de França (2009, p. 6) de que “nos primeiros anos de vida, as necessidades fisiológicas e psicológicas não estão separadas”. A autora comenta que guiar os cuidados cotidianos dispensados à criança por essa ideia “faz uma profunda diferença na qualidade da relação e previne que essa relação venha a ficar automatizada”.

A importância do afeto na relação profissional de cuidado com a criança, entretanto, imbrica, por vezes, uma proximidade muito forte com uma relação maternal, conforme pode se depreender dos fragmentos de fala posteriores. Todavia, para França (2009), essa condição precisa ser diferenciada. Sobre esse assunto, Nogueira e Costa (2005) hipotetizam que, para a criança afastada do convívio familiar, em um serviço de acolhimento do tipo casa-lar, a mãe

social acaba se tornando a referência de figura parental. Entretanto, ponderam que as funcionárias da instituição não podem ser confundidas com mães ou professoras. Afirmam se tratar de “profissionais responsáveis pelo cuidado e pela garantia da saúde psíquica de crianças extremamente fragilizadas em função de suas histórias de vida, e que necessitam do máximo de estabilidade e de qualidade no cuidado que recebem” (p. 38).

A respeito da afetividade no âmbito da educação infantil, mas de forma plausível a contextos institucionais em geral, Seriani, Silva e Rosa (2015, p. 100) ressaltam que “a creche é um espaço de atuação profissional em que as relações afetivo-emocionais estão presentes e são necessárias, sobretudo para garantir que as crianças se sintam respeitadas, protegidas, seguras e felizes”. Veríssimo (2001, p. 87) pondera a necessidade de “um olhar técnico-científico, um embasamento teórico que permita selecionar e implementar ações eficazes para o atendimento às necessidades emocionais da criança”. Nessa direção, Bahia (2008, p. 49-50) afirma que “o envolvimento afetivo da educadora de infância, como elemento do perfil profissional, não pode ser visto como doação abnegada que não requer profissionalismo”. Assim, em momento algum, afeto é tomado como não condizente à relação de cuidado formal, institucional.

[IA]

Dilma: [...] Cuidar é você... O cuidado é o seguinte... Você... Tá com ele... É... Fica sempre observando pra ele não se machucar... Você dá o banhozinho, você dá a comida, você dá a medicação... Sem ter aquele afeto... Como se fosse, assim... É... Mecânico... Aquele trabalho que você tem que fazer, a rotina, todo dia. Mas... A parte de... De cuidado... É esse. Agora, a parte de ser mãe é diferente: você se envolve com a criança. Você acaba adquirindo aquele sentimento. [...] Você cria um laço maternal com a criança. Eu que não sou mãe... Eu me sinto assim. Agora, imagino as colegas que são mãe. Eu creio que elas devem sentir a mesma coisa.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

A cuidadora Dilma, no contexto de acolhimento, explicita uma separação entre o que corresponderia à parte de apenas cuidar da criança e o que diria respeito a ser mãe ou substituir essa mãe. O olhar sobre o cuidado de forma estrita coloca-o na posição de mecânico, automatizado. A lógica de compreensão da participante parece implicar que a soma do afeto ao cuidado o torna similar a algo maternal. De algum modo, ser mãe ou assumir o posto desta engloba cuidar e criar laços.

Além da aproximação via afeto, o cuidado ofertado nas casas de acolhimento e creches também foi relacionado ao que faz uma mãe em sua comum condição cultural de cuidar dos filhos. Subjaz a ideia de que a mãe frequentemente cuida e os profissionais cuidam – ou devem cuidar – tal qual esta mãe. Esse aspecto é abordado em diferentes entrevistas.

[IA]

Márcia: [...] O cuidado é que nem a gente cuidar de um filho da gente.*(Márcia, cuidadora da Casa B)*

[IA]

Pesquisador: E quando fica esse chororô, o que é que vocês fazem?**Aline:** A gente... Se vira em mãe! O que é que uma mãe faz? Senta no chão, dá colo, dá chupeta... Vai buscar uma aguinha... Se tiver pipoca, a menina da cozinha faz pipoca, dá a todos. Pega biscoito... Dá um jeito. Você dá um jeito. Como a mãe faz em casa quando tem três, quatro filhos. Num senta tudinho? Dá uma chupetinha a um, dá uma aguinha. Esse é o trabalho da gente também.**Pesquisador:** Colo também?**Aline:** Isso, com certeza. Colo, carinho, com certeza. É verdade que a gente não pode abraçar todos ao mesmo tempo. Não pode. Mas aí quando senta no chão, todos senta. A gente faz um carinho em um, coloca um no colo... Aquele que chora mais, dá mais atenção... Tem uns mais esperto, sabe que se chorar vai pro braço, né? [...] E, assim, a gente cuida.*(Aline, cuidadora da Casa A)*

[Cr]

Pesquisador: [...] E como é que você entende o cuidado com a criança de zero a três anos? O que seria esse cuidado?**Karine:** Olha... É tão próximo do cuidado da mãe, né? Que se confunde, né? Porque... Esse cuidado do zero a três... É o cuidado praticamente maternal, no sentido de que... Você vai o quê? Você vai... Lidar com as necessidades fisiológicas da criança... Né? Com a fome, com a saciedade dessa fome... Né? Com a higiene pessoal da criança... Então... Esse cuidar vai exigir que a gente toque na criança... Né? Que a gente acalente a criança quando necessário... Que a gente bote no braço essa criança... Que a gente sente no chão pra brincar com ela... Role no chão com ela... Num é? Eu acho que... Por isso que é tão próximo, assim, né, do... Do... Do... Do cuidar maternal, nesse sentido... Que é realmente: cuidar! Cuidar como se você estivesse em casa. O que é que você...? É... Cuidar para que ele não se acidente... Da integridade física dele, né? E ao mesmo tempo... Esse... Esse educar que... Não se desvincula. Né? Que ao mesmo tempo que eu digo: “Não suba aí.” Mas ao mesmo tempo... Ele precisa... Ter desafios. Né? Pra que essa coordenação dele amplie, pra que a marcha aconteça. [...] Então, a gente tem que ter esse cuidado com a integridade física da criança, mas ao mesmo tempo tem que promover desafios pra essa criança. Então, esse cuidar não está... Desassociado, desvinculado do educar. Num é? É um cuidar que eu vou cuidar dessa integridade dele: física, emocional. Tá? E ao mesmo tempo vou ter que propor situações... Pra que ele desenvolva.*(Karine, professora da Creche A)*

Cuida-se como se cuida de um filho! E sempre que necessário a educadora/cuidadora se vira em mãe! Pois se trata de um cuidado praticamente maternal! Essas ideias explicitam claramente a aproximação entre o cuidado formal que tem lugar nos dois contextos institucionais (casa de acolhimento e creche) e o cuidado materno (ASSIS, 2014; BAHIA, 2008; FRAGA, 2008; FRANÇA, 2009; HADDAD, 1991/2016; NOGUEIRA; COSTA, 2005; VECTORE; CARVALHO, 2008; VERÍSSIMO, 2001). Será a prática de cuidado nesses

espaços a versão profissional daquela da mãe? O que as diferencia? Ainda que não se respondam satisfatoriamente essas perguntas, alguns elementos adiante contribuem com a reflexão a esse respeito.

No caso da fala da professora Karine (acima), constata-se que ela condensa muitos aspectos, se não todos, discutidos em momentos anteriores deste trabalho. Ela aborda o cuidar atrelado ao educar, discorrendo que, em paralelo aos cuidados primários de atendimento às necessidades fisiológicas e de proteção à integridade física e emocional da criança, existe uma atenção especial à promoção de situações que contribuam, por exemplo, com o desenvolvimento da marcha, da coordenação motora. Nesse ponto, verifica-se que a educadora inclui as duas dimensões elencadas na escala de crenças parentais e práticas de cuidado de Martins et al. (2010): cuidados primários e estimulação.

A seguir, aborda-se especificamente o modo como se configurou a aproximação com o cuidado materno no conjunto de entrevistas das instituições de acolhimento e, logo depois, faz-se o mesmo no que tange aos dados das creches. Inicia-se, então, com o exemplo da cuidadora Sílvia, que, explicitamente, atribui ao cuidar o significado de toda a atividade realizada pela mãe em função de seu filho.

[IA]

Sílvia: Cuidar... É... Amor, carinho, fazer todo um trabalho que uma mãe de verdade... Uma mãe de verdade faz! Né? Se preocupar... Pra médico... Se a criança tá doente, se tá sentindo alguma coisa... Observar... Por que que fulaninho tá triste? Oia, fulaninho tá triste... O que foi que aconteceu? Enfim... Enfim, tudo. Todo o cuidado de uma mãe verdadeira.

(Sílvia, cuidadora da Casa B)

A ênfase que a entrevistada coloca ao adjetivar a mãe como “de verdade” decorre de sua avaliação que culpabiliza a mãe biológica pela situação atual de acolhimento da criança em uma instituição. Ao mesmo tempo, a cuidadora se diferencia dessa mãe e considera para si um *status* positivo de “mãe verdadeira”, entendida como aquela que cuida, que se preocupa com o filho. Apresenta-se embutida, tal como encontrado em Fraga (2008) e Sousa (2010), uma visão idealizada da mãe e da família que deve ficar com a criança.

A proximidade do exercício do cuidado profissional com o de uma mãe é influenciada e influencia a compreensão de ser ou não papel da instituição assumir esse lugar. Aproximação com o papel materno e percepções negativas e pré-julgamentos sobre as mães biológicas e as famílias de origem das crianças também foram observadas por Assis (2014). Para as cuidadoras participantes da referida pesquisa, cabia-lhes, no exercício da função, “ser como ‘uma mãe’ para as crianças” (p. 33). Também as entrevistadas por Fraga (2008) e Sousa

(2010) revelaram, em certa medida, uma confusão entre ser educadora e ser mãe. Os significados atribuídos ao próprio papel e ao da instituição, bem como ao cuidado, estão diretamente ligados ao que as educadoras/cuidadoras reconhecem também como papel materno.

[IA]

Taís: [...] E você vê... Também... Naquela criança... Que ela está aqui hoje... Que ela num tem aquela... Às vezes, aquela família... Quando ela vê a família do outro... Aquilo pra ela é uma dor, num é? Então, qual é o papel da instituição? É tentar naquela hora... A... Ela ser... O outro na vida dela, né? Pra que a... Num tá aqui o pai, a mãe... Num tá aqui uma tia... A gente exercer esse papel que a... Que aquela família tá dando àquela criança que chegou... Que é o pai e a mãe, né?

(Taís, assistente social da Casa A)

A assistente social Taís aborda que a instituição, por meio dos profissionais que nela atuam, precisa assumir em determinados momentos os papéis de pai e mãe para a criança, tendo em vista a falta que esta sente daquelas pessoas de seu grupo familiar. A tentativa de aproximação e entendimento do sentimento da criança repercute na ideia de que é preciso, de algum modo, assumir os papéis familiares para a criança. Nessa direção, Assis (2014, p. 24) também encontrou em seus dados a percepção de que caberia à instituição, na figura de seus funcionários, dentre outras coisas, “suprir a falta da família biológica” e “tratar as crianças como os próprios filhos”. De modo semelhante, Sperancetta (2010, p. 124) destacou como elemento de análise a compreensão de pais e mães sociais de um serviço de acolhimento institucional do tipo casa-lar de que seu papel profissional envolvia “cuidar como se fossem filhos biológicos”. A autora pontuou que essa realidade sugeria, assim, confusão de papéis e ambiguidade. E ainda Teixeira e Villachan-Lyra (2015) verificaram dificuldades de mães sociais de estabelecerem limites entre o exercício laboral de educadoras e a assunção de uma posição materna peculiar.

[IA]

Joana: [...] Eu me sinto assim... Que uma criança daquela... Não precisa ser maltratada... Num é pra ser maltratada... Porque já vem de... De uma situação difícil, né? Uma situação muito... Difícil... Com a família... E... Aqui, a gente tem que acolher e... Fazer o papel de mãe mesmo, de mãe que ama seu filho.

Pesquisador: E qual é esse papel de mãe? O que é que a mãe faz... Que vocês têm...?

Joana: O que é que a mãe faz? O que é que a mãe faz é... Ter amor ao seu filho... Aqui é meu filho. Eu amo ele, eu cuido dele. Eu... Assim... Me sinto como... Fosse uma mãe verdadeira dele... Até enquanto ele estiver aqui, né?

(Joana, cuidadora da Casa A)

A cuidadora Joana afirma que precisa fazer o papel de mãe enquanto a criança estiver na instituição. Implicitamente, está posto o entendimento de que a criança sente falta do amor materno. Novamente é utilizada a expressão “mãe verdadeira”, porém, a ênfase dessa vez não remete ao sentido de desqualificar a mãe da criança, como fez Sílvia (acima), mas sim de dizer que é como se a cuidadora fosse mãe biológica. De acordo com Fraga (2008, p. 118), “o que parece estar em jogo é a ligação afetiva de uma natureza particular, assentada nos cuidados oferecidos”.

[IA]

Tatiana: [...] O cuidado é muito importante porque... Assim, a gente... Praticamente é a mãe deles, né, naquele momento. Porque no momento que a gente tá, o período, eu me sinto mãe deles. Porque ele depende da gente, né? Depende da gente.

Pesquisador: Mas eles tratam você como mãe?

Tatiana: Tem uns que querem tratar... Sabe? Mas nem pode, né? Nem pode. Mas...

Pesquisador: Por que não pode?

Tatiana: Porque, assim... É... É, assim, eles... Eles têm que entender que a gente não é... Que a gente tá aqui, mas a gente vai embora... A gente volta de novo, vai embora... E a mãe tá sempre ali, né? A mãe tá sempre presente.

(Tatiana, cuidadora da Casa A)

A entrevistada atribui a si e às demais cuidadoras um papel de mãe em virtude de a criança depender delas, isto é, depender de seus cuidados. Está implícita a ideia de que, comumente, quem assumiria os cuidados da criança seria a mãe, mas, em sua ausência, alguém precisa ocupar este lugar, cabendo, então, às pessoas responsáveis naquele momento pelos cuidados. Porém, ao mesmo tempo em que diz se sentir mãe, a cuidadora pondera que as crianças não podem colocá-la nesse lugar, na medida em que ela não permanece o tempo todo próximo, como faz uma mãe.

[IA]

Pesquisador: [...] Qual é o teu papel junto às crianças?

Ângela: Papel de mãe. Eu me sinto... Assim, o que eu faço pra com eles é o que eu gostaria, o que eu fa... Faria pra minha filha, né? Eu penso assim... Vou dar um banho... É como se eu tivesse dando na minha filha.

Pesquisador: Então, esse papel de mãe, ele é diferente do seu papel... Enquanto profissional? Tem diferenças ou não... É o mesmo papel?

Ângela: A única diferença que tem... É que... Às vezes, não chega a ser aquela coisa, assim, liberal, né? Como a gente tá em casa... Vai, dá banho... “Vá dormir.” “Óia, vai comer. É hora de co...” Num é assim, né? Temos um jeitinho de falar porque são crianças diferentes, né? Crianças que vêm... Assim, com o psicológico meio, né, perturbado, devido... O sofrimento que teve... Na vinda pra cá.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

A cuidadora Ângela prontamente responde que seu papel é de mãe. Pondera, entretanto, que a liberdade na relação com um filho é distinta daquela com uma criança da instituição. Saber que as crianças chegam à casa de acolhimento após vivências de sofrimento parece contribuir para visualizá-las como “crianças diferentes que vêm com o psicológico meio perturbado”. Consequentemente, aumenta-se o cuidado destinado a elas. Essa ideia é corroborada por outras cuidadoras, que também ressaltam a necessidade de um “jeitinho de falar” com a criança que não a magoe.

[IA]

Sofia: Olhe, a gente... A gente cuida... Como se fosse o filho da gente, né? A gente num... Já num pode educar como os filhos da gente porque... A gente nem pode fazer essa parte... Essa parte aqui. A gente... Cuida da melhor forma, né? A gente... Educa um pouquinho... Né? Do jeito da gente. A gente num pode também ultrapassar porque... A gente num pode educar os daqui que nem os filhos da gente, né?

Pesquisador: Qual é a diferença?

Sofia: É muito grande. A gente num pode... De jeito nenhum... Os meus... Eu faço o quê? Os meus... Eu brigo. Eu sou mais grossa... Na hora de ser. Entendeu? Tem que ser isso... É mais... A gente é mais rígida, né, com os de casa. E os daqui... A gente tem que ser mais maleável um pouquinho. Entendes? Com as crianças daqui.

(Sofia, cuidadora da Casa A)

Ao mesmo tempo em que algumas cuidadoras se colocam no lugar de mãe, ou segunda mãe, das crianças, determinados elementos, a exemplo das normas institucionais, circunscrevem o modo como é possível cuidar e educar a criança, o que é diferente da adoção de posturas pessoais, particulares, que seriam próprias de uma mãe para com seu filho. A cuidadora Sofia, no fragmento acima, afirma que não pode educar como educa os próprios filhos. É preciso construir uma relação com a criança de educação com o estabelecimento de limites, mas sempre preservando um tom de voz ameno e ao mesmo tempo firme. É regra institucional não gritar com as crianças. Isso não quer dizer que inexistam comportamentos contrários, como foi possível ouvir de uma entrevistada que assumiu ser chamada a atenção pela equipe técnica por, em alguns momentos de desobediência infantil, reclamar com as crianças a partir do grito. Nesse ponto, revela-se um exercício do cuidado que é, em boa parte do tempo, observado ou mesmo vigiado, como permite supor a fala da cuidadora Aline, a seguir.

[IA]

Aline: [...] Aqui, o meu cuidar... Eu tenho que cuidar porque tem... Mil e um olho... Olhando. Se eu disser a meu filho: [tom de voz imperativo] “Você tem que ficar aí.” Aqui eu num posso dizer. Aqui, eu tenho que chamar... Vâmo supor... [tom de voz ameno] “Carol, fique sentadinha. Você não vai

sair daqui porque você machucou fulano e fulano.” Até o tom de voz aqui a gente tem que ser moderado. Porque ele num é meu filho.

(Aline, cuidadora da Casa A)

Assumir o papel de mãe no contexto do acolhimento institucional apresenta-se como elemento de tensões vivenciadas no exercício do cuidado junto à criança. À cuidadora é dada a *responsabilidade dos cuidados maternos-infantis* (como fora nomeado pela assistente social Taís); ela, então, *sente-se mãe*; e, por vezes, é orientada a *ser uma segunda mãe*; mas, em contrapartida, *não pode ser, assim, reconhecida pelas crianças*. No recorte abaixo, a cuidadora Suzana relata uma situação em que foi repreendida quando uma menina a chamou de mãe. Constata-se que os papéis seguem confusos para as cuidadoras e para as crianças.

[IA]

Suzana: [...] Depois de dois anos, chegou uma criança aqui que eu tava dando banho nela... O nome dela era Vivian. Sabida que só. Aí eu ajeitando ela, tudinho, peguei ela e botei, assim, em cima de um balcão... Fui ajeitar ela, vestir ela, tudinho... Ela pegou, me abraçou assim... E disse: “Mamãe.” Eu chorei. [voz embargada] Eu chorei.

Pesquisador: Entendo. E... Há uma preparação, assim...?

Suzana: [voz embargada] E ela ficou me chamando de mamãe. Sendo que aqui na... Num aceita não.

Pesquisador: Não pode...

Suzana: [voz embargada] Tem que chamar de tia. Aí eu disse assim... Aí viram um momento ela chamando. “Oa, Suzana, num deixa essa menina tá te chamando de mãe não, visse?” “Mas eu num mando ela me chamar de mãe não. Isso aí partiu dela mesmo. Que eu me comovi... Eu fui pra ali dar um banho nela... Ajeitei ela... E ela me chamou de mãe. E eu não chorei na frente dela.” Aí ela ficou... Chamando: “Mãe. Mãe.” Disse: “Não é mãe não, minha filha, é tia.” Aí as meninas: [tom de voz imperativo] “É... Chama ela de sua mãe não! Ela é sua tia.” Aí pronto. E aí foi. Ela foi esquecendo.

(Suzana, cuidadora da Casa A)

O olhar regulador que visa à diferenciação entre os papéis de cuidadora e de mãe não é só oriundo de membros da equipe técnica e da direção das instituições, mas também de pessoas que desempenham a mesma função direta de cuidar. No exemplo abaixo, a cuidadora Márcia posiciona-se de forma contrária à ideia de ser mãe das crianças acolhidas e afirma que tenta orientar as colegas nesse sentido.

[IA]

Márcia: [...] Até tem uma menina aí que faz assim... É... Que faz assim: “A gente é mãe.” É... “Sou sua mãe.” Eu digo: “Olha, a gente num deve dizer a eles que é mãe deles. A gente cuida deles. A gente é tia deles. Pra não confundir a cabeça do menino, a mente do menino. E outra... A mãe chega aí... ‘Minha mãe.’ Ela num vai gostar. ‘Não. Sou sua tia. A tia que cuida de você.’ Tudinho... Mas não mãe.”

(Márcia, cuidadora da Casa B)

A assistente social Amanda, no próximo recorte, corrobora, em parte, a ideia de que as cuidadoras desempenham um papel materno para as crianças. Porém, ao mesmo tempo, considera que a criança precisa saber que a profissional não é sua mãe. Nesse cenário, entretanto, a dubiedade do papel pode tornar as relações um pouco confusas.

[IA]

Amanda: [...] Às vezes, tem crianças que chegam aqui ainda tá... Ainda tem crianças que tá mamando ainda. Né? Então, ainda tem crianças que ainda tá mamando, né? E... E aí a gente... Né? É... Pedes às meninas que, realmente, essas crianças... Num é que elas vão tá... É... Suprindo... Né? Muitas... Muitas até consideram-se, né, como mãe das crianças. Né? Né? “Ah, eu sou a mãe. Eu tô cuidando. Eu faço... Tenho cuidado.” Sim... Mas é... A gente tá nesse papel. Realmente, a gente tá cuidando, né, independente de... De... De... De ser mãe ou... Ou... Mas a gente tá no papel de cuidado. E, nesse momento, a gente vai... Realmente, os pequenininhos, eles requer mais esse cuidado. Porque... É... É onde... É os que... Que, às vezes, nem sabe muito... Né? Por que que saiu. “Por que é que... Eu tava, né, com minha mãe... E eu tava mamando... E agora eu num tô mais... E agora eu num... Eu num... Né? Num tenho mais ela pra... Né? Pra mim, né?” E... E aí a gente... É... Né? Meio que a gente vai ser essa figura mesmo materna, né? É... Dessa criança... Enquanto ela tiver aqui... Né? Mas aí a gente sempre deixa claro. Então... Vai... É... O que a gente pede pras meninas é assim... É que a criança, ela tem que ter... Tem que ter claro que... Vocês não são a mãe delas. Né? Ela tem uma mãe, ela tem um pai, ela tem uma família. Né? Então, tem que deixar isso claro até... Né? Porque, às vezes, até tem... Tem crianças que começa a chamar até as meninas de mãe. Né? Mãe... É... Vamos trabalhar... Ela não é, né?

(Amanda, assistente social da Casa B)

Como se vê, foi comum no conjunto de dados relativos às instituições de acolhimento a menção ao *ser mãe* ou ao exercício de papel similar. Nas creches, o cuidado ofertado, algumas vezes, também foi assemelhado ao cuidado materno. De todo modo, não se observou ênfase em uma necessidade de a educadora/cuidadora assumir o lugar da mãe.

Sobre esse assunto, é preciso considerar que o modelo materno foi utilizado pela creche em seu processo de constituição e de afirmação ou busca por legitimidade. Durante muito tempo, as funções mais evidentes dessa instituição relacionavam-se àquelas atribuídas à mãe no meio sociocultural: cuidar da higiene, saúde, corpo e alimentação da criança. Além disso, em alguns casos, tentou-se replicar minimamente um padrão idealizado da relação mãe-filho em que aquela estaria sempre pronta para atender aos chamados da criança com sintonia e sincronicidade, buscando-se transportar uma dimensão familiar a uma dimensão coletiva, como se isso fosse possível. Tratava-se de uma tentativa de minimizar os ditos efeitos prejudiciais à criança da separação materna e da vivência do cuidado coletivo, preconizados por teorias ou correntes de pensamento de cada época (HADDAD, 1991/2016).

Compreende-se que a criança pequena depende do cuidado do outro, o qual frequentemente é sua mãe. A etapa de desenvolvimento em que se encontra faz com que assim seja. Como ela é ainda muito nova, as educadoras/cuidadoras da creche, na presente pesquisa, passam a exercer os cuidados como faz uma mãe. Na casa de acolhimento, por sua vez, esta condição não parece justificada pelas necessidades decorrentes de um desenvolvimento que a criança está a vivenciar, mas pela própria ausência da figura materna naquele período da vida, de modo a se demandar que alguém assuma esse lugar.

Em um estudo sobre práticas e crenças de educadoras de berçário no que se refere ao cuidado, Becker, Bernardi e Martins (2013, p. 553) utilizaram características enfatizadas por Winnicott para a relação mãe-bebê como modelo para analisar a relação educadora-bebê, justificando que

quando a criança entra muito cedo numa turma de berçário, são as educadoras que dividem essa tarefa [cuidado suficientemente bom] com a mãe. Neste sentido, a atuação da educadora inclui uma série de cuidados e práticas que se assemelham ao fazer materno, uma vez que tanto a mãe quanto a educadora têm como objetivo suprir as necessidades do bebê.

É nessa direção que profissionais das creches estudadas comentam a respeito do papel que desempenham junto às crianças, especialmente, as mais novas. No recorte a seguir, a ADI Isabela, embora reticente, afirma que seu papel termina sendo “meio de mãe”. De todo modo, ela pondera que, de forma alguma, é mãe das crianças e se diferencia desta figura ao acrescentar a si um olhar de educador. Porém, demonstra compreender que a atenção necessária de se destinar à criança é semelhante ao que ocorre na relação entre ela e sua mãe.

[Cr]

Isabela: [...] Acho que o nosso papel mesmo... É... Acho que dá impressão... Que eu num queria nem falar, mas assim... É meio de mãe. A gente termina tendo um olhar de mãe... Além do educador... Mas a gente, claro, a gente não é mãe dessas crianças, mas um olhar que eu digo... Aquele olhar mais atento.

(Isabela, ADI da Creche A)

É interessante que, ao mesmo tempo em que emergiu a similaridade do cuidar profissional na creche com o papel ou o desempenho materno no cuidado à criança, figurou também a busca por diferenciação entre o lugar de educadora/cuidadora e o lugar de mãe. Já exemplificado no fragmento acima (acréscimo do olhar educador), esse aspecto foi comentado pela professora Beatriz no próximo trecho, revelando certo incômodo sentido.

[Cr]

Beatriz: [...] Eu num sei que representação eu tenho pra eles. Eu gosto de ser a professora deles. Entendeu? Mas é como eu tô te dizendo... Por ser um

grupo específico de bebês, termina esse laço ficando um laço maior do que o laço só de professora. Não que a professora... Ela não estabeleça um laço de emo... De... De... De... De afetividade com os seus alunos. Naturalmente isso acontece. Mas a demanda de um professor do Berçário, ela requer... Uma... Uma afetividade, eu diria, um pouco maternal. [...] Não me coloco só como professora, embora... Eu... Eu ache que eu sou só a professora. Sabe? Mas termina tendo essa... Essa ligação maior. De... De... De... Por conta da necessidade do bebê de ter uma pessoa com eles. [...] Eu acredito que... Que eu sou mais do que professora. Eu num sei te dizer o que é. Também não gostaria de ser a mãe.

(Beatriz, professora da Creche B)

O suporte, o cuidado, a atenção às necessidades da criança são elementos comuns às ações de uma mãe e de uma educadora/cuidadora. Além disso, para a professora Beatriz, o trabalho com bebês requer “uma afetividade um pouco maternal”, construindo-se um laço que é maior do que aquele só de professora. Também a cuidadora Dilma, no âmbito da instituição de acolhimento, em fragmento de fala anteriormente apresentado, considerou a existência de um laço maternal com as crianças. Nesse ponto, reiteram-se as ponderações de Bahia (2008), França (2009), Nogueira e Costa (2005) e Veríssimo (2001) acerca da importância de limites mais claros a esse respeito.

[Cr]

Juliana: [...] Eu já me peguei... Veja como é mãe. Me peguei hoje com uma criança... “Olhe... Mamãe...” Uma criança tava pedindo água... Ou foi suco. Acho que foi suco. Aí... “Você quer mais? Peraí que mamãe vai pegar.” Aí depois eu fiz: “Peraí que titia vai pegar.” Porque... É uma coisa que... Num sei... Nesse... Na instituição, eu sei que eu num... Eu num... Eu num... A minha... A minha função num é... Nem substituir mãe nem nenhum cuidado familiar. Né? Existe outros vínculos que são fortes e que... Mas é uma coisa bem difícil da gente... Conseguir separar... Um pouquinho disso nessa... Nessa etapa... Visse, Pedro? É... Essa... Claro que eu tenho um caráter... Eu tenho uma intencionalidade maior.

(Juliana, professora da Creche A)

Segundo a professora Juliana, sua função não é substituir mãe nem nenhum cuidado familiar, mas, em alguns momentos, os papéis se confundem – como também informado pela professora Beatriz, em recorte anterior, ao se considerar mais do que professora, mas não querer ser a mãe. O modelo da creche substituta materna figurou durante bastante tempo na história dessa instituição e parece revelar seus resquícios em tempos atuais. A pesquisa-ação apresentada por Haddad (1991/2016, p. 21), cujo interesse foi “desvelar a identidade da creche tendo como eixo a prática profissional”, é um exemplo do caminho de transformação percorrido pela instituição, que, hoje, tenta não mais substituir e sim complementar ou compartilhar o cuidado e a educação da criança pequena com a família.

Haddad (1991/2016, p. 97) problematizou o modelo mencionado acima, considerando-o “impossível de ser reproduzido na creche e, ao mesmo tempo, inadequado, para o desenvolvimento da criança”, na medida em que “acarretava dependência do adulto e tempo prolongado de espera da criança, além de ser gerador de conflitos e despertar sentimentos de incompetência em ambos: profissionais e mães”. Em seu percurso de pesquisa, a autora engajou-se no movimento de mudança de uma prática profissional que procurava reproduzir padrões idealizados de família em direção ao desenvolvimento de um projeto educativo reconhecedor dos espaços da criança, da família e dos profissionais.

Tudo isso se mostra fruto de um longo processo ainda em curso no qual a mãe passou a dividir a tarefa, antes exclusivamente sua, com adultos profissionais que têm autonomia garantida por normas institucionalizadas que regem o atendimento a infância. Esse compartilhamento agrega interesse à presente discussão porque implica a compreensão dessa reorganização social para a construção da identidade profissional da professora de educação infantil, ou seja, não se é mãe, mas se compartilha com ela a tarefa de cuidar e educar a criança. Nesse ínterim, então, pergunta-se: qual é esse lugar da educadora/cuidadora? E nesse lugar, que papel lhe cabe? Alteraram-se os sistemas de práticas parentais de cuidado e educação e perduram em construção novos padrões socioculturais, agora institucionalizados, e que, em muito, dependerão das práticas cotidianas a serem adotadas pelos diferentes personagens dessa nova – em termos históricos – empreitada.

Retomando a fala acima da professora Juliana, a grande diferença entre a atuação profissional na creche e a atuação familiar é revelada como sendo a intencionalidade maior presente no contexto educacional. O educador/cuidador tem consciência da sua intenção e, então, desenvolve suas ações em função de um propósito previamente delimitado e de um planejamento. A partir dos dados de sua pesquisa, Veríssimo (2001, p. 86) discute que é justamente “o caráter de trabalho planejado que diferencia o cuidado na creche do cuidado que é oferecido em casa”. Bahia (2008, p. 52), de sua parte, comenta que,

mesmo sendo semelhante às ações maternas, [a prática da professora] diferencia-se em função da intencionalidade pedagógica que deve permear todas as atividades desenvolvidas no espaço da creche. Isso significa que a diferenciação entre os tipos de cuidado oferecido por mães e professoras não é tão óbvia.

Ainda a entrevistada Juliana desdobra, no trecho a seguir, a diferenciação entre o seu lugar de profissional e o da família. Ela circunscreve as ações na instituição educacional ao campo da razão e na família ao da emoção.

[Cr]

Juliana: A gente não tem o controle. Mesmo não tendo o controle, a gente pensa... Né? A gente já sabe... A gente tem algumas... Alguns conhecimentos que nos permitem dizer, por exemplo, o que um determinado tipo de intervenção gera... [...] A diferença é essa... Na escola, a gente tem as concepções mais... Mais conscientemente... No sentido de... Eu quero uma formação de um sujeito que respeite... Uma formação do sujeito integral... Né? Que é... Aí eu percebo que é uma... Uma criança que tem cultura, que tem história... Então, eu vou considerar isso também... Na minha... Nas minhas intervenções... Então, eu tenho isso mais conscientemente... De uma forma mais planejada e organizada... Pensando nisso... Na... Na família, não... Na família, é muito mais... Emoção... E uma... E uma... E uma... Carga cultural, né? Assim... De... Por exemplo, as famílias que têm algum credo religioso vão encucar isso de forma muito... Porque acreditam nisso... Num vão fazer nenhuma reflexão maior...

(Juliana, professora da Creche A)

Na creche, em paralelo ao cuidado (que é próximo ao maternal), acontece a inserção de conteúdos. Com vistas a isso, existem os projetos temáticos com atividades pensadas com vistas a determinados objetivos. Na família, não é comum ou não é decisivo que a educação aconteça de forma tão planejada, ocorrendo, muitas vezes, sob viés mais intuitivo. Nesse sentido, Veríssimo (2001, p. 86) aponta, a partir de seus resultados, a compreensão de que “o cuidado profissional se constrói sobre bases diferentes das maternas”, fundamentando-se em princípios científicos e rotinas institucionais. De todo modo, é preciso levar em conta que o desempenho na instituição pode não sair conforme o planejado em algumas situações e isso tornar ainda mais tênue os limites entre ser educadora/cuidadora e ser mãe, conforme é possível extrair do próximo fragmento de fala da professora Beatriz.

[Cr]

Pesquisador: Há uma participação sua, então, na educação e nos cuidados dessas crianças.

Beatriz: Há. Há. Sem dúvidas. É por isso que eu digo pra você, eu sou uma professora, mas ao mesmo tempo... Eu me misturo como um ente. Sabe? Uma pessoa que é... Muito próxima... E que contribui também pras questões do cuidado e pras outras coisas. Eu... Eu num consigo me ver só professora. Sabe? Só de chegar e cumprir ali um planejamento... E de repente aquele meu bebê, ele tá nascendo um dentinho, ele tá precisando de uma... De uma afetividade ou de uma atenção maior... Ou, às vezes, ele tá... Querendo esquentar ou... Ou tá com diarreia... Aí eu só ser... A professora... Não, eu tenho que cumprir meu planejamento: hoje é isso aqui. Por muitas vezes, eu deixo o planejamento de lado e vou tentar... Fazer uma outra atividade pra poder... Chamar atenção... Ou deixar eles dormirem porque eles, em fase de crescimento, eles têm essa necessidade de dormir um pouquinho mais.

(Beatriz, professora da Creche B)

Outro fator específico da atuação da professora é que, para desempenhar suas funções, faz-se necessário percorrer um caminho formativo. Diante da dificuldade, por vezes, de

separar a intervenção profissional daquela realizada no ambiente doméstico, Veríssimo (2001) explora a ideia comumente difundida de não ser necessária formação acadêmica para trabalhar com crianças na creche, tendo em vista que o cuidado poderia ser feito por qualquer pessoa. Encontra-se embutida nesse tipo de consideração uma visão que separa o cuidar e o educar e, mais ainda, coloca este último sob a perspectiva da educação escolar, na qual as crianças têm acesso a conteúdos formais mediante o formato de aulas. A autora pondera que, diferentemente do meio familiar, um espaço coletivo exige a formalização da competência dos educadores/cuidadores para lidar, por exemplo, dentre tantas outras coisas, com os maiores riscos à saúde da criança que um local com amplo fluxo de pessoas oferece e com os processos desenvolvimentais de formação da identidade, de aprendizagem de valores e comportamentos diversos etc.

Sendo assim, a formação específica é uma particularidade do trabalho na educação infantil, que o diferencia substancialmente das intervenções familiares. No caso do ADI, embora se exija apenas o ensino médio, existe um processo de formação em serviço que pode ser ainda falho, mas, de algum modo, propicia elementos relevantes para o exercício profissional.

[Cr]

Júlio: [...] Mas a gente tem que tá sempre lendo. Eu... Eu num tinha o costume de pegar um livro de educação infantil e... E ler... Porque eu achava realmente banal. Eu achava que era muito fácil. A impressão que eu tinha é que... É... Cuidar de criança... Trabalhar com criança... É uma coisa facilíma de se fazer.

(Júlio, ADI da Creche A)

[Cr]

Beatriz: [...] Eu leio muito, estudo muito sobre eles pra poder eu entender o que é que eles tão necessitando. O fato de eu ter um filho me ajuda. Porque eu já... Vou pelo caminho que eu fui com ele. Já entendo algumas coisas quando eles, tipo, se engasgam... Ou... Sei lá... Tão fazendo um... Um... Um cocô um pouco mais ralinho. Aí a experiência de mãe, ela já me dá uma... Uma tranquilidade. “Não. Isso é o dentinho. Isso pode ser tal coisa. E vâmo tratar desse jeito. Vâmo observar.” Então, você termina sendo mãe também. Entendeu? Por conta desse meu grupo específico.

(Beatriz, professora da Creche B)

Os excertos acima ressaltam a percepção dos entrevistados de que é preciso estudar bastante para trabalhar na educação infantil. Por outro lado, a professora Beatriz destaca que sua experiência como mãe também ajuda no exercício profissional. Essa mesma ideia pode ser observada, a seguir, nas falas da professora Juliana e ainda da coordenadora Luiza na instituição de acolhimento.

[Cr]

Juliana: [...] Sabe que a maternidade, de alguma forma, me fez melhorar... Na minha prática com a educação infantil.

[...]

Juliana: [...] Aí eu digo que... Que... Que quando eu virei mãe... Eu comecei a ter um olhar mais cuidadoso com as crianças. Antes, por exemplo, não aceitava de jeito nenhum um Berçário ou um Grupo I pra eu ser professora... De jeito nenhum... Hoje eu me sinto mais um pouco segura... Não sei se é porque eu passei pela maternidade, com essa questão do cuidar, da alimentação, da... Que antes eu num tinha... Num tinha nem noção... Disso... Então... Aí eu digo que eu tenho mais esse... Esse... Esse... Talvez a maternidade tenha me dado... Um pouco mais de segurança com relação a isso... Pra, de repente, tá na frente de uma turma de crianças muito pequenas. Entendeu?

(Juliana, professora da Creche A)

[IA]

Luiza: [...] Assim, quem é mãe traz muita bagagem, né? Assim, queira ou não... A gente sabe que o cuidado é tudo porque... Eles são difíceis.

(Luiza, coordenadora da Casa A)

É como se a maternidade fornecesse maiores subsídios (um repertório de comportamentos e habilidades) para o exercício profissional do cuidado, seja na creche ou na instituição de acolhimento. No caso da professora Juliana, vislumbra-se que ter virado mãe lhe proporcionou elementos ou conhecimentos do cuidar que facilitam e lhe dão maior segurança no processo educacional. Sobre esse assunto, Cavalcante (2008), em trabalho com educadoras/cuidadoras de casas de acolhimento, assume a hipótese de a experiência da maternidade aumentar a responsividade em relação às demandas infantis, facilitando a identificação de necessidades físicas e/ou emocionais. De todo modo, a autora pondera que “os problemas experimentados na gestão do cuidado dedicado aos filhos podem interferir negativamente no trabalho com outras crianças”, mas avalia que “talvez a saída para esse impasse pudesse ser a valorização de aspectos positivos dessa dupla vivência” (p. 241).

De outra parte, faz-se importante ressaltar que, em se tratando de qualquer sentimento de aproximação entre o papel de educador/cuidador e aquele desempenhado por pais, no caso dos dois ADI homens participantes desta pesquisa, verificou-se apenas uma situação relatada passível de tal discussão. A seguir, tem-se o relato do ADI Júlio.

[Cr]

Júlio: [...] O período... Que eles estão aqui conosco, né, com os educadores... Eles criam... Realmente um... Um... Uma... Uma... União muito forte com a gente porque eles começam a depender da gente pra várias coisas. Então, eu já passei por algumas situações aqui que a criança me chamou de pai. É... “Pai! Pai!” Aí puxava a minha calça. Aí depois eu me dei conta: é porque quer a chupeta. Aí eu: “O que foi?” Aí: “Pêta! Pêta!” Aí... Aí eu me dei conta que era... Pra conseguir alguma coisa... Mas...

Assim... É... É... Se uma criança me chama de pai... É... Num é porque aquela criança... Não tem talvez... A quem chamar de pai lá fora.

(Júlio, ADI da Creche A)

O entrevistado comenta que já foi chamado de pai por uma criança. Porém, ele não parece encarar isso como um problema, um conflito com o seu papel profissional. Nesse ponto, cabe pensar quais diferenças estariam implicadas entre *ser ou agir como uma mãe* e *ser ou agir como um pai* no trato institucional com as crianças, na medida em que este último caso não parece se colocar como questão para os participantes homens. Pensa-se que possivelmente se trata de um desdobramento sócio-histórico-cultural em que a mulher, a mãe, por motivos diversos, é colocada e, por vezes, se coloca no lugar de figura de apego e cuidadora principal e quase que exclusiva da criança, responsável por sua sobrevivência, saúde e educação (HADDAD, 1991/2016; MATTOS, 2009; ROSSETTI-FERREIRA, 1984; VERÍSSIMO, 2001).

De um ponto de vista geral, os dados analisados possibilitam verificar que as significações envolvendo o cuidado infantil para os educadores/cuidadores de instituições de acolhimento e creches apresentaram muitas similaridades. Ressalta-se, porém, que isso não quer dizer que elas sejam inteiramente correspondentes e nenhuma especificidade tenha sido observada.

A perspectiva sobre cuidado dos participantes da presente pesquisa é ampla e envolve desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato e também a preocupação e a inquietação pelo outro decorrente do envolvimento afetivo, como exposto nas significações de Boff (2005). Não se resume, assim, às atividades relativas à saúde, higiene, alimentação, porém, comumente estas se apresentam como os primeiros exemplos utilizados para definição. Isso revela que a percepção sobre cuidar encontra-se fortemente atrelada aos cuidados primários. Nesse ponto, é preciso ressaltar que uma diferença importante entre os contextos estudados foi justamente a ênfase a esse aspecto, na medida em que, no âmbito educacional, a estimulação ganhou destaque e também foi caracterizado o cuidado pedagógico. Outro elemento diferencial correspondeu à ideia de, na instituição de acolhimento, se considerar necessário assumir o papel materno e, na creche, apenas se reconhecer a aproximação entre o papel profissional e àquele exercido pela mãe. No mais, verificaram-se aspectos consonantes, como sintetizado, a seguir, no Quadro 2, que apresenta os principais resultados da análise e discussão do olhar dos educadores/cuidadores a respeito do cuidado.

Quadro 2 – Breve síntese sobre o cuidado

Instituição de acolhimento	Creche
<ul style="list-style-type: none"> • Predominância dos cuidados primários 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na estimulação (cuidado pedagógico)
<ul style="list-style-type: none"> • Proteção consonante à condição de criança institucionalizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Proteção consonante à condição de criança
<ul style="list-style-type: none"> • Zelo pelo bem-estar infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Zelo pelo bem-estar infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de observação atenta e avaliação habilidosa dos sinais infantis 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de observação atenta e avaliação habilidosa dos sinais infantis
<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à singularidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à singularidade
<ul style="list-style-type: none"> • Importância do afeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do afeto
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados específicos para cada faixa etária 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados específicos para cada faixa etária
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre o cuidado profissional e o cuidado materno 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre o cuidado profissional e o cuidado materno
<ul style="list-style-type: none"> • Educadora/cuidadora assume a “falta” da mãe 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora/cuidadora cuida como a mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Normas institucionais circunscrevem o cuidar e o educar 	<ul style="list-style-type: none"> • O cuidado reveste-se de intencionalidade

4.3 O vínculo

Com vistas a iniciar a análise dos dados referentes às significações sobre vínculo por parte dos educadores/cuidadores das instituições de acolhimento e creches estudadas, destaque-se o total reconhecimento dos entrevistados quanto à ocorrência do fenômeno no cotidiano desses espaços coletivos de cuidado e educação da criança pequena. Em alguns casos, essa informação foi mencionada por participantes antes mesmo de qualquer pergunta do

pesquisador a respeito. A seguir, dois fragmentos de fala – um na casa de acolhimento e outro na creche – ilustram a percepção sobre a existência de vínculo nos referidos contextos.

[IA]

Aline: [...] Uma mãe, quando ela tem vários filhos, num tem aquele filho que cativa mais? Acontece aqui. Sempre tem aquele que cativa mais.

[...]

Aline: [...] O cuidado é tudo igual. O amor é tudo igual. Mas tem um que a gente... Tem aquela afinidade... Maior do que com os outros... Tem.

[...]

Aline: Tem um que quando vê determinado funcionário, chega dá os bracinhos... E olha, assim, com aqueles olhos brilhantes... A gente sabe... “Pronto, foi fulana que chegou. Foi fulana que chegou. Ó como... Os olhos dele tá. Menino, tu vai pular do berço, é?” Porque ficam doidinho. Tem... O bebê também tem esse vínculo.

(Aline, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Danyelle: [...] Tem crianças que... Têm um... Um afago maior com um educador do que com outro. Tá? Ou porque esse educador conseguiu fazer a conquista... Porque simpatizou mais... Enfim, num dá pra dizer... Por que razão... Mas algumas das crianças têm uma afinidade maior com um educador, têm uma abertura maior com um educador do que com outros.

Pesquisador: E o contrário: do educador pra criança? Existe também essas...?

Danyelle: Existe também. Existe também. Não tem como negar. Existem crianças que você olha... “Mas como é fofo! Como é lindo!” Né? E existem outras crianças que você... Não é que você não deixe... Que deixe de gostar... Não é isso! Mas que existe também... Uma... Uma questão de você identificar... “Ó, essa criança tem o nome do meu filho...” Né? Você pensa: “Meu Deus, esse aqui, ó... É tão...! Consegue guardar os brinquedos.” Então, sempre tem uma criança que... Que a gente tem um... Um... Um... Um chamego maior.

(Danyelle, professora da Creche A)

A entrevistada Aline, na casa de acolhimento, assemelha a ocorrência do vínculo da cuidadora com uma criança ao que acontece entre uma mãe e determinado filho quando se tem mais de um. Ao mesmo tempo, afirma que o processo de vinculação também acontece por parte da criança em relação a algum educador/cuidador específico, o que é observado através de ações e reações diante da presença desse parceiro privilegiado, como faz o bebê ao dar os braços ou manter os olhos brilhantes. A professora Danyelle, por sua vez, na creche, igualmente reconhece esses processos, tanto em termos de um sentimento maior, “um chamego maior”, do profissional em relação à determinada criança como o contrário, do “afago maior” infantil em direção a um adulto. Implica-se aqui a dimensão da seletividade na caracterização do vínculo, conforme exposto por Carvalho e Rubiano (2004) em trabalho sobre as relações vinculares entre crianças. O vínculo configura e é configurado em uma

relação diferencial; ele não acontece com todos os parceiros, mas com algum ou alguns especificamente.

Cabe esclarecer que os exemplos apresentados acima se ligam à relação profissional-criança-profissional, porém, foram também reconhecidos pelos participantes vínculos entre crianças e entre estas e suas famílias. Estes dois últimos casos não constituem o foco do presente trabalho, mas contribuem com elementos para análise realizada mais à frente acerca, por exemplo, do que é o vínculo, de como e do porquê ele acontece.

No caso do vínculo criança-criança, em especial, a proximidade e o fazer algo junto figuraram nas falas de alguns entrevistados como elementos característicos do fenômeno. Tais aspectos coadunam com o que é alçado em alguns trabalhos como indício comportamental, passível de observação, de relações vinculares entre crianças pequenas. Carvalho e Rubiano (2004), por exemplo, explicam que a busca de proximidade e o compartilhamento são indicadores de relações preferenciais. Pode-se observar se as crianças ficam mais ou menos próximas, dirigem mais ou menos a atenção recíproca, estabelecem ou não trocas sociais coordenadas, demonstram ou não um padrão de conforto, proteção e cuidado com o parceiro. Nesse ponto, é preciso esclarecer que o vínculo entre quaisquer pessoas “deve ser pensado como um processo inferido e não observável; o que é possível perceber são comportamentos – as ações dos interagentes” (PEDROSA; MENELAU, 2011, p. 77). Nessa linha, ele é reconhecido como um fenômeno interpessoal. Embora se possa considerar a sua “direção”, em termos de uma pessoa se sentir vinculada à outra ou vice-versa, podendo ou não existir reciprocidade, não parece plausível admitir o vínculo enquanto atributo do indivíduo, na medida em que decorre de contextos interacionais específicos. É na interação – local e temporalmente circunscrita – que a vinculação acontece.

Os exemplos apresentados na análise a seguir ora tomam em perspectiva o vínculo da criança para com o educador/cuidador, ora o inverso. Em muitos momentos, porém, não se explicita a “direção” do vínculo justamente por se compreender que o processo envolve elementos interacionais, portanto, não próprios de um único interagente.

No que diz respeito a uma tentativa de definir o vínculo, como já comentado, os fragmentos de falas apresentados anteriormente sinalizam a caracterização do fenômeno via consideração da existência de “algo maior” com relação a uma pessoa em comparação a outras, que, segundo as entrevistadas, pode ser a afinidade, o afago, o chamego. Constata-se a dimensão da seletividade do vínculo, que assume determinada relação sob padrão diferencial (CARVALHO; RUBIANO, 2004). Porém, esse aspecto aparece acompanhado de outros nos dados da presente pesquisa.

No campo do acolhimento institucional, observou-se fortemente a menção ao vínculo como decorrente da proximidade ao longo de um período de tempo. No próximo recorte, assumindo vínculo e apego como sinônimos, a cuidadora Lúcia sintetiza essa ideia na palavra “convivência”; quem convive mantém-se próximo por algum tempo e é nessa ou dessa convivência regular que pode surgir uma relação vincular. A esse respeito, Bowlby (1969/2002) menciona que interações sistemáticas e intensivas, ao longo do primeiro ano de vida, com um cuidador principal – que, segundo a teoria, usualmente é a mãe, mas pode ser outra figura – possibilitam que a pré-organização comportamental do bebê (sistema de apego) se desdobre em uma relação diferencial entre eles. O processo de vinculação, portanto, acontece a partir de uma história de interações que tende a se tornar estável e não de uma situação interacional específica. Também a cuidadora Solange, na sequência, reforça essa ideia e retoma outra mencionada pela cuidadora Aline em trecho anterior, que é a questão da afinidade. O vínculo existe a partir de alguma coisa que a pessoa sente ter em comum, partilhar com a outra. A cuidadora Telma, por fim, corrobora essa compreensão e considera o processo de vinculação, às vezes, inevitável – aspecto que será comentado adiante.

[IA]

Lúcia: O vínculo... É... Apegar mesmo... Sei lá! A convivência, né?
(Lúcia, cuidadora da Casa A)

[IA]

Solange: Vínculo? É você... Ter uma... Uma afinidade. Ter... Né? A convivência... Né? Ter muita convivência com a pessoa, afinidade.
(Solange, cuidadora da Casa B)

[IA]

Telma: Vínculo... É afinidade. É uma coisa que acho que, às vezes, é inevitável.
(Telma, cuidadora da Casa A)

Nas instituições educacionais, por sua vez, a dimensão temporal não foi alçada para definir o vínculo, mas apareceu nos momentos em que se tentou explicar a sua ocorrência. De outra parte, uma ideia próxima à da afinidade presente nas entrevistas das casas de acolhimento foi observada em falas que versaram sobre a experiência de vinculação perpassar um sentimento de identificação com o outro, a exemplo do que diz a professora Karine, no trecho seguinte. Esse parece ser um mecanismo facilitador da formação do vínculo.

[Cr]

Karine: O vínculo... Eu acho que é aquela... Aquele sentimento que... Que se desenvolve entre as duas pessoas, né? Que... De identificação... Né? Eu

digo que... Você olha no olho daquela criança, né? E... Se identifica com ela...

(Karine, professora da Creche A)

Algumas entrevistas de ambos os contextos estudados apontaram que não necessariamente a convivência permanente é condição para a manutenção do vínculo. A seguir, a fala da cuidadora Tatiana, no âmbito das casas de acolhimento, ilustra essa ideia. Nesse caso, levam-se em conta situações em que persiste o sentimento de vinculação apesar de não mais se conviver. Segundo essa percepção, é possível ficar um tempo sem se ver e ao reencontrar sentir o mesmo vínculo.

[IA]

Tatiana: Vínculo, pra mim, é... É quando a gente num consegue esquecer, assim... A gente tá aqui... Não, a gente tá em casa e a gente tá sempre lembrando daquela criança. Tá sempre lembrando... Porque tem uma que toca mais, né, você.

(Tatiana, cuidadora da Casa A)

A peculiaridade da situação de acolher crianças temporariamente e se separar delas algum tempo depois circunscreve a percepção da cuidadora Tatiana (acima) ao relacionar o vínculo com a dificuldade para esquecer uma criança. Segundo a entrevistada, se a pessoa lembra sempre de determinada criança que lhe “tocou” mais, é porque se vinculou a ela.

Nesse cerne, vislumbra-se o vínculo como uma ligação que se mantém ao longo do tempo e tem caráter afetivo, emocional (AINSWORTH, 1989; RIBAS; SEIDL-DE-MOURA, 2004). Foi sob essa ótica que falaram alguns participantes dos dois grupos entrevistados, conforme ilustram os trechos a seguir.

[IA]

Adriana: [...] Vínculo é quando se estabelece essa ligação, parceria... De duas pessoas ou mais... De... De companheirismo... [...] De cuidado... Acho que vínculo é quando você... De algum modo, estabelece essa confiança... No outro... Essa parceria.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

[Cr]

Danyelle: O vínculo é uma... Uma... Uma... Uma ligação... Né? Eu entendo que... Eu num sei se é a palavra que... Que... Que melhor... É... Explica... Mas é uma ligação... Então... Uma ligação afetiva... Que a gente constrói. Tá? E a gente constrói através do olhar... A gente constrói através... Do toque... Tá? Da fala, do abraço... E da conversa...

(Danyelle, professora da Creche A)

[Cr]

Alice: Vínculo, Pedro, pra mim, é essa coisa do estar presente. E aí você me diz: “E quando a criança tá em casa no final de semana... Você está presente?” Né? Estou. Estou porque, em alguns momentos, na casa deles,

eles vão falar da creche, eles vão falar da professora... Eles vão ter aquela pessoa... Ligada a eles... Emocionalmente.

(Alice, coordenadora da Creche B)

Como se vê, o vínculo é mencionado pela psicóloga Adriana, na instituição de acolhimento, com o sentido de ligação entre pessoas perpassada pelo cuidado e na qual figura a confiança estabelecida no outro. Na fala da professora Danyelle, por sua vez, na creche, adjetiva-se a ligação como afetiva, exemplificando o modo como ela se constrói, isto é, a partir do olhar, do toque, do abraço, da conversa. Por fim, a coordenadora Alice, também no cerne da educação infantil, faz um adendo e afirma que o vínculo enquanto ligação emocional repercute em uma presença que não necessariamente é física. Ressalta-se, porém, que o cuidador estar fisicamente presente constitui uma demanda importante quando se trata de um bebê, na medida em que a relação se estabelece por meio da atenção a necessidades de conforto e estimulação, envolvendo o toque, o cheiro e os movimentos ou o ritmo corporal.

O olhar sobre o vínculo como relação de afeto foi bastante enfatizado no conjunto de dados das creches. Assumiu lugar especial a confiança mencionada anteriormente pela psicóloga Adriana, no âmbito das casas de acolhimento, e ora reafirmada nos recortes abaixo. A partir de interações em que constam cuidado e afeto, constroem-se relações vinculares.

[Cr]

Juliana: [...] Vínculo é essa relação que a gente constrói, que aí é estabelecida mesmo nesse cotidiano... Num é? É uma... É... É... É essa relação de... De afeto... De carinho... De cuidado... De zelo... Que a gente tem com as crianças... E que as crianças têm com a gente...

(Juliana, professora da Creche A)

[Cr]

Larissa: [...] Vínculo... É... Eu acho que é uma relação... Num é? De... De... Confiança. Eu acho que na criança esse vínculo... Nessa criança pequena, assim... É essa relação de confiança que ela estabelece com o educador, com o adulto. Eu acho que é uma relação de afeto... Uma relação de confiança. Eu acho que isso é vínculo.

(Larissa, ADI da Creche A)

[Cr]

Kátia: Vínculo... Num é? É uma relação... De confiança. Né? De querência. Acho que de... De... De confiança e de querência. Né? De estar bem. Criar um vínculo com alguém é você ter confiança com alguém. É você gostar... De estar... Né? Com aquela pessoa.

(Kátia, diretora da Creche A)

Ao mesmo tempo em que se destaca a confiança no outro, figura uma “querência”, como diz a diretora Kátia em recorte anterior, ou seja, uma “vontade de estar” com aquele parceiro, como afirma a professora Fernanda e reitera a professora Edna nos trechos abaixo.

Esse aspecto pode ser entendido como buscar proximidade e querer compartilhar com o outro (“estar com ele e fazer coisas que ele faz”; “querer fazer as coisas junto com aquela pessoa”).

[Cr]

Fernanda: Eu acho que... A afetividade... A confiança, a vontade de estar... A vontade de aprender com aquela pessoa... A... O que ela faz... Me interessa... Eu quero fazer também... O que ela me apresenta... Porque você cria... Você cria... Aquela pessoa lhe afeta... De alguma forma... Né? E lhe afeta... Geralmente, de forma positiva. Né? Eu acho que esses vínculos... Eu acho que vínculo é isso. É afeto, é admiração, é respeito... Pelo... Pelo outro. E eu querer... Estar com ele e fazer coisas que ele faz.

(Fernanda, professora da Creche B)

[Cr]

Edna: O que eu entendo por vínculo? Acho que é essa relação quando a criança cria com você, né? De... É... Essa afetividade, assim, na amiza... Na cumplicidade... De querer tá contigo, de querer brincar, de querer fazer as coisas... Junto com aquela pessoa. Eu acho que é... Vínculo.

(Edna, professora da Creche A)

Outro elemento que aparece na caracterização do vínculo é a segurança. No campo do acolhimento institucional, a assistente social Taís, por exemplo, no fragmento seguinte, expõe em sua definição o sentimento de segurança decorrente da relação vincular. A entrevistada acrescenta o entendimento de que a pessoa com quem a criança está vinculada se torna uma figura de referência. Pondera-se que esta figura seja pertinente na consideração do vínculo da criança para com o adulto, mas não no sentido inverso, tendo em vista as diferenças de papéis e possibilidades de ação de cada um. Assim, não se toma aqui esse elemento como caracterizador do vínculo em geral.

[IA]

Pesquisador: E o que é vínculo?

Taís: É... É aquela criança ver você, né, como uma pessoa que lhe traz segurança, né? [...] Eu acho que o que desenvolve aqui algumas crianças aqui... Que aí você vê que ameniza... É ele sempre ter uma pessoa aqui como referência.

(Taís, assistente social da Casa A)

No recorte seguinte, agora na creche, a ADI Isabela reitera o desdobramento da relação vincular em sentimento de segurança. De todo modo, alerta sobre o risco de o vínculo se efetivar enquanto uma “ligação muito forte” que cause dependência emocional por parte da criança. Tal situação pode contribuir para o comportamento infantil de se disponibilizar a fazer qualquer atividade (comer, dormir, tomar banho etc.) apenas com aquele adulto com forte significação afetiva. A esse respeito, em referência às casas de acolhimento, Guará (2010, p. 66) comenta que “o acolhimento e a proteção não podem criar, entre os educadores e

as crianças, uma relação de dependência e descompromisso com o projeto de vida da criança ou do adolescente”. De acordo com a autora, ao adulto compete engajar-se de forma compreensiva nessa relação, aceitando o acolhido e acompanhando o seu desenvolvimento, mas sem a pretensão de substituir o amor filial ou o carinho da vida em família.

[Cr]

Pesquisador: E se você fosse definir o que é vínculo?

Isabela: É essa ligação muito forte. É uma ligação... De alguns momentos, se num for cuidadoso, de até dependência... Dependência emocional. Então... É... Esses laços, eles são bons, criam uma segurança pra criança... E pro adulto, até pro dia a dia do trabalho dele, quando ele percebe que as crianças têm um... Uma segurança com ele. Mas isso de forma exacerbada, ela cria problemas porque a criança, ela fica tão dependente... Daquele outro... Aquele adulto... Que isso cria problemas.

(Isabela, ADI da Creche A)

No âmbito do acolhimento institucional, a diretora Clara, no próximo trecho, reforça a ideia de seletividade e especificidade do vínculo já comentada neste trabalho. Ela o define como “um sentimento” de querer seguir com determinada coisa, pessoa ou situação. Extrapola, então, a compreensão do vínculo interpessoal para acrescentar a possibilidade de existir o mesmo sentimento em relação a objetos ou situações. A ideia de “querer seguir” é explicada como “não querer se separar”. Assim, mais uma vez, percebe-se implicada a busca de proximidade com o que se está vinculado. Na mesma linha de sentido, pode-se considerar, em seguida, a fala da cuidadora Ângela, também no grupo de dados das casas de acolhimento.

[IA]

Clara: [...] O que é vínculo? Um sentimento... Né? Que a gente... Carrega... Em relação a determinadas coisas... Ou pessoas... Ou situações... De... De apego... Apego, no sentido de que... Não quer virar as costas pra aquilo... Quer seguir com aquilo. Alguma coisa que a gente quer seguir com aquilo. Não quer se separar.

(Clara, diretora da Casa B)

[IA]

Ângela: Pra mim, a gente ter um vínculo é como se a gente quisesse ter aquela criança pra gente... Como... Quando acontece esse vínculo. Mas a gente tem que... Saber, né? Temos... A capacitação que fala também sobre isso que a gente tem que separar... Saber separar. Porque um dia eles vão, né, ter... Sua família... Voltar pra família ou pra o... Os pais adotivos. Então, num é bom, assim, que a gente se apegue muito pra num passar aquilo pra criança.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

A compreensão da cuidadora Ângela abre espaço para refletir acerca do risco de a vinculação desdobrar uma vontade de se apossar da criança. Sua fala permite inferir que alguma ação de capacitação da qual participou no trabalho apontou a necessidade de saber

separar os lados pessoal e profissional, sinalizando que não seria bom um vínculo em excesso com a criança, pois poderia prejudicá-la, de algum modo, em uma volta para a família de origem ou ida para uma família adotiva.

Nesse ponto, ressalta-se que as orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a) definem que é papel dos educadores/cuidadores vincular-se afetivamente às crianças e adolescentes atendidos. Porém, o documento alerta que se deve evitar o sentimento de posse e a competição com ou a desvalorização da família de origem, tendo em vista que as ações desenvolvidas precisam se orientar para o fortalecimento dos vínculos familiares e a promoção do retorno à família. Trabalha-se, então, em uma linha tênue em que se coloca a necessidade de o ambiente ser acolhedor e possibilitar um atendimento individualizado e o mais próximo possível ao de uma família, ao mesmo tempo em que se preconiza o não envolvimento ao ponto de se querer substituir a família de origem (ASSIS, 2014).

Ainda sobre as tentativas de definir vínculo, esclarece-se que, em algumas entrevistas, esse termo foi substituído pela palavra apego, seja, inicialmente, por parte dos entrevistados ou do pesquisador. Neste último caso, isso ocorreu em momentos em que se percebeu dificuldade de compreensão pelo participante – situação vivenciada mais comumente em interações com educadoras/cuidadoras das casas de acolhimento. Sendo assim, em determinadas falas, a busca por uma definição aconteceu a partir do que foi entendido como “se apegar”, conforme mostram os próximos exemplos. Levou-se em conta a percepção – semelhante ao observado por Moura (2012) – de que muitos profissionais, independentemente do contexto de atuação, usavam os termos indiscriminadamente ao elaborarem suas respostas.

[IA]

Ester: Se apegar é porque a gente já tá ficando acostumado. Tá entendendo? Quando passa muito tempo aqui. A gente fica como se fosse uma pessoa, assim... Da casa... Sabe?

(Ester, cuidadora da Casa B)

[IA]

Antônia: Se apegar mais é você querer cuidar mais dele de que de outro. Você cuida de todos igual, mas dele você... Fica mais atenta.

[...]

Antônia: [...] Quando você se apega muito, você quer... Fazer o papel da mãe pra ele.

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Na fala da cuidadora Ester, novamente aparece o tempo da relação como algo pertinente à definição do vínculo. “Ficar acostumado” implica considerar essa dimensão temporal, bem como conhecer características do outro, o que pode contribuir para a percepção

de afinidades – elemento discutido anteriormente. Já no recorte da entrevista da cuidadora Antônia, o que se destaca é o entendimento de que o apego a uma criança faz com que a pessoa queira cuidar mais dela do que de outra. Além disso, a participante compreende que, ao se apegar muito a uma criança, se desperta a vontade de “fazer o papel de mãe”. Nesse ponto, reaparece a aproximação entre o que faz a profissional na instituição de acolhimento e o que se considera como pertinente ao que faz a mãe.

É nesse âmbito que, no próximo trecho, a cuidadora Daiane atrela o vínculo ao amor, dimensionando-o de forma similar ao que seria, segundo ela, o amor materno. Cuidando e amando a criança “como se fosse um filho” contribui-se para que ela se vincule à profissional. É também nesse sentido que demonstra pensar, em seguida, a cuidadora Aline. Ressalta-se, porém, que as falas das participantes abaixo desconsideram os casos em que há vinculação, apesar, por exemplo, de maus tratos recebidos. Outra informação pertinente é que definir o vínculo como amor foi uma especificidade do contexto institucional de acolhimento. No caso das creches, como já discutido, o que marcou forte presença na definição foi a questão da afetividade, que não foi nomeada como amor. Ainda assim, esse amor foi mencionado para explicar a ocorrência do vínculo, como será analisado adiante.

[IA]

Daiane: Eu acho, assim, eu acho que o vínculo... É a prova de amor... O amor que ele recebe da gente... Tá entendendo? O amor que ele recebe, o amor que a gente dá a ele... Se eles são maltratados, eles sentem. [...] É como se fosse um filho mesmo da gente. Eu sinto que quando a gente dá um banho, com amor, com carinho, ele... Por que que ele quer vir pra você? Porque ele recebe amor e carinho. Se você pega uma criança, dá um banho, dá cheirinho, [...], arruma direitinho, mete cheirinho, brinca, o que é que ele vai querer? Ele tá tratado ali como se fosse uma mãe pra ele. Agora, se você pega, dá um banho, joga lá, vai tirar uma fralda... E a criança chorando, chorando... Ele vai ter amor por essa pessoa? Eles sentem. E eles sentem a pessoa, sentem tudo. Então, eu acho que o vínculo é... O amor da gente pra ele, né?

(Daiane, cuidadora da Casa A)

[IA]

Aline: O vínculo é aquele amor, aquele aconchego que ele sente com a gente.

(Aline, cuidadora da Casa A)

Nesse ponto, é válido retomar a compreensão de França (2009) de que não há incompatibilidade entre o exercício formal do cuidado e o desenvolvimento do sentimento de amor. A autora afirma que “se os cuidados são de qualidade e as condições da instituição favoráveis, uma relação afetiva e amorosa surge como consequência dos cuidados” (p. 3).

Porém, defende a necessidade de evitar a confusão – para a qual esse amor pode contribuir – entre os papéis profissional e materno.

Em pesquisa que abordou, dentre outras coisas, a dimensão afetiva do trabalho com crianças em uma instituição de acolhimento, Cavalcante (2008) encontrou distintas formas de educadoras/cuidadoras atribuírem significado à expressão *apegar-se*, as quais, em linhas gerais, apresentam semelhanças às significações encontradas na presente pesquisa. A autora observou que grande parte das entrevistadas associou a expressão à ideia de *vínculo afetivo*, compreendendo-o como uma ligação emocional estável e duradoura sob a circunscrição de uma relação especial e recíproca entre educadora/cuidadora e criança; outro grupo traduziu o apego como *sentimento amoroso*, despertado unidirecionalmente por parte do adulto em relação à criança; algumas participantes também compreenderam o apego como o *cuidado diferenciado* e permanente com a criança preferida; e, por fim, uma parcela de participantes associou o apego à *relação maternal*.

A título de síntese, as significações de vínculo dos entrevistados do presente estudo corroboraram aquelas encontradas em trabalhos da área, confirmando o entendimento de se tratar de um laço diferencial (com sentimentos de afeição) e relativamente duradouro com um parceiro específico e insubstituível (AINSWORTH, 1989; CARVALHO; RUBIANO, 2004; CAVALCANTE, 2008; RIBAS; SEIDL-DE-MOURA, 2004). Nesse íterim, observou-se, em certa medida, a “indiferenciação” entre os termos vínculo e apego, usados corriqueira e indistintamente. O trânsito fluido entre os conceitos pareceu fazer parte da rotina de alguns participantes e não constituir uma questão ou produzir qualquer estranhamento, na medida em que os significados mencionados eram direcionados para ambos.

No que tange às explicações dos entrevistados acerca de como o vínculo acontece, verificou-se, em linhas gerais, a ideia de que ele se forma a partir do compartilhamento de uma vivência ao longo de um período. Dito em outras palavras, segundo os resultados desta pesquisa, o vínculo exige tempo para se configurar e perpassa o fato de as pessoas buscarem se manter próximas, tendo em vista o sentimento de que compartilham algo, isto é, têm alguma coisa em comum, realizam atividades juntas, interessam-se uma pela outra.

Nos primeiros recortes analisados a seguir, em meio às dimensões da temporalidade e do compartilhamento, figurou a atribuição de uma naturalidade ao vínculo, no sentido de ele acontecer espontaneamente, sem qualquer escolha consciente por parte de quem se vincula e, por vezes, imperceptivelmente. Esse tipo de entendimento foi verificado tanto nos dados das casas de acolhimento como naqueles das creches. Em algumas situações, de modo semelhante ao que encontrou Cavalcante (2008) junto à boa parte das educadoras/cuidadoras de

instituição de acolhimento que participaram de sua pesquisa, a experiência de vinculação foi considerada inevitável, em virtude de as condições existentes contribuírem fortemente para a construção de uma forma especial de relacionamentos entre adultos e crianças.

[Cr]

Larissa: Eu acho que isso já acontece tão naturalmente que eu não sei dizer como. Eu acho que... Como ele acontece... É no dia a dia que ele acontece.

[...]

Larissa: [...] É porque isso se dá de uma maneira que a gente nem... Nem percebe, assim, no dia a dia.

(Larissa, ADI da Creche A)

[IA]

Pesquisador: Como é que o vínculo acontece?

Lúcia: Natural. A gente num escolhe não. Acho que com o tempo, a convivência. [...] Num é porque você quer não. Quando vê, a gente tá... Mais agarrado com um do que com outro. E é natural. Aí faz assim: “Não, vocês que...” Não, num é. Porque a gente que fica... A gente se apega muito. Quando vê já tá agarrado com os meninos. Meu Deus do céu, pra onde eu vou esses meninos ficam atrás de mim. Chega fica: “Tia! Vem cá, tia!” Fica lá e puxa. E a gente parece que... Sem querer querendo a gente já fica com mais agarrado com ele também. Mas é que os outros a gente deixa. Mas sempre a gente... Quer dizer, eu, né? Num sei as outras. Aí eu fico: não, num é assim não. Aí vou, pego outro. Aí tem ciúme. Aí depois o outro. Aí vem pra cá. Aí é natural.

(Lúcia, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Karine: [...] Hoje foi o primeiro dia. Né? Então, hoje eu tô conhecendo os meus alunos. Né? Quem são esses alunos... Quem são essas crianças... As peculiaridades... Né? As singularidades... Mas, ao longo... Do... Do... Dos dias... Ele vai criando vínculos... Criando laços... Alguns mais comigo, outros mais com a ADI que é de seis horas, outros com a outra estagiária que chega de nove... E a gente vai vendo que... Sem que a gente queira e sem que a gente diga: “Não. Vai ser assim.” Esses laços vão se firmando... E, ao longo do ano, eles buscam... Aquelas pessoas com quem eles desenvolveram... Aquele laço afetivo... Muito mais do que as outras... Né?

(Karine, professora da Creche A)

[Cr]

Kátia: [...] Pra mim, vínculo, ele pode acontecer de repente. Né? Você... Pelo olhar... Às vezes, um olhar, uma frase... É... Um gesto... Lhe chama atenção... Você começa a criar um vínculo. Começa a criar... E ele vai se fortalecendo na convivência. Né? Na convivência você vai... Construindo aquele vínculo... Você vai fortalecendo.

[...]

Kátia: [...] Tem algumas situações que é muito, assim... É... Imediatas. Né? Assim... Num é bem propriamente o vínculo, mas, assim, a... A... A querência é muito... Ela é muito... Às vezes, de repente. Tá? E, às vezes, essa... Esse vínculo... Muitas vezes é a própria criança... Quem mais chama... A atenção. Né? Quando a criança... Tim! É... O adulto se sente tocado. Né? E ele vai e vem respondendo. Tá? Às vezes é a própria criança que... Que... Quem faz esse... Esse... Esse vínculo com... Com o olhar dela... Com... Com

o se jogar. Né? Às vezes, ele se joga no braço. Você nem esperava aquilo. Se joga. Né? A questão de você... Sentadinha... De repente, vem... Senta no seu colo. Daqui a pouco olha pra você, começa a conversar. Num é? Então, você é tocado. O adulto é... Entendessee? Tocado por essa criança... Nessa construção desse vínculo.

(Kátia, diretora da Creche A)

Segundo a ADI Larissa, participante do grupo de entrevistados da creche, o vínculo entre educador/cuidador e criança acontece de forma tão natural que se torna difícil explicar e mesmo perceber esse processo. De todo modo, ela reflete que é no dia a dia que isso se desdobra. É nessa direção que também pensa a cuidadora Lúcia, do grupo da instituição de acolhimento, afirmando que se vincula a alguma criança naturalmente, a partir da convivência e sem que perceba (“quando vê”, já está vinculada). Da mesma forma, a professora Karine, do grupo da creche, pontua que os laços se estabelecem sem, a princípio, qualquer determinação de que eles devem acontecer dessa ou daquela forma. Por outro lado, em discussão mais à frente, será possível verificar um viés mais intencional desse processo de vinculação, comentado também por essa profissional.

A cuidadora Lúcia, na casa de acolhimento, sinaliza ainda a participação ativa infantil na construção vincular, assim como faz a diretora Kátia, na creche. As crianças parecem buscar a proximidade com o adulto e ao longo de um período talvez de “conquista” conseguem que o parceiro se volte mais para elas, de modo que, “sem querer querendo”, a cuidadora termina ficando mais próxima. Na ocorrência dessa circunstância, porém, a entrevistada faz questão de mencionar sua preocupação em não deixar de dar atenção àquelas com as quais não construiu vínculo. Sob ótica similar, a diretora Kátia atribui à criança, por meio de ações como “se jogar no colo do educador/cuidador”, o poder de “tocar” o adulto, isto é, fazê-lo sentir algo especial. De acordo com a participante, o vínculo pode, assim, ser despertado repentinamente, mas ele se concretiza e se fortalece com a convivência. A menção à espontaneidade da criança que sensibiliza as educadoras/cuidadoras lembra, resguardadas as devidas peculiaridades, a discussão de Leitão e Castelo-Branco (2010) sobre a atração provocada pelos traços infantis em seus potenciais cuidadores. Pode-se pensar que características das crianças despertam predisposições do adulto para cuidar e também se vincular. Em outras palavras, trata-se da ideia de que a motivação adulta para exercer o cuidado da criança ocorre com, ou decorre do, próprio contato com essa última como um mecanismo adaptativo da espécie, sob algum tipo de encantamento desses pequenos humanos.

Todavia, não se pode considerar que todas as crianças expressam a mesma facilidade para envolver-se com o outro e com ele construir uma vinculação afetiva. No fragmento a

seguir, a psicóloga Adriana, no âmbito do acolhimento institucional, atenta para a consideração das particularidades de cada criança, a exemplo de sua história de vida.

[IA]

Adriana: [...] Tem aquelas crianças que, por conta de alguma questão, até da própria história... [...] Então, é uma criança que traz uma dificuldade grande de se vincular. [...] Outras crianças já chegam com outra postura, assim, super carinhosas, super abertas... E procuram... E... E chamam a tia... E... E chama de mãe... Quer conversar... Então, a cuidadora, ela vai... O vínculo, ele é assim... [faz um sinal sonoro] Instantâneo praticamente. Né? Mas o que eu acredito é que com... Com o passar do tempo, isso se... De algum modo, sempre se constrói. Minha experiência aqui é com todas as crianças. Das mais fáceis... Assim, as mais... Declaradamente amorosas... Às mais difíceis... Sempre se constrói um vínculo. Agora... Em... Em... Com intensidade diferente. E em tempos... Diferentes pra cada relação. Cada criança tem uma relação com... Com as oito cuidadoras... Num vou dizer que é a mesma. Às vezes, começa tudo mais ou menos igual. Mas sempre tem aquela que tem uma identificação maior.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

Para explicar como o vínculo acontece entre crianças e educadoras/cuidadoras, a entrevistada reflete que ele sempre se constrói, mas em tempos e com intensidades diferentes para cada relação considerada. Ela pondera nessa questão as idiossincrasias da criança no que concerne à facilidade ou não de se vincular, tendo em vista uma história de vida que comporta vivências de sofrimento com um ou mais episódios de separação de possíveis figuras de significação afetiva. Parece existir a observação e a atuação frente a possíveis repercussões negativas dessa história da criança em sua disposição para vinculação. De toda forma, cabe reiterar aqui que o vínculo é um fenômeno interpessoal e, sendo assim, uma pessoa pode apresentar dificuldade para se vincular à outra, mas nenhum problema em relação a uma terceira. Importa levar em conta justamente “cada relação”, como menciona a participante.

Em direção semelhante de pensamento, a ADI Isabela, no próximo fragmento, reportando-se à sua experiência no contexto de creche, também menciona a construção de vínculos em tempos diferentes a depender de características particulares infantis. É interessante observar a necessidade apontada de, em alguns casos, o adulto empreender uma “verdadeira conquista” da criança.

[Cr]

Isabela: Bem, veja só, ele vai acontecendo... Eu acho que muito... De forma muito natural. Em alguns momentos, eles são bem rápidos. Em outros, são muito demorados. Tem crianças que a gente precisa de verdadeira conquista. Né? O vínculo, ele vai acontecer a partir da conquista. É você tá conquistando diariamente essa criança... Com o olhar, com o gesto, com o cuidado, com a atenção. Outros existe a empatia logo imediata... Que aí você... Acontece... De forma muito espontânea. A criança simplesmente

gosta de você e você gosta dela. Né? Num tem uma receita e nem tem um mistério. Mas acontece. Agora, tem crianças que você precisa, de certo modo, criar. Aí você, pelas suas ações diárias, você vai criando. É a... É o momento que você vai cuidar dela no banho, na alimentação... Então, uma conversa, o carinho, o gesto... Isso vai criando esse vínculo. E outros acontecem tão naturalmente que num tem uma receita certa.

(Isabela, ADI da Creche A)

A fala da ADI Isabela remete à consideração, por um lado, de um vínculo espontâneo da criança em relação ao educador/cuidador, e, por outro, de um vínculo que precisa ser intencionalmente provocado pelo parceiro adulto. O primeiro acontece de forma mais imediata, sem grandes dificuldades, através da empatia, por exemplo; é garantido pela disposição afetiva que flui sem nenhum esforço e se instaura entre as pessoas. O segundo, por sua vez, demanda um processo mais intencional do educador/cuidador de incitar a construção do vínculo por parte da criança. Essa diferenciação pode ser constatada também na entrevista da professora Karine que, em recorte anterior, mencionou a ocorrência não intencional do vínculo e, no próximo trecho, demonstra reconhecer a possibilidade de se decidir e planejar a sua construção.

[Cr]

Karine: [...] Não quero dizer que a gente não... Que não possa ser construído... Eu acho que ele... De i... De início, ele vai... Surgindo... Né? Nesse olhar, nessa... Nessa... Nessa... Relação de... De semelhança... “Eu pareço com aquela pessoa. A gente tem os mesmos gostos. A gente gosta do mesmo tipo de brincadeira. A gente gosta do mesmo tipo de música, do mesmo tipo...” Isso facilita. Né? Isso não quer dizer que eu não possa construir.

(Karine, professora da Creche A)

Como reiteradamente discutido acima, o vínculo acontece com o passar do tempo e a convivência. Assim como Carvalho e Lordelo (2002), compreende-se que o grau de estabilidade das relações, ainda que estas sejam qualitativamente muito diversas, desempenha papel importante no processo de construção vincular.

A seguir, especifica-se a convivência, caracterizando-a a partir das trocas interacionais especialmente pautadas em atividades de cuidado para com a criança, o que já apareceu anteriormente na fala da ADI Isabela ao explicar o investimento na formação intencional do vínculo. Em sua entrevista, a coordenadora Luiza, na casa de acolhimento, acrescenta que o vínculo acontece mediante a confiança e a segurança sentidas pela criança naquela relação específica. A professora Beatriz, por sua vez, no meio educacional, inclui até mesmo os objetos como passíveis de vinculação pela criança.

[IA]

Luiza: Como ele [o vínculo] acontece? Com a troca. Com a troca... O adulto... Eu acho que a gente tem um papel muito forte... Porque, assim... O sistema, às vezes... E aí a criança vai vendo a segurança. Vai dizendo: “Naquele ali eu posso confiar.” Às vezes, cria também colocando limites. “Não! Você vai ficar é aí agora! Porque você bateu.”

(Luiza, coordenadora da Casa A)

[Cr]

Beatriz: [...] Acontece a partir do... Do relacionamento, da permissão... Das partes... De trocarmos, de estarmos próximas, de... De... É como se fosse... É... Como é que eu posso dizer? É uma troca, na verdade. [...] Eles têm um vínculo afetivo entre eles, entre os professores, entre... A gente... A gente consegue ter vínculo afetivo até com objeto. Tu já pensou nisso? Eles têm no Berçário objetos preferidos. Eu acredito que é vínculo. Tem uma que tem um paninho. Tem uma que tem... Um... Um... Um... Determinado brinquedo. Tem um que tem um... Bichinho, que traz de casa e que num larga de jeito nenhum. Tem um que tem vínculo com a chupeta. Tem um que tem vínculo com a... Mamadeira. São objetos. Como é que se explica o vínculo? Troca. Se a mamadeira, ela me faz esse... Esse bem... Né? Eu consigo ter um vínculo por ela. Porque eu... Né? Ela me... Ela me dá. Ela troca comigo. A chupeta, ela me acalenta. Né? De alguma forma eu troquei com aquele objeto. Vínculo é isso.

(Beatriz, professora da Creche B)

É relevante perceber como as ações de cuidado circunscrevem o processo de construção do vínculo. Esse é um ponto de semelhança bastante forte entre as significações dos dois grupos de profissionais estudados. Nos recortes abaixo, em contexto institucional de acolhimento, primeiramente, a cuidadora Elis descreve, por exemplo, como o contato físico e o carinho na hora de a criança dormir contribuem para o início da relação vincular; em seguida, a cuidadora Telma pontua que cuidar da criança rotineiramente faz com que o vínculo por ela se desenvolva e seja possível conhecê-la mais apuradamente e, assim, interpretar e responder a suas necessidades de forma adequada. Para esta entrevistada, o desdobrar do cuidado em vínculo é praticamente inevitável (“E num tem como num... Com a criança principalmente... Você cuida. E você tem um vínculo.”). No conjunto de dados das creches, as professoras Juliana e Melina reiteram essa compreensão da ocorrência da vinculação a partir das situações de cuidado. A última participante especifica o cuidar como pautado na atenção direcionada à criança que termina por implicar uma troca de “amor, carinho, afeto”.

[IA]

Elis: O vínculo acontece quando eles chegam, né? Quando eles começam... Por exemplo, quando eles chegam... Os menorzinhos quando chegam... Aí... Hora de dormir... Tem uns que não dormem só. Porque eles eram acostumados a dormir com a mãe ou com tia ou com irmã... Agarradinho... A gente vai lá, agarra. Aí nisso vai começando... O vínculo... A gente... Eles

sentir o calor da gente, a gente sentir o calorzinho deles... Na hora do descanso. Ou então na hora de dormir à noite. Então, isso aí já vai começando o vínculo. A gente começa a ver... Alisa a cabecinha ali.

(Elis, cuidadora da Casa B)

[IA]

Pesquisador: Como é que ele acontece?

Telma: Assim... Você cuida daquela criança todos os dias... É... Assim... Um dia sim, um dia não... [...] E num tem como num... Com a criança principalmente... Você cuida. E você tem um vínculo. Você sabe como é que aquela criança tá chorando porque tá com fome. Ou quando não é fome. Porque ela quer sair do berço. Porque ela quer ir lá pra fora. Isso é um vínculo.

(Telma, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Juliana: [...] Assim... A gente faz muito isso através dessas... Dessa questão, né? Do zelo, do cuidado... No momento do banho, no momento que a gente tá escovando os dentes, no momento que a gente tá contando uma história, tá fazendo um carinho pra dormir, a gente vai construindo... A... O afeto. A relação de afeto, né, que a gente define como um vínculo... Afetivo.

[...]

Juliana: [...] É a partir do cotidiano que a gente consegue construir esse vínculo, né, essa relação, esse afeto. E isso é tão forte... Que chega situações da gente... Da gente... Da criança vir pra gente com... Tão carinhoso... Com tanto... Sabe? E a gente também... A gente sente... Quando adoce a gente sente... Como... Né? Como sendo... É... Enfim... Eu acho que é esse cotidiano que a gente vai construindo... Esse olhar pra criança cuidadoso... Que faz a gente... Sabe? Se apaixonar por esses meninos... Né?

(Juliana, professora da Creche A)

[Cr]

Pesquisador: Como é que o vínculo acontece?

Melina: A partir do momento que você... Dá atenção àquela criança. É... Olha ela... De ou... Com um olhar, assim... Mais atento, amoroso, sei lá. O a... O afeto tá muito ligado a isso. Ela começa a gostar de você e daí vai trocar com você. É... Amor, carinho, afeto. É assim.

(Melina, professora da Creche B)

O desdobramento do cuidado em vínculo também foi abordado sob uma ótica que o reconhece de modo semelhante à relação materna; isto revelado na ação de a criança pequena chamar ou considerar quem cuida como mãe. É o que relatam a seguir a ADI Jéssica, na creche, e a cuidadora Daiane, na casa de acolhimento. Esta última explicita como os bebês demonstram estarem vinculados à determinada cuidadora (por exemplo, dando os braços como quem pede colo). Reforça-se, mais uma vez, a ideia de que o vínculo é construído em uma relação pautada por alguma constância e regularidade de tempo dos parceiros juntos.

[Cr]

Jéssica: [...] Quando você coloca o... O... O filho... Na... Na instituição... Muito cedo... Né? Por *n* motivos... Então, assim, esse vínculo, ele acaba

sendo criado, né, com outras pessoas. Né? Tem algumas mães que... A... A... Acham ruim... Né? A criança chamar todo mundo de mamãe. Né? Porque é o... O vínculo que a gente criou com a criança. É aquele cuidado, é o tá perto, o... O... O toque... Né? Então, assim... Isso... Ela vai criar... Em qualquer pessoa que vá cuidar dela... Naquele momento. Então, assim... Geralmente, ela vai fazer isso com quem tá muito mais tempo com ela... Passa um tempo... E... É... Em horas, né, do dia. Mas ela vai ter a referência do vínculo, dependendo de como seja esse vínculo em casa. Né? Então, assim... É uma coisa que não se corta.

(Jéssica, ADI da Creche A)

[IA]

Daiane: [...] Eles [bebês] choram quando num é... Quando a pessoa de fora pega, ele chora, assim. Se ele estranhar primeiro, ele chora, aí dá os braços pra gente de volta. Eles... Eles têm a gente já como a mãe... Tá entendendo? É. Eles sentem. Eu acho que é porque a gente cuida, né? Acho que é por conta disso, assim. Eles sentem aquele amor. E quando vê, ele dá os bracinhos. Se outra pessoa pegar, ele vai, mas... Ele, quando vê a gente, dá os braços pra gente de volta. Ele quer voltar pro colo da gente que ele já conhece. É interessante, né?

(Daiane, cuidadora da Casa A)

Outro elemento relevante acerca do modo como o vínculo acontece foi mencionado, no âmbito institucional de acolhimento, pela cuidadora Dilma, em recorte adiante. Ela explicou essa ocorrência a partir da identificação com algo na/da criança que tem a ver com a sua história de vida. Sentir-se identificado com o outro (de quem se cuida) apareceu em fala anterior da professora Karine, na creche, como elemento para definição do vínculo. A ADI Elaine e a coordenadora Maria, nos próximos fragmentos de entrevistas do meio educacional, também reconhecem que se identificar é um processo subjacente à formação do vínculo. Novamente, faz-se presente a dimensão do compartilhamento: compartilha-se algo (histórias, vivências, lembranças, características) que gera algum nível de identificação.

[IA]

Pesquisador: Como é que acontece o vínculo?

Dilma: Acho, assim... Porque a primeira coisa que... Me faz... Pegar esse vínculo com a criança... É ver nela uma irmã que eu tive. Acontece muito isso aqui. Já veio duas crianças pra cá que se parecia muito com essa irmã que eu tive.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

[Cr]

Elaine: [...] O vínculo... No... No sentido emocional... Com certeza... Eu acredito que esse vínculo, ele se dá pela identificação.

(Elaine, ADI da Creche A)

[Cr]

Maria: [...] Acho que o primeiro passo é a identificação. Certo? Eu me identifiquei. Tá? E ele acontece... Isso é natural do ser humano. É uma coisa

que se faz naturalmente. Num é uma coisa que se é ensinada. É uma coisa que é natural. E que ela precisa existir, eu acho que, em todos os espaços.
(*Maria, coordenadora da Creche A*)

Além de serem instados a especificar uma definição e explicar a ocorrência do vínculo, os participantes da pesquisa também foram convidados a refletir sobre por que ele acontece. Muitos se mostraram surpresos com a pergunta e alguns não souberam responder. Tal surpresa e a falta de trabalhos na literatura que abordem a temática dessa forma permitem pensar que os profissionais não são comumente indagados a respeito dessas minúcias do processo de vinculação, o que pode implicar alguma dificuldade em dispor de um repertório reflexivo sobre o tema que os faça sentir maior segurança para responder. Ou pode-se considerar que, para os educadores/cuidadores, o vínculo simplesmente acontece e não demanda maiores explicações. Porém, uma ideia como essa não parece pertinente de admitir com tranquilidade ao se tratar de um grupo profissional, do qual se pressupõe o estudo e a reflexão cotidiana sobre temáticas pertinentes à sua prática laboral. Abaixo, segue um exemplo de como o vínculo foi pensado apenas sob a ótica do sentir, sem maiores ponderações.

[IA]

Pesquisador: E... Digamos... Por que ele acontece... O vínculo?

Elis: Isso aí num tem nem como a gente explicar, né? Isso é do coração mesmo.

(*Elis, cuidadora da Casa B*)

De outra parte, frente à surpresa da pergunta, alguns entrevistados apresentaram respostas simples, mas com forte implicação teórica – sobre a qual não necessariamente eles tivessem consciência no momento de produção de suas falas. Sobretudo no conjunto de entrevistas das creches, a ocorrência do vínculo foi justificada pelo fato de se constituir como um processo natural dos seres humanos. Tal percepção segue a linha de argumentação de Carvalho (2005), que pressupõe uma história filogenética da vinculação e o seu papel adaptativo na ontogênese humana.

[Cr]

Pesquisador: E por que é que acontece o vínculo?

Lavínia: Porque somos seres humanos. Né?

(*Lavínia, professora da Creche A*)

[Cr]

Mayara: Por que que acontece?

[...]

Mayara: Acho que porque a gente... A gente é humano, ó! A gente precisa...

(*Mayara, diretora da Creche B*)

[Cr]

Pesquisador: Por que ele acontece?

Isabela: Porque... São... É... Na verdade, a gente tá tratando com seres humanos, então, a gente... É... São sentimentos. Num dá pra desen... Num dá pra desenvolver um trabalho, principalmente, na educação infantil, se a gente não envolve sentimentos. Né? E esses sentimentos, eles só vão acontecendo.

(Isabela, ADI da Creche A)

[Cr]

Pesquisador: E por que será que ele acontece?

Marcelo: Porque é natural das relações humanas, né? Acho que é... Que é uma coisa muito natural.

(Marcelo, ADI da Creche A)

[Cr]

Fernanda: Por que o vínculo acontece? Que difícil!

Pesquisador: Mas é o que você... O que vier, assim, de ideia.

Fernanda: Num sei se a gente traz alguma necessidade de... De ser cuidado de alguma forma... E aí quando a gente recebe isso... É natural que a gente... Se vincule, se apegue. Num sei.

(Fernanda, professora da Creche B)

Como foi possível observar nos recortes acima, diferentes participantes implicaram o humano como ser de vínculo; alçaram o fenômeno da vinculação como uma característica da espécie no que tange às relações interpessoais. É interessante destacar o comentário da professora Fernanda, que demonstra dificuldade em dizer por que o vínculo acontece e arrisca pensar, com alguma dúvida, em uma necessidade natural do humano de ser cuidado e, em decorrência disso, de se vincular, de se apegar. Nesse ponto, verifica-se que o seu raciocínio e os dos demais entrevistados coadunam com a perspectiva sociointeracionista, que reconhece a espécie humana como marcada pela necessidade do cuidado e da relação com o outro para sobreviver, de modo, então, a apresentar predisposições comportamentais para interagir com o coespecífico e, nesse processo, construir vínculos (AMORIM, 2012; BRUNER, 1983, 1990/2011; BUSSAB; RIBEIRO, 1998; CARVALHO, 2005; CARVALHO; BUSSAB; RABINOVICH, 2013; KELLER, 2002, 2007; LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004; WALLON, 1946/1986).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o vínculo foi visto nos dois contextos analisados sob a ótica de constituir uma necessidade, conforme explicitam os próximos fragmentos de fala, consonantemente às ideias de Carvalho (2005). Entrevistadas explicaram que as pessoas precisam umas das outras e, nesse cerne, configuram seus laços afetivos. Dentre os exemplos transcritos, em trecho adiante, a coordenadora Luiza, no meio institucional de acolhimento, acrescenta uma justificativa funcional: o vínculo implica segurança. Já a cuidadora Dilma, participante do mesmo grupo de entrevistadas, de forma

redundante, diz que o vínculo existe porque “num tem como num existir”. Essa afirmativa reitera a ideia de naturalidade do fenômeno, vista em recortes anteriores.

[Cr]

Pesquisador: E por que ele acontece?

Vanessa: É necessário, né?

Pesquisador: Ele é necessário?

Vanessa: Com certeza! Ninguém vive só, né? Ninguém vive só no mundo. É muito difícil. Pode ser até que exista, mas... Acho importante!

(Vanessa, ADI da Creche A)

[Cr]

Edna: [...] Por que ele acontece? Porque... Porque é necessário aconteça... Que isso aconteça. Entendeu? Como é que a criança vai... É... Digamos... Vai passar um tempo aqui no... Nesse ambiente... Se ela num cria esses laços afetivos contigo? Ela num vai... Se ela num consegue criar, ela vai ficar constantemente chorando, querendo ir embora, triste, de fato. Vai chegar irritada, num vai querer ficar. Então é por quê? Será que é porque num criou vínculos? Agora eu tô pensando. Mas eu acho.

(Edna, professora da Creche A)

[IA]

Luiza: Por que ele acontece? Porque... É... É assim... É algo necessário. Né? Eu acho que ele vai aconte... Ele vai acontecendo... Porque é necessário a gente ter alguém... Pra ir ali se... Confiando, se juntando, se agregando. Né? Porque, assim, eu sei que quando eu tiver com algo, aquela pessoa vai ser... Aquela segurança...

(Luiza, coordenadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: Por quê? Por que ele acontece?

Aline: Porque é necessário. É necessário. [...]

Pesquisador: Mas... Você disse... Na família tem o vínculo. Aqui tem? Tem que ter?

Aline: Tem também. Somos seres humanos.

(Aline, cuidadora da Casa A)

[IA]

Dilma: Por que que o vínculo existe? É porque num tem como num existir. Não tem como.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

Na direção do que foi analisado até aqui, Carvalho, Bussab e Rabinovich (2013) consideram o vínculo como fenômeno psicológico básico do ser humano. Segundo as autoras, “[...] a tendência à vinculação se revelou como parte da nossa própria natureza, portanto como um traço especialmente selecionado em função de uma pressão seletiva”; mantém relação direta com uma “maneira peculiar de cuidado e ligação com a prole” (p. 107).

Além do reconhecimento do caráter natural do vínculo, no contexto de creche, houve também a consideração da implicação cultural nesse processo. No recorte a seguir, a

professora Juliana reflete que a vinculação acontece por questões biológicas e culturais, sendo considerada uma característica dos mamíferos que se efetiva a partir do cuidado cotidiano sob especificidades da cultura.

[Cr]

Pesquisador: Por que o vínculo acontece?

Juliana: É... Somos... Somos... Mamíferos... Por outro lado, também... Né? Por que é que...? Por que é que esse vínculo acontece? É cultural... Tem uma... Tem uma... Uma parte cultural...

[...]

Juliana: [...] Por que é que o vínculo acontece? Por quê? Bem... O cuidado... A... A... A... Essa... Esse cotidiano é que faz... Esse... Essa construção...

(Juliana, professora da Creche A)

Nos recortes a seguir, observa-se que aspectos analisados em falas sobre a definição e a descrição de como acontece o vínculo foram novamente encontrados em justificativas dadas para a ocorrência do fenômeno. Assim, de acordo com alguns entrevistados, o vínculo se forma porque se está próximo das crianças durante certo tempo.

[IA]

Pesquisador: E por que será que ele acontece?

Telma: Porque você tá todos os dias numa rotina com aquela criança.

(Telma, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: Como é que isso acontece e por que acontece?

Lívia: Eu num sei. Agora isso aí eu num sei. Eu acho que é porque a gente fica muito junto... Bota pra dormir, dá comida... Né?

(Lívia, cuidadora da Casa B)

[Cr]

Laura: Por que ele acontece? Porque a gente tá se relacionando o tempo todo. Porque quando... Como eu tô trabalhando aqui... Eu vejo essas crianças todos os dias, de segunda a sexta. Elas me veem... Quando vêm... Todos os dias, de segunda a sexta. Eu vejo meus colegas de trabalho todos os dias, de segunda a sexta. Então, a gente vai criando vínculos, vai fazendo... Transformando... O tempo todo, o tempo todo.

(Laura, ADI da Creche A)

A explicação das participantes acima não se dá pela via de considerar que o vínculo tem alguma função para o ser humano e, portanto, é necessário, mas por visualizá-lo como naturalmente decorrente da relação estabelecida com a criança naquela rotina. A proximidade no cotidiano institucional desdobra o processo de vinculação.

Também a cuidadora Ângela, na instituição de acolhimento, conforme se depreende do recorte abaixo, não tece sua justificativa sob uma perspectiva funcional. Ela atribui o porquê da ocorrência do vínculo ao amor ao trabalho e a um “instinto de mãe”, naturalizando,

neste caso, o vínculo materno. Reverbera aqui o mito comumente propagado de que toda mãe necessariamente tem amor pelo filho e com ele desenvolve forte relação vincular.

[IA]

Pesquisador: Por que é que o vínculo acontece?

Ângela: Porque a gente... Tem amor no que faz. Então, assim, a gente trabalha com... Com amor, com prazer... Acontece esse vínculo... Eu acho que... Instinto de mãe mesmo.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

De outra parte, a cuidadora Dilma, no trecho a seguir, avalia que o vínculo acontece em decorrência de necessidades distintas da criança e do adulto. É como se ele surgisse para atender a tais particularidades. No exemplo, a entrevistada revela uma especificidade dos dados das casas de acolhimento que diz respeito à atribuição de uma necessidade à criança institucionalizada de ser amada, na medida em que lhe faltaria o amor familiar.

[IA]

Dilma: Por que o vínculo... O vínculo acontece? Eu creio que é pela falta de amor que tem... Na criança. E, na minha parte, é de um filho. Porque eu acho que aquele vínculo... Eu acho que o que une é isso: o fato de eu não ter filho... E gostaria de ter no momento e num posso. Aí, então, eu acabo me... Me afeiçoando àquela criança... Que, quando ela sai, eu não me sinto bem quando ela sai.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

A justificativa de algumas participantes envolveu ainda a questão da identificação ou da afinidade, como mostram os próximos recortes. Esse aspecto, então, figurou nas entrevistas sob as três facetas analisadas até o momento: o que é, como e por que acontece o vínculo.

[IA]

Pesquisador: E por que ele acontece?

Solange: Ai, sei lá... Eu acho que é... Questão de simpa... Empatia, não? Sei lá! Sei lá! O jeito da pessoa ser... Você se identifica também. Entendesse? Eu acho que é isso.

(Solange, cuidadora da Casa B)

[Cr]

Bruna: Por que ele acontece? Eu acho que... Seria por uma questão de... Afinidade ou similitude. Eu acho que, em algum momento, essas duas pessoas, seja adulto, adulto-criança, percebe algum... Alguma semelhança... Entre os dois... Digamos que... Sei lá... É... Essa criança gosta muito de... Cantigas. E esse adulto é um adulto que é o adulto que mais canta em sala. Então, ela: “Poxa, eu gosto tanto de... De ouvir música. Ele gosta tanto de cantar.” Então, foi uma boa parceria, né? Juntou os dois. Eles vão... Às vezes, a pessoa... Associa... Aquela... “Ah, aquela criança parece tanto com meu filho, parece tanto com meu sobrinho.” Aí começa a dar uma atenção maior. Ou a criança que gosta muito... “Ah, gostei muito de...” Da outra criança. Porque elas gostam de brincar da mesma coisa. Então, eu acredito

que é mais quando tem alguma questão... Semelhante... Sei lá... Alguma... Afinidade mesmo... Alguma coisa que os dois gostem.

(Bruna, ADI da Creche A)

[Cr]

Kátia: Porque ele acontece? Porque... Tem alguma... Alguma coisa... Que encanta. Né? Daquilo ali, alguma coisa que encanta... Que lhe chama atenção, que você gosta... Num é? Daquela situação. Que você se sente contemplado... Num é? Com aquela situação. Então, acho que aí é... É o vínculo.

(Kátia, diretora da Creche A)

Por fim, o próximo fragmento de entrevista reitera aspectos já analisados e introduz um novo debate a partir de agora, que diz respeito à possibilidade de algum controle sobre aspectos diversos do vínculo por parte dos educadores/cuidadores. A cuidadora Márcia, no âmbito do acolhimento institucional, por exemplo, reflete que “é normal”, é comum, profissionais se apegarem às crianças, porém, segundo ela, o correto seria “não se apegar”, pois, assim, evitar-se-iam prejuízos, os quais não são especificados.

[IA]

Márcia: [...] A gente... A gente se apega porque é normal... No ser humano... É... A gente se apegar... Mas no certo mesmo é o quê? A gente não... Não ter muito apego... Aquela criança... A nenhuma criança. Cuidar, zelar, tratar... É... Gostar, amar, fazer carinho... Mas não se apegar. Pra já não se prejudicar.

(Márcia, cuidadora da Casa B)

A despeito das considerações sobre o vínculo como processo natural e necessário ao ser humano, caracterizaram-se nas falas de muitos entrevistados, sob diferentes formas, tentativas de controle ou de interferência em sua ocorrência. Em linhas gerais, as ideias e os motivos subjacentes a uma dita necessidade de evitar o vínculo ou controlar sua intensidade abarcaram as intenções de: não causar sofrimento a criança em momentos de separação ou de ausência temporária do educador/cuidador; proteger também o profissional de sofrer ao deixar de atender a criança; evitar que educadores/cuidadores se dediquem mais a uma criança e o atendimento a outras fique em segundo plano, trazendo, com isso, dificuldades para o contexto do trabalho em geral (sobrecarga para outros profissionais, por exemplo) e maximizando a possibilidade de crianças se sentirem rejeitadas. Em recorte do conjunto de dados das casas de acolhimento apresentado e comentado anteriormente, a cuidadora Ângela já sinalizava a compreensão de que vínculo em excesso não seria bom para a criança, na medida em que poderia implicar dificuldades para o retorno à família de origem ou a ida para uma família adotiva. A seguir, outros trechos de entrevistas desse grupo de participantes ilustram a presente discussão. Na sequência, analisam-se também os dados das creches.

[IA]

Antônia: [...] Hoje eu procuro não me apegar mais. Tinha uma menininha que eu era louca por ela... Raquel... Quando eu cheguei no outro dia que ela não tava... Pra você é um choque, né? Foi logo quando eu entrei aqui, né? Aí depois de dois anos que eu tava, eu disse: “Vou tentar não... Não tá se apegando tanto.” Mas porque ela... A gente chama: “É tia, tia, tia!” Mas ela não... Ela chamava “mãe”. A gente: “Raquel, é titia!” Aí ela: “É titia mamãe!” “Bom dia, titia mamãe!” – ela dizia quando a gente chegava. É triste, viu?

(*Antônia, cuidadora da Casa A*)

No trecho anterior, a cuidadora Antônia relata a experiência de se apegar fortemente a uma criança que a chamava de mãe ou titia mamãe e sofrer quando ela foi embora sem que tivessem se despedido. Frente a essa e outras vivências, a entrevistada conta, então, que decidiu tentar não se apegar mais tanto. Pode-se entender esse processo como uma dificuldade para lidar com o luto pela perda da criança e daí uma busca por, na medida do possível, controlar o desenvolvimento do vínculo, com vistas a se proteger diante de novas rupturas. Comentários semelhantes apareceram em algumas entrevistas.

Por outro lado, a mesma participante, em outro trecho de sua fala (abaixo), expõe que o vínculo com alguma criança sempre termina acontecendo, não sendo, então, passível de controle ou limitação. No máximo, o que ela parece conseguir é não demonstrá-lo.

[IA]

Pesquisador: [...] É possível trabalhar com crianças e não se vincular?

Antônia: Eu acho que não. Você tenta, mas sempre... Você querendo, não que... Criar tanto vínculo com uma ou com duas... Mas você sempre se apegamais com uma ou com outra.

Pesquisador: Tem um limite pro vínculo ou não? Por exemplo, eu tenho que... Eu me vinculo, mas eu num posso me vincular muito... Alguma coisa assim?

Antônia: Eu acho que não. Você... Você diz que vai ter, mas não tem não. Você pode não demonstrar... Mas você sempre... Eu acho que não tem limite não.

(*Antônia, cuidadora da Casa A*)

Nesse cerne, cabe pensar novamente se a dita impossibilidade de não criar vínculo teria relação com peculiaridades infantis que despertam o adulto para o exercício do cuidado (LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004) e que também desdobrariam a vinculação. A inevitabilidade do vínculo, mencionada em algumas entrevistas, pode estar, assim, implicada. Nesse ponto, registram-se as muitas afirmações de não ser possível trabalhar com crianças pequenas sem construir qualquer relação vincular. E mesmo quando não se verificou essa visão, o olhar sobre o cuidado realizado classificou-o como apenas mecânico e, então, com menor valor, em virtude da ausência de vínculo.

A partir da compreensão de Boff (2005), ao provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade, o cuidado confere ao cuidador sentimento de envolvimento e ligação afetiva com o outro. Nesse sentido, o vínculo se coloca em desdobramento ao cuidado e, de algum modo, parece contribuir com o aumento da qualidade do cuidar. Veríssimo (2001) ressalta, entretanto, que não se depende do vínculo para o exercício profissional adequado do cuidado. A autora chama atenção para não se cair na ideia de que basta gostar para cuidar bem ou, por outro lado, de que, sem o afeto tão presente, não se cuida satisfatoriamente.

No próximo recorte, a cuidadora Daiane segue a linha de pensamento da colega Antônia ao afirmar que tenta não se apegar às crianças. Justifica explicitamente essa tentativa como sendo uma forma de evitar sofrer por querer adotar, levar para casa, e não poder. Em seguida, a cuidadora Tatiana apresenta o mesmo argumento, porém reconhece algum insucesso dessa empreitada, na medida em que afirma não ter como não se apegar. Informa ainda que é orientada pela assistente social a não se envolver demais com as crianças, pois elas sairão da instituição em algum momento.

[IA]

Daiane: [...] Eu tento o máximo possível não me apegar por conta disso. Porque a gente sofre... Querendo ou não a gente sofre, né? Não é da gente, mas a gente cuida, a gente tem amor... E... Quer adotar, não pode... Levar pra casa... Queria eu, né, mas... Mas a gente não pode.

(Daiane, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: E como é que você controla o se apegar?

Tatiana: Pra não se apegar? Num tem como. Num tem como a gente num se controlar. E... Assim... A gente procura não se apegar, né? Porque... A gente também... Às vezes, a assistente social fala também que a gente não pode se apegar demais... Porque eles vão embora... E a gente depois fica triste... Isso é ruim pra eles, né?

(Tatiana, cuidadora da Casa A)

Já os recortes a seguir apresentam como limite para o vínculo a regra institucional de não permitir que as cuidadoras sejam chamadas de mãe pelas crianças – aspecto já mencionado na seção sobre cuidado, a partir do relato da cuidadora Suzana. Deposita-se sobre a profissional a responsabilidade de conduzir um trabalho bastante afetivo junto aos acolhidos, mas de uma forma que estes não a coloquem no lugar materno. Conforme se pode verificar adiante na fala de Aline, elas são “as tias da Casa A, as cuidadoras”.

[IA]

Pesquisador: [...] Ainda sobre esse cuidado e esse vínculo, existe alguma regra da instituição a respeito disso? É pra se vincular? Não se vincula muito? Ou, então, se vincula? Tem alguma orientação que vocês recebem?

Aline: Tem. A gente... Não pode tá chamando eles de mamãe. Muitas vezes, a gente diz... Só tô chamando... “Vem cá, filhinho! Vem cá! Tu é meu filho, num sei o quê.” A gente... Não pode. Porque eles criam vínculo... E quando vão pra família... Aí... Num sabe nem quem é a mãe, quem é o pai, quem num é. Porque a gente criou aquele vínculo. Mas tem a orientação de cuidar... E amar. Pais são aqueles que vão... Vão voltar pra casa... Ou a família de origem... Ou adoção... Eles são os pais. A gente somos as tias da Casa A... As cuidadoras.

(Aline, cuidadora da Casa A)

[IA]

Joana: Ah... É... Me apego... Mas, veja... Às vezes, num pode, né, a pessoa se apegar, né?

Pesquisador: Como é esse não poder?

Joana: Não pode, assim... Você... Aquela criança chamar você de mãe... Não pode. Não pode. Pode chamar “tia”. A gente num pode dizer... Que aquele... Aquela criança é meu filho. Num pode.

(Joana, cuidadora da Casa A)

Em uma dinâmica institucional, na qual tem lugar o exercício do cuidado coletivo, entrevistadas refletem que o vínculo com determinada criança não pode fazer com que elas apenas cuidem desta e deixem outras de lado. Em algumas situações, para que isso não aconteça, o trabalho é diretamente supervisionado por membros da coordenação, direção ou equipe técnica, como revela a fala a seguir da coordenadora Luiza. Em fragmento posterior, a participante Ângela alerta que, ao perceberem o cuidado maior direcionado a uma criança específica, outras podem se sentir rejeitadas. Sendo assim, expressa categoricamente: “do jeito que cuidar de um cuidar dos outros”.

[IA]

Luiza: [...] Tem funcionária aqui que é louca pela criança. Que, às vezes... “Olhe, num é só pra ficar com ele não, viu?” Porque aí também pras outras num fi... “Não, eu num tô só com ele não.” Eu digo: “Tô de olho.”

(Luiza, coordenadora da Casa A)

[IA]

Ângela: [...] Assim, a gente não pode ter esse vínculo... Tão... Pra num ter aquela “ficção” [provavelmente quis dizer fixação]. Temos que separar, né? A gente tem aquele... Aquela vontade, aquele cuidado mais com aquela criança. E não podemos ter para que as outras não se sintam rejeitadas. Então, temos que separar o... Temos que... Que... Cuidar... Do jeito que cuidar de um cuidar dos outros. Não pode... Fixar só naquela criança... Para que os outros num perceba e se sintam... Rejeitado.

(Ângela, cuidadora da Casa A)

O controle do vínculo nos casos acima aparece com o propósito de evitar vivências e/ou sentimentos difíceis para o grupo de crianças. Nesse ínterim, percebe-se a existência de um jogo em que as educadoras/cuidadoras lidam simultaneamente com os sentimentos e as emoções das crianças e os seus próprios. Ao passo em que, profissionalmente, devem cuidar

dos acolhidos e isso, como visto, envolve afeto, precisam também se manter atentas às implicações do que elas mesmas sentem na relação com a criança. No próximo recorte, a cuidadora Dilma expõe outro tipo de situação que também é alvo do olhar regulador institucional e envolve preocupação com os sentimentos infantis.

[IA]

Dilma: [...] Tem aquele que parece que ele te marca... Entendeu? Você... Parece que ele só consegue enxergar você. Aqui tinha um mesmo que aonde eu ia ele vinha chorando atrás. Num queria ninguém, só era a mim. Aí a... A direção falou comigo: “Olhe, você não pode... Deixar isso acontecer... Porque ele... Tá muito apegado a você.” Aí fica difícil porque a gente vê chorando e quer... Pegar. Eu mesma não aguento ver criança chorando não.

[...]

Dilma: [...] Eu, pra mim, eu me emociono muito quando uma criança vai sair porque... Eu me apego a eles. A instituição orienta assim: “Não se apegue à criança. Porque isso não é bom pra eles nem pra vocês.” Mas é difícil você trabalhar com criança desse tipo e não se apegar. Só se eu num tivesse coração.

Pesquisador: O que é criança desse tipo?

Dilma: Desse tipo? Frágil... Uma criança que você... Tem que dar carinho a ele todo dia... Que você tem que dar o banho todo dia, que você vai cortar a unha dele todo dia, que você vai levar no médico... Que você coloca no colo e ele te abraça, ele brinca com você, às vezes te chama até de mamãe, quando tá dando as primeiras palavrinhas... Então, assim... Aquilo... Pra... Pra mim, é... É muito forte. Então, assim, quando... A criança desse tipo que eu falo é uma criança... Que precisa desse afeto, que precisa de todo o... Carinho. Então, assim, eu... É diferente de você ter uma criança que tem pai e mãe, que dá carinho a ele a todo momento, a todo instante. É... Você tá ali... Cuidou daquela criança... Deu... Deu banho, deu comida, deu o remédio dele se for... Se tiver pra dar... Mas quando a mãe chega... Se entrega só pra ele.

[...]

Dilma: [...] Disseram: “Ó, Dilma, você tem que manejar. Porque o menino tá muito afeiçoado a você. E não pode. Pra ele não sofrer.” Assim, a gente orienta pra não se apegar à criança porque a gente sente, a criança também vai sentir. Entendeu? Num tem como. Até ela se adaptar aos novos... Aos novos pais. Eu acredito que elas vão sentir.

(Dilma, cuidadora da Casa A)

O fato de a criança chorar e só querer a atenção de uma cuidadora parece ser interpretado pela direção como decorrente do vínculo construído e, sendo assim, a profissional é de alguma forma “culpabilizada” por essa situação e chamada a atenção para tentar diminuir a intensidade da relação tão próxima com a criança e evitar que isso aconteça outras vezes. Segundo a entrevistada, a instituição orienta que não se deve desenvolver apego pelas crianças, o que esboça uma tentativa de controle do vínculo com vistas a evitar a dor da ruptura para ambos os envolvidos. Todavia, essa não foi uma informação observada em outras entrevistas. No máximo, houve menção a “não se apegar demais”, conforme falou

anteriormente a cuidadora Tatiana, e a proibição de as cuidadoras serem chamadas de mãe, como também já discutido. Diferentemente, Moura (2012) constatou movimento bem mais incisivo da equipe técnica e das cuidadoras participantes de sua pesquisa, que julgavam necessário evitar o contato físico e o apego aos bebês. Nesse sentido, procuravam não pegar muito a criança no colo e, em situações de choro, acalmá-la de longe a partir da fala ou de distrações, colocando-a perto dos colegas ou em frente à televisão.

De toda forma, na Casa A, especificamente, relatos, como o da cuidadora Paula, no trecho a seguir, dão conta da existência de um procedimento que visa dificultar a consolidação de processos vinculares que contribuam para a criança querer ficar apenas com a profissional a quem se vinculou. De acordo com a sistemática de trabalho empregada, no período diurno, as cuidadoras dividem-se entre os berçários existentes, responsabilizando-se cada uma por um, e, semanalmente, efetuam uma troca, seguindo uma espécie de rodízio. Em meio a uma situação parecida, Vectore e Carvalho (2008) verificaram em sua pesquisa uma aparente incoerência entre a ênfase de um gestor na valorização das relações vinculares e o seu receio de que o apego demasiado pudesse comprometer processos inerentes à institucionalização, como o retorno à família de origem e a adoção, o que terminava por se traduzir em práticas rotineiras de mudar crianças de uma casa-lar para outra. Essa é uma leitura plausível de se fazer quando, no presente estudo, observa-se a defesa do vínculo, de um lado, e ações impeditivas de sua manutenção, de outro. Ao mesmo tempo em que parece pertinente a preocupação talvez com a construção de uma relação de dependência, é preciso compreender o importante papel da estabilidade das relações para as crianças.

[IA]

Paula: [...] Não que a gente não vá ter vínculos a eles. É lógico que a gente tem. Mesmo que a gente não queira, mas a gente tem que ter. Entendeu? Porque toda quarta-feira a gente vai mudando. Por quê? Porque cada vez eles vão se apegando. “Ah, só quero dormir com a tia fulana.” Imagina se a tia fulana ficar doente e tal... Como vai ser? Entendeu? É por isso que a gente planejou pra toda quarta-feira mudar. Entendeu? Quem tá no primeiro vai pro segundo. Quem tá no segundo vai pro terceiro. E quem vai pro terceiro vai pro quarto. Já pra num... Num ficar aquele costume. Porque você sabe... Eles já são carente. Então, eles vão querer o quê? “Quero ficar só com aquela tia. Quero ficar com aquela tia.” E não pode ser assim.

(Paula, cuidadora da Casa A)

Nesse cerne, constata-se ainda que a troca semanal de berçário soma-se às mudanças de cuidadoras que acontecem com base nos turnos de 12 horas de trabalho por 36 horas livres. As crianças são, então, demandadas a ajustar-se a múltiplas relações, dificultando a construção de um senso de constância e estabilidade nos cuidados recebidos. Esse tipo de

dinâmica contraria as orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a), que preconizam o trabalho dos educadores/cuidadores em turnos fixos diários, de modo a manter a regularidade de um mesmo profissional desenvolvendo tarefas da rotina diária (preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, arrumar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar para dormir etc.), e, assim, desaconselham esquemas de plantão caracterizados por grande alternância na prestação dos cuidados.

Outra tentativa de controle relacionada ao vínculo diz respeito à inibição de comportamentos julgados inadequados nos momentos de despedida das crianças, a exemplo de chorar e/ou se desesperar. É o que explica a cuidadora Telma no próximo trecho.

[IA]

Telma: Há um controle porque... A gente tem consciência de que a gente... Que essa criança amanhã vai embora... E a gente num pode chorar... E nem se desesperar... Porque a gente tem um afeto, tem um vínculo... Mas a gente... Tem a consciência de que essa criança tá aqui por um tempo... E que ela vai... Tá sendo cuidada aqui... Que a gente trabalha com o cuidado da criança... Mas que ela vai embora. E a gente tem um controle sobre isso porque se não tivesse... Ah... Ia todo mundo chorar quando aquela criança for embora, aquele desespero todo... E isso num acontece.

(Telma, cuidadora da Casa A)

Como último exemplo de fala dos entrevistados das casas de acolhimento sobre a temática ora discutida, apresenta-se o recorte a seguir, no qual a psicóloga Adriana sintetiza elementos analisados anteriormente. Nesse cerne, o processo de vinculação é compreendido como algo natural, mas que acontece em uma relação profissional. Sendo assim, não deve contribuir para confundir crianças e cuidadoras no sentido de estas serem colocadas e/ou se colocarem no lugar de mãe e não pode também dificultar a saída da criança da instituição, a partir de uma vontade infantil de manutenção da proximidade com a cuidadora. Em sua condição de responsabilidade, o adulto é instado a se preparar para vivenciar e conduzir a relação da forma mais adequada. É nessa condução que se mostra implicado o que se tem chamado aqui de tentativas de controle do vínculo.

[IA]

Adriana: [...] Assim, é um vínculo, mas ao mesmo tempo não é... É delicado também. Num... Num pode ser aquele vínculo que ela imagine que aquela cuidadora vai ser a mãe... Ou vai tá com eles o tempo todo.

Pesquisador: Então, existe um limite?

Adriana: Existe. Especialmente pras cui... As cuidadoras num podem achar que elas são mães. Nem... É uma relação... Profissional. É uma relação... É... É... A gente anda num lugar muito delicado aqui. Porque elas tão no lugar de cuidadoras... Às vezes, a própria criança coloca... Pede... Como se pedisse, assim, pra ser... Chama mesmo, assim... Quer... Pede pra mã... Pra cuidadora... Uma cuidadora específica... “Me adota.” “Quer ser minha mãe?”

“Tu é minha mãe.” Sabe? Assim... Às vezes, acontece isso. Né? E aquela cuidadora também... Tem que ser preparada. Porque em algum momento esse vínculo se forma e em algum momento essa criança vai seguir o caminho dela. Né? Então... Eu acho que o vínculo é um... É natural. Ele sempre acaba acontecendo. Existe um... Um li... É muito saudável. Sabe? Você se sentir vin... Vincula... Você se sentir... É... Se sentir pertencente. Pelo menos, ao espaço, às... Às relações. Né? Acho que... Existe uma naturalidade nisso. Mas ao mesmo tempo num pode ser um vínculo que vá impedir a criança de seguir. De, por exemplo... Imagina uma criança que se vincula a uma cuidadora e depois num quer voltar pra casa. [...] Então, assim... Também existe um... Um limite. Num pode ser um vínculo que... Que vá atrapalhar... Nenhuma das partes.

(Adriana, psicóloga da Casa B)

No âmbito das creches, algumas ponderações assemelham-se àquelas observadas nas instituições de acolhimento. De início, constata-se, no próximo fragmento, a preocupação da professora Danyelle em relação à possibilidade de uma criança perceber que outra recebe maior atenção e cuidado por parte de determinado educador/cuidador. Sua ideia é de que os laços existem e não têm como ser negados, mas não podem repercutir em diferenças de tratamento de qualquer profissional em relação a crianças distintas. Mais ainda, é necessário estar atento à percepção infantil sobre os vínculos existentes. Em recorte seguinte, a diretora Kátia alerta justamente para o cuidado que o adulto precisa ter com a expressão do vínculo quando está no grupo de crianças. Tal situação mostra-se próxima àquela de se evitar eventuais situações que possam desencadear sentimentos por parte das crianças de que são rejeitadas, em decorrência dessas diferenças nas relações vinculares.

[Cr]

Danyelle: [...] A gente tenta evitar ao máximo, né? Que uma criança perceba... Um afeto... Maior por uma do que por outra. Mas, por exemplo, eu posso ter escolhido uma criança... Tá? Entre aspas essa escolha. E ela não me escolheu. Tá? Mas uma outra criança me escolheu e eu não escolhi ela. Então... É... A gente... Tenta ofertar... É... Carinho e afago de maneira igual. Mas pode ser que isso não aconteça. E pode ser que uma criança... Perceba isso.

[...]

Danyelle: [...] Eu gosto muito de todas elas. E eu não posso negar que tem um ou outro que é um chameguinho maior. [...] Muito embora eu procure me... Policiar... Eu não gosto dessa palavra. Mas eu procuro, assim... Ter o cuidado de não... Não... Cuidar mais de um... Não dar mais atenção a um em detrimento de outro. Procurar ser o mais... É... Justa e honesta possível e correto...

(Danyelle, professora da Creche A)

[Cr]

Kátia: [...] Claro, ele num vai ter um vínculo... Afetivo... Igualmente com todos. Ele tem vínculos diferentes com cada um. Num é? Alguns até têm um vínculo até mais forte que o próprio educador precisa... É... É... Se... Se

cuidar, assim, quando tá... No grupo. Num é? Pra que aquele vínculo... Aquela coisa... Não fique só com aquela criança.

(Kátia, diretora da Creche A)

Para evitar que crianças percebam a existência de relações privilegiadas de colegas do mesmo grupo com algum educador/cuidador, a ADI Camila, no trecho a seguir, comenta que existe a orientação institucional de que os comportamentos de afeto para com os pequenos aconteçam por igual, de modo a se evitar, assim, a demonstração do vínculo. De toda forma, a entrevistada pondera ser muito difícil ter controle a esse respeito. Logo depois, o ADI Júlio reitera a necessidade de controlar a expressão do vínculo, relatando que, ao perceber uma criança mais próxima, procura deixar claro que todas são amadas e queridas. Porém, neste caso, ele sinaliza um novo elemento interveniente, que consiste no fato de a criança buscar maior atenção de seu parceiro privilegiado, dificultando ainda mais o desempenho de um trabalho de cuidado que não apresente diferenças de intensidade no grupo infantil.

[Cr]

Camila: [...] Eu acredito que... A gente não procura... Demonstrar esse vínculo. Entendesse? A gente... Procura não demonstrar esse vínculo... Pelo fato... De... Que a gente tem uma orientação da unidade de, tipo... Que se a gente demonstra carinho... Por exemplo, se a gente demonstra carinho... Por tal criança, né? A gente tem que... Demonstrar... Por igual. Né? Se você... É... Não prefere demonstrar... É... É... Abraçar muito ou beijar muito aquela criança, né? Então... É... Por exemplo... Não beije nenhum, não abrace nenhum. Né? Eu vejo mais por esse... Por esse lado. Eu acho que...

Pesquisador: É possível controlar isso?

Camila: Não. Não é possível. Né? Porque... Pra mim, é difícil.

(Camila, ADI da Creche A)

[Cr]

Júlio: Já. Já me vinculei. Já teve um caso aí com uma... A... A criança se aproximou de mim, né? Aí a... Eu entendi... “Ah! Tá junto de mim porque gosta de mim. Porque se identifica comigo.” Aí... Aí... Você... Você sente uma... Uma afetividade também pela criança. A criança sente por você. Você pode sentir pela criança. Né? Então... É... É... Nesses casos, a gente tem que tentar... É... Mostrar pra criança que todos ali são amados, todos ali são... São queridos. A gente tá ali pra ajudar. É... É... Difícil...

(Júlio, ADI da Creche A)

A diferença de atenção dispensada à criança com quem se está vinculado é também apontada pela professora Edna, no trecho adiante, como necessária de ser observada. Um novo aspecto que sua fala possibilita considerar é a busca por evitar que o vínculo atrapalhe a dinâmica de trabalho coletivo da instituição. Embora o laço construído comumente desperte no adulto a vontade de se dedicar exclusivamente ou mais à determinada criança, isso não pode acontecer, pois outras demandam a mesma atenção e cuidado, precisando ser adequadamente atendidas. Veríssimo (2001, p. 127) ressalta que “o cuidado não pode ser

formatado por esse vínculo, mas sim por um direito da criança e uma competência profissional que deve independer da educadora gostar mais ou menos da criança”.

[Cr]

Pesquisador: Ah, então, num posso... Há limites pra vinculação, é isso?

Edna: É. É. Não. Num é limites, né? Mas, assim, tem... Tem momentos que... Pô... Eu... Tu tás com aquela criança que eu sei que tu és... Bem amorosa com ela... E tem outra que tá precisando de tua ajuda. Aí... Aquela tá bem tranquila ali, brincando contigo. E aí os outros tão chorando. Eu sei que se você sair ela vai ficar tranquila. Entendeu? A criança vai permanecer ali tranquila brincando. Mas o educador insiste em continuar brincando do que... Tá atendendo naquele momento um... Um outro. Aí eu vou lá e digo: “Deixa fulano aí que ele tá brincando. Vâmo ver outra criança.” Pra aí... Também esses laços afetivos também ser... Compartilhado com... Ela com outras crianças. Entendeu?

(Edna, professora da Creche A)

Em relato semelhante ao da cuidadora Dilma, apresentado no conjunto da discussão sobre os dados das casas de acolhimento, a ADI Bruna descreve, no próximo fragmento, a intervenção que ocorre junto ao educador/cuidador quando se verifica que o vínculo com a criança está causando prejuízos para ela, na medida em que sofre bastante com a ausência daquele adulto e tem dificuldades para se relacionar com outras pessoas. Chama-se a atenção do educador/cuidador para a importância de não concentrar o cuidado e a atenção apenas naquela criança. Neste caso, a entrevistada se inclui no grupo de quem pode orientar o colega profissional, não se caracterizando essa tarefa como apenas da direção ou da coordenação.

[Cr]

Bruna: [...] Quando o vínculo ainda é saudável, que a gente vê que, mesmo com esse vínculo, ele consegue se relacionar com as demais crianças e os demais adultos, sem prejuízo, sem... Causar nenhum prejuízo pra ele... Tudo bem. Agora, quando a gente vê que determinada criança... Se apegou demais a determinado adulto... E começa a ser prejudicial pra aquela criança... Aí... Muitas vezes, a gente intervém, de dizer: “Ó, sei que você adora determinada criança, mas você também precisa olhar pras outras. Todas estão ali. Todas precisam da sua atenção.” Se ah... Quando a gente vê que tá, assim, prejudicando a criança do tipo... No dia que aquele adulto num vem, pronto, acabou o mundo pra aquela criança... A gente vê, ó... Nesse momento dificultou.

(Bruna, ADI da Creche A)

Diante de situações semelhantes à descrita anteriormente, outra característica das tentativas de controle do processo de vinculação nas creches é a busca por uma espécie de “dispersão” dos vínculos infantis entre os educadores/cuidadores. Dito de outra forma, tenta-se fazer com que as crianças não construam laços tão próximos e exclusivos apenas com um adulto, mas se acostumem e se relacionem de forma equitativa, se possível, com todos os

profissionais. Essa é a ideia presente no rodízio semanal de educadores/cuidadores nos berçários da Casa A (comentado anteriormente). No âmbito da instituição de educação infantil, a justificativa apresentada é de que essa tentativa almeja fazer com que a criança adquira confiança na relação com diferentes adultos e não venha a sofrer em caso de determinada pessoa se ausentar. Acredita-se que, assim, evitam-se amarras próprias de uma relação de dependência potencializada pelo “vínculo em demasia”. É nessa direção que a professora Karine, no recorte a seguir, pondera a necessidade de que os profissionais intencionalmente invistam na construção de relações próximas com as crianças, minimizando a possibilidade de elas apenas se reportarem a uma pessoa. Logo depois, também a professora Beatriz demonstra preocupação similar, destacando especialmente o vínculo construído com estagiárias, na medida em que essa posição profissional em específico apresenta grande rotatividade de pessoas, implicando mais facilmente na descontinuidade das relações afetivas.

[Cr]

Pesquisador: Então, você consegue identificar que há pessoas específicas pras crianças...

Karine: Pra algumas crianças, sim. É ver... É tanto que... Inclusive eu disse isso na reunião hoje... “Ó, gente! O fato de eu ter mais habilidade pra lidar... Com fulano... Não quer dizer que eu seja a única a tentar. Porque, no dia que eu não estiver, fulano vai sofrer. Né? Porque, no dia que eu não tiver, se ele só tiver esse vínculo comigo... Alguém tem que também ir revezando comigo... Chegar junto dessa criança, atingir essa criança...”

(Karine, professora da Creche A)

[Cr]

Beatriz: [...] Então... A gente percebe no Berçário, assim, preferências... Deles por uma determinada professo... Tia... Assim, né? Uma... Uma estagiária que a gente chama de tia. Então, assim... Eu tenho uns bebês que eles se... Se... Se apegam demais a uma determinada... Estagiária. Sabe? E a gente tenta... Minimizar isso... Porque vai que essa estagiária saia daqui. Né? É outra... É outra ruptura... Pra ele. Já deixou a mãe... “Me apeguei a essa e essa me abandonou também.” Então, assim, é difícil você fazer essa... Essa diferenciação deles.

(Beatriz, professora da Creche B)

Os reiterados casos relatados de crianças que podem se vincular fortemente a determinado educador/cuidador e dispensar a atenção de outros precisam ser analisados sempre com cautela. Cabe ponderar nesse tipo de situação qual a melhor forma de atuação, com vistas a não causar ainda mais sofrimento para a criança quando ela pode ter eleito aquele adulto como figura de referência ou mesmo de apego. Entende-se o caráter coletivo institucional, cuja relação adulto-criança não possibilita maior frequência de atendimentos individualizados, porém, alerta-se para que tal condição não se coloque como justificativa não reflexiva que se sobreponha a algumas necessidades infantis de cunho mais individual.

Em tempo, é importante mencionar que não foi observada em nenhuma entrevista das creches a tentativa de não permitir o desenvolvimento de relações vinculares entre educadores/cuidadores e crianças. Nesse ponto, observa-se a seguir o comentário da diretora Mayara, no qual apresenta sua discordância com relação a afirmações de professores em sua graduação de que o vínculo atrapalhava o trabalho em instituição educacional.

[Cr]

Mayara: [...] Tenho amigas que elas tentam não criar vínculo com os alunos, mas... É...

Pesquisador: Existe alguma orientação da instituição quanto a isso?

Mayara: Aqui não. Eu já tive professores de... Faculdade... Que falavam que isso atrapalhava. Mas... Nem tudo que se fala a gente...

Pesquisador: É. Porque eu fico pensando... Será que é possível a gente considerar controle do vínculo?

Mayara: Tem não. Tem não. Eu acho que não. Eu acho que é uma coisa que a gente... A gente nem percebe. É tão... É tão inconsciente. Quando a gente vê já foi.

(Mayara, diretora da Creche B)

Por fim, a ADI Isabela reflete sobre o fato de que a sua condição de profissional demanda o envolvimento afetivo com as crianças, mas também algum distanciamento, que contribui para se poder pensar com maior clareza o atendimento das necessidades infantis. A ideia da participante de que esse distanciamento necessário ajuda a “olhar as coisas de forma bem profissional” remete à orientação de Bahia (2008) de que a relação afetiva não deve ser traduzida como doação abnegada e implicar falta de profissionalismo.

[Cr]

Isabela: [...] Então, esse vínculo num dá pra você... Num dá pra você desassociar. Claro que a gente tem que se... De uma forma de se proteger também porque é tão... A gente fica tão... Apaixonada, envolvida com essa relação... E termina você misturando, né? A relação do trabalho que ela precisa acontecer em algum momento. Profissionalmente, você ter o distanciamento pra entender a necessidade daquela criança. Né? Entender o quê que é preciso fazer pra aquela criança se desenvolver, o quê que é preciso... É... É... Orientar, às vezes, as famílias porque... Às vezes, a gente tem esse papel também de orientação... Às vezes, de contribuição pra aquilo que a... A família tá fazendo. Então, a gente tem que ter um certo distanciamento também. Eu tenho que olhar as coisas de forma... Bem profissional.

(Isabela, ADI da Creche A)

No que concerne à saída da criança da instituição e o processo de desvinculação, no caso das entidades de acolhimento, a impossibilidade de previsão do tempo de permanência da criança e o sentimento, muitas vezes, despertado de substituição familiar (o sentir-se mãe) contribuem para vivências dolorosas por parte das cuidadoras. A tristeza sentida aparece de

forma ambivalente com o (dever) sentir-se feliz pelo fato de a criança sair da instituição, seja para retornar à família de origem ou seguir para uma família adotiva. Em se tratando das creches, tem-se maior previsibilidade do tempo que a relação entre educador/cuidador e criança vai durar no espaço institucional, na medida em que já se sabe, de antemão, que, a cada ano, as crianças trocam de grupo e nem sempre continuam com os mesmos profissionais. Ainda assim, tem-se a sensação de permanência da relação, mas sob outros moldes de proximidade, pois a maior parte das crianças segue na instituição na turma posterior. Espera-se a sua saída definitiva apenas ao término do último grupo etário atendido naquele centro de educação infantil (Grupo IV na Creche A e Grupo V na Creche B). É fato, porém, que acontecem situações de crianças saírem inesperadamente, mas estas constituem exceção e não regra. Nesse cerne, também se verificam casos de sofrimento do profissional diante da separação, que são justificados pela intensa vivência junto à criança e observação cotidiana de suas conquistas desenvolvimentais.

A seguir, analisam-se separadamente os dados de cada contexto a respeito desse assunto. Primeiro, então, abordam-se as percepções dos educadores/cuidadores das instituições de acolhimento.

[IA]

Pesquisador: E a saída?

Daiane: Ah, é triste!

Pesquisador: Por que é triste?

Daiane: Porque a gente se acostuma... E vai embora.

[...]

Daiane: [...] A gente sente, né? Mas por uma parte é bom porque eles vão ter uma família. Mas por outra a gente sente porque a gente se apega, né? Tem um aqui que eu quero que ele... Que quando ele for embora, eu nem teja...

(Daiane, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: E a saída da criança da instituição como é?

Carolina: É triste. Não! É bom, por um lado, mas triste, às vezes, porque a gente se apega muito com as crianças. Por exemplo... Nem todas, mas tem uns que a gente se apega tanto que, quando sai, a gente chora.

(Carolina, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: [...] Você já se desvinculou de alguma criança?

Antônia: Só quando foi embora. Né? E você... Não... Não é que o vínculo acaba. Você lembra. Sempre vai lembrar dela. Porque, como essa Raquel, ó, já faz tempo que ela foi. Mas sempre você lembra e num vai ver mais, né? Tem uns que você nunca mais chega a ver... Não sabe nem pra onde foi.

Pesquisador: Como é que você se sentiu nessa situação?

Antônia: Ah, né, fiquei muito... Quando eu cheguei que eu num vi ela... Sabendo... Mesmo sabendo que ela ia embora um dia, né, mas você nunca imagina o dia nem a hora. Quando eu larguei, aí quando foi no outro dia...

Não... Aí a menina me ligou dizendo: “Raquel eu acho que vai embora.” Só que ela num me ligou mais, eu achei... Eu, ocupada em casa, achei que ela ia tá aqui. Quando eu cheguei que eu num vi ela... Foi um baque naquela hora, né, mas depois... Você vai se acostumando, sabendo como é, né?

(Antônia, cuidadora da Casa A)

Os recortes acima ilustram a forma como muitas entrevistadas percebem e encaram a saída da criança. Logo de início, a cuidadora Daiane explicita como esse momento é sentido como difícil, tendo em vista o vínculo construído com a criança. Por outro lado, pondera a avaliação positiva que precisa fazer da situação de a criança ir para uma família. A ambivalência dos sentimentos fica explícita na fala da cuidadora Carolina ao prontamente responder que a saída é triste, mas logo se corrigir e afirmar que, por um lado, é um momento bom. Em seguida, a cuidadora Antônia comenta que o vínculo persiste após a saída da criança, mas agora sob a forma das lembranças guardadas. Nesse âmbito, discorre sobre a tristeza sentida pela separação, especialmente quando não teve a oportunidade da despedida.

Alguns relatos, como o de Antônia, revelam que as cuidadoras lidam com o fantasma de chegar à instituição e não mais encontrar a criança, de modo a não ter sido possível nem se despedir. Isso pode acontecer em um dia de folga ou durante o período de férias. No cerne desse assunto, vale mencionar que, segundo as orientações técnicas (BRASIL, 2009a, p. 63), “capacidade de lidar com frustração e separação” é uma das características desejáveis dos educadores/cuidadores.

Situações com sofrimento do tipo relatado acima contribuem para que algumas entrevistadas, num primeiro momento, decidam não mais se vincular. Porém, em pouco tempo, elas observam e admitem não ter controle sobre o sentimento vivenciado e daí terminam novamente se vinculando. De toda forma, de acordo com algumas, o tempo ajuda a se acostumar com as rupturas e a não sofrer tanto na ocasião da separação. Esse “acostumar-se” foi alvo de preocupação da cuidadora Lívia, ao perceber que, com a experiência, deixou de sofrer exageradamente nas situações de despedida e passou a encarar como uma vivência que faz parte do seu trabalho, conforme pode se depreender do recorte abaixo.

[IA]

Lívia: [...] Antes, eu chorava. Quando eles saíam, eu corria pro banheiro, pro quarto. Agora não, né? Inclusive, eu perguntei... À psicóloga... Se eu num tava... Meu coração num tava endurecido. Ela disse: “Não. Tá acostumado. Você já tá se acostumando... Com os problemas deles, com o sofrimento... E, antes, pra você, era chocante. Então, por isso que você ficava... Triste... Aí chorava... Agora...” Eu disse: “Meu Deus, será que meu coração tá duro?” Mas ela disse: “Não, não, num tem nada a ver, Lívia.” Aí agora eu já tô mais tranquila. Eles já... Eles já saem. A gente já... Pelo menos eu, já fico mais tranquila... Já apronto eles, arrumo eles... Que eu não fazia isso. [...] E eles

vão embora. Mas é triste. A gente se sente... A gente sente. Porque... Sei lá... Inclusive, tem uma das funcionárias que ela diz: “Eu num me conformo. Eu educo, eu arrumo, eu ajeito, deixo bonito... E vai embora.” Sim, mas é a função da gente. Né? É a função da gente. Enfim. Mas é...

[...]

Lívia: [...] Aí eu até brinco dizendo: “Mas num vem outro?” Porque geralmente, quando, às vezes, sai uma, vem três. Geralmente, acontece muito isso. Sai uma criança, vem três irmãos. Eu digo: “Ó! Tá vendo? Veio o dobro, o triplo.” “Ah, isso é verdade.” Aí a gente já vai começar tudo de novo. Quer dizer...

(Lívia, cuidadora da Casa B)

[IA]

Pesquisador: Já se desvinculou de alguma criança?

Clara: Estou me desvinculando. Estou me desvinculando. Eu me trabalho muito, sabe, Pedro? Me trabalho sempre... Pra isso. Porque é tudo... Não são... Né? Não são meus filhos diretos. Eu não tenho responsabilidades com eles... Pra vida toda não... Como tenho com meus filhos. Né? Eu tenho responsabilidade com eles durante eles estão... Com... Enquanto eles estão aqui. A partir do momento que eles partem... Nem que eu queira... Eu tenho mais... Que ter... Nada a ver com eles. [...] A pessoa diz: “Mas vocês num ficam morrendo de saudade?” Eu digo: “A gente sente saudade. Mas... Num dá muito tempo não. Porque quando essa vai embora já tá chegando outras... Com outras necessidades, com outras demandas. E aí você quando vê já tá envolvido com as outras. E aí num dá tempo... Você ficar curtindo a saudade, remoendo. Num dá tempo não.”

(Clara, diretora da Casa B)

As falas das entrevistadas acima revelam uma perspectiva de enfrentamento à tristeza gerada pela separação da criança que se sustenta ao pôr em primeiro plano o papel profissional de cuidar temporariamente da criança enquanto se busca o seu retorno à família de origem ou a ida para adoção. A cuidadora Lívia e a diretora Clara não parecem ter deixado de “sentir a despedida”, mas demonstram ter encontrado maior leveza para vivenciar esse momento ao considerarem que outras crianças logo chegam e também precisam de atenção, cuidado, dedicação. Em suma, faz parte da função.

No próximo recorte, a psicóloga Adriana parece seguir a mesma linha de pensamento anterior. Ela afirma encarar como natural em seu trabalho o percurso de formação e posterior desconstrução ou reconfiguração do vínculo.

[IA]

Pesquisador: [...] Esse processo de desvinculação você também já vivenciou.

Adriana: Já porque... Eu entendo os vínculos como algo natural. Mas não como... Sabe? O vínculo, ele se forma e... Acho que se desfaz. Assim, ele se... Ele continua de outros modos. Por exemplo, as crianças... Que voltaram pra casa... Né? Eu continuo... Quando eu tenho oportunidade... Vou fazer a visita. Continuo sabendo informações. Uma ligação...

(Adriana, psicóloga da Casa B)

Já a coordenadora Luiza, no fragmento abaixo, chama a atenção para o fato de que capacitações ocorridas na instituição, segundo sua percepção, devem ter ajudado as cuidadoras a lidarem com as emoções vivenciadas no processo de separação e desvinculação das crianças. De todo modo, ela pondera a existência do que nomeia de “primeiro amor”, que seria o caso da criança com a qual a profissional se vincula e sofre muito com a sua saída. Em recorte analisado anteriormente, a cuidadora Ângela mencionou o fato de a capacitação apontar a importância de “dosar” o envolvimento – representado pelo vínculo afetivo – com a criança.

[IA]

Luiza: A saída... Hoje, nós... É... Eu acredito que a grande maioria das funcionárias já foram bem trabalhadas, nessas capacitações que teve, a questão emocional. Tem sempre o primeiro amor... Né? Aquele que você... Se apegar e acha que aquele menino... Vai sair um dia, vai sair um dia... Mas quando o menino sai, aí você: “Eita, ele foi embora.” Mas, de maneira geral, todo mundo fica feliz... Principalmente, quando a gente vê, assim... A finalização... Que deveria ter.

(Luiza, coordenadora da Casa A)

Sobre a reação infantil à separação das cuidadoras, foi diversa a forma de perceber a vivência desse momento pela criança. Entrevistadas consideraram que, assim como o adulto, parte das crianças sofre ao ter que se separar. Nesse ponto, é importante ponderar que o processo de desligamento da instituição comumente envolve insegurança e ansiedade, o que exige competência e responsabilidade do educador/cuidador para, gradativamente, auxiliar os acolhidos nesse processo (GUARÁ, 2010). Ainda assim, algumas participantes refletiram que os impactos emocionais da separação seriam mais facilmente superáveis por crianças pequenas, as quais esqueceriam rápido das relações com as cuidadoras, na medida em que passariam a ser cuidadas por grupos familiares, cuja possibilidade de atenção exclusiva é maior. Além disso, foram apontadas as justificativas de, em idades menores, não se ter muita ciência em relação ao que está acontecendo, da concretização da vontade de voltar para casa ou ir para uma família adotiva, da expectativa direcionada às vivências futuras ou das novas experiências de vinculação. Enquanto isso, os adultos, por sua vez, permaneceriam por um tempo maior “sofrendo” os efeitos da descontinuidade da relação, com a manutenção de um sentimento de saudade.

[IA]

Telma: [...] Tem uns que demonstram que... É... Geralmente, eles vão sem choro. Mas... Alguns é que... É... Que mostram... Que choram, né? Mas aí eu acredito que, como a gente sofre, eles também acabam sofrendo.

(Telma, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: E quando sai, o bebezinho, ele sofre também?

Joana: O bebezinho? Não. Eu acho que num é tanto não que ele é tão inocentezinho.

Pesquisador: E o maiorzinho?

Joana: O maiorzinho, acho que... Sente, né? O maiorzinho sente.

(Joana, cuidadora da Casa A)

[IA]

Paula: [...] É difícil, tanto pra você e pra ele. Mas pra ele, entre aspas, assim, pode passar. Pra gente, não, porque sempre vai ficar na nossa memória.

Pesquisador: Como assim... Pode passar... E é difícil...?

Paula: Entendeu? Assim... Porque, assim, se uma criança for pra uma adoção... Pra eles vão ser tudo novo. Entendeu? Tudo novo. Pra gente, a gente vai sentir e tal... Mas fica feliz, no caso, como eu disse. Mas a gente vai sentir... Poxa, eu queria tanto...

(Paula, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: E sofre quando se separa de vocês?

Aline: Eu acho que pouco porque eles vão voltar pra família. Tem uns que chora tudinho, né? “Tia, eu vou mimbora.” Mas é a... A alegria deles ficam tanta... Que a gente nem vê sofrimento. “Vou pra minha... Minha casa.” Porque, assim, eles passam dia e noite aqui... Dia e noite. Acontece raro... Raro mesmo... De algum querer voltar. Já aconteceu. “Eu quero voltar.” Quando vem pra uma visita aqui... Trabalhar com a família lá em cima... “Tia, eu quero voltar.” Mas são poucos. Mas acontece também.

(Aline, cuidadora da Casa A)

No conjunto de dados das creches, observaram-se algumas significações sobre a desvinculação semelhantes às das educadoras/cuidadoras das casas de acolhimento, inclusive no que diz respeito à percepção sobre o sentimento da criança. De uma parte, existiram falas que aludiram ao sofrimento experienciado nesse processo e, de outra, reflexões a respeito dessa vivência como um momento natural que faz parte do percurso educacional.

[Cr]

Karine: Ah! Desvincular é sofrido! O desvincular é sofrido. Pra mim. [...] É difícil porque a gente... [breve momento de emoção] A gente tá com eles de sete da manhã às... Às... Eu... Às sete da... Às cinco da tarde... Porque, mesmo a gente estando... Não estando em sala de aula... Nós cruzamos com eles o tempo inteiro nesse corredor. Eles sabem a nossa sala. Vão atrás da gente pra resolver alguns conflitos que o educador de sala naquele momento não conseguiu. [...] Então, eles vêm muito atrás da gente. Então, a gente tá vinculado a eles o dia inteiro. [...] É difícil. É difícil também cortar o vínculo.

Pesquisador: É difícil pra criança também?

Karine: Eu acredito que sim. Agora... Eu acredito que eles superam mais rápido do que a gente. Porque eles... Na... Na... Na mentezinha novinha deles ali, né? Nesses novos conhecimentos que eles vão travar nos outros espaços... Acho que eles conseguem superar isso mais rápido do que a gente. Acho que a gente demora mais tempo, né?

(Karine, professora da Creche A)

No recorte acima, a professora Karine chega a se emocionar ao falar sobre o momento de saída definitiva das crianças da instituição. Ela é enfática ao afirmar que “o desvincular é sofrido”. Justifica que o sofrimento decorre da nova realidade que se coloca de não manutenção daquela relação tão próxima construída ao longo do grande tempo que passaram juntas. Outra questão é a sua ideia de que, embora a separação seja difícil também para a criança, ela supera esta vivência mais rápido do que o adulto, em virtude de suas novas experiências em outros espaços. Afirmando que ainda vivencia o processo de desvinculação, em outro momento de sua entrevista, emocionada, a participante diz ter sonhado recentemente com as crianças do ano anterior.

É interessante observar que o depoimento da professora Karine (acima) e também o da coordenadora Alice (abaixo) reportam que o sofrimento sentido está relacionado à separação do grupo de crianças como um todo e não de uma em específico. Esse é um aspecto que se apresenta de forma diferenciada quando comparado aos dados das casas de acolhimento. Reflete-se que, enquanto nestas instituições as crianças saem mais comumente uma a uma em diferentes momentos, nas creches, existem as saídas regulares dos grupos etários finais a cada ano. Esse fato parece repercutir nas falas de alguns entrevistados, embora não deixem de existir os relatos sobre relações específicas.

[Cr]

Alice: Afe, Maria! Eu sou a pior pessoa do mundo pro desvínculo, Pedro, inclusive nas minhas questões pessoais. Desvínculo pra mim é uma coisa muito difícil. Mas é necessário. Né? [...] Era engraçado porque todo final de ano pra mim era sofrido... Aquela coisa do dizer: “Minha turma foi embora.” E num é a minha turma. A turma não é minha. Eu estou acompanhando a turma. E agora na coordenação que eu não tenho mais turma pra mim? Como seria se eu ainda tivesse essa mentalidade, né? Então... O vínculo, ele é... Primordial. E o desvínculo é necessário.

(Alice, coordenadora da Creche B)

De outra parte, a ADI Laura, no recorte abaixo, menciona a experiência atípica de desvinculação com uma criança que saiu da creche antes do término do ano letivo. A entrevistada corrobora o entendimento de se tratar de um processo difícil, comparando-o ao desmame, e igualmente afirma que se desvincular é mais fácil para a criança do que para o adulto.

[Cr]

Laura: O desvínculo? Teve essa que foi pra Portugal... E eu fiquei muito triste. Foi muito difícil. É... É... Quando você passa muito tempo com a criança, você cria esse vínculo... Eu não sei... É como se você ficasse... Você cria aquela relação com a criança... Você... A mente já tá muito acostumada também... A tá recebendo... O carinho, a afetividade... Você já tá

acostumado a lidar com a criança... É como se fosse um... Assim, um filho, assim, de certa forma. Filho, no sentido de familiaridade. Você tá tão familiarizado com aquela criança... Aquela criança tá tão familiarizada com você... Que você já sabe o... O que o outro sente, o que o outro vai pensar... Já gosta da mesma brincadeira, já... Sabe como... Entende? Então, quando você se desvincula... Antes estando vincu... Vinculado... É como se fosse um... Uma quebra, um... Sabe? Um... Uma parte de você realmente que vai embora... E você não... Não vivencia mais aquilo. Aí você fica sentindo falta daquilo. É um desmame, né? É um desmame... Uma coisa assim.

Pesquisador: E como é que você percebe a reação da criança nesse processo?

Laura: Pro adulto é mais difícil, eu acho. Pelo menos, pra mim, é mais difícil se desvincular. As crianças criam vínculos e desfazem vínculos e criam outros vínculos. Eu... Acho mais fácil. Pra elas é muito mais fácil criar e desvincular. Porque elas são... É o momento de transformação, de ebulição... A gente já tá mais estabilizado, assim.

(Laura, ADI da Creche A)

No sentido de pensar a respeito da forma como os pequenos sentem o momento de deixar a creche, a diretora Kátia comenta, no próximo trecho, que a desconstrução do vínculo ocorre naturalmente, à medida que não se vive mais a proximidade de outrora e novos laços são construídos. Por outro lado, no fragmento logo depois, falando sobre o momento inicial infantil em uma nova turma com educadores/cuidadores desconhecidos, a professora Beatriz expõe a forma como as crianças pequenas demonstram sentir e sofrer com a mudança. Seu relato abre margem para ponderar a necessidade de uma transição em que se mantenha algum profissional conhecido pelas crianças no novo grupo, um adulto de referência. Esse tipo de procedimento é descrito em algumas entrevistas como prática da Creche A. Outro ponto que exige atenção diz respeito à forma de explicar aos pequenos a mudança de professora ou de qualquer outro educador/cuidador, com vistas a minimizar algum sofrimento. A fala adiante da professora Fernanda aborda justamente uma situação em que um garoto demonstra se sentir rejeitado pela profissional, tendo em vista sua avaliação de que ela o teria trocado por outras crianças.

[Cr]

Pesquisador: E como é que você acha que isso é pra criança?

Kátia: É um processo. Ela vai criar outros, tá? Ela, de vez em quando, vem aqui. Algumas visitam. A gente recebe ela... Cheiros, abraços, tal. Mas... Isso ela vai começar naturalmente... A construir os outros. Então, esse vai ficando na saudade, eu acho... Na saudade, na coisa boa, numa música que escuta, lembra da gente... Num é? O importante é que ela tenha a construção de outros... Pra até poder pensar... Nos que ela não tem mais naquele momento.

(Kátia, diretora da Creche A)

[Cr]

Pesquisador: E a criança? Como é que ela vivencia isso?

Beatriz: A criança... É... É... Muito difícil de eu te explicar porque eu não consigo... Eu não consigo... A criança, ela... Ela... Ela sente desse mesmo jeito. Tanto que o primeiro... O primeiro momento pra elas na escola, que geralmente aqui é no Berçário, é muito doloroso. É muito choro. [...] Você vê que eles estão sofrendo efetivamente. Porque eles estão tentando... Desvincular... Da mãe... Desvincular da casa, do ambiente deles... Do cheirinho deles, né? De tudo que eles estão ali acostumados... Pra viver isso. Aí o que acontece? Que eu percebo... Aí eles chegam na escola, eles estabelecem um vínculo com a professora, um vínculo com a estagiária... Aí de repente... Dá a doida na Prefeitura. Troca as estagiárias todinha. As estagiárias vão embora. Esse ano a gente viveu... A nossa gestora pensou em... Vou mexer com todas as estagiárias. Quem era do Berçário... Foi pro Grupo II. Algumas, né? As crianças do Berçário foram pro Grupo I. As que eram do Grupo II vieram pro Berçário. E as que eram do Grupo I, algumas ficaram no Grupo II também. São salas próximas. Grupo Ber... Grupo II, Grupo I e Berçário. O que era que acontecia quando elas viam as estagiárias? Choravam, queriam, chamavam. O que foi que foi preciso fazer? Destrocar. Pra que a gente conseguisse que... Um menino do Grupo I, que era do Berçário... Voltasse a compreender que aquela rotina agora mudou, que ele num era mais Berçário... Até ele se acostumar com a rotina do Grupo I... A ex-Berçário foi pro Grupo I. Quando ela chegou lá, ele parou de chorar. A que era Grupo I, que tava no Grupo II, teve que voltar... Pra sala do Grupo II... Porque o menino não parava de chorar. Quando ela chegou... Ele não ficava em cima dela não. Você entende? Ela estava no ambiente. Ela trazia segurança pra ele.

(Beatriz, professora da Creche B)

[Cr]

Fernanda: [...] E um aluno... É... Comentou... Com a mãe, assim: “Tia Fernanda não gosta mais de mim. Porque ela ficou agora com outra... Com outras crianças. E me mandou pra outra professora.” Vê... Aí eu: “Ai, meu Deus!” Aí fui... Falar com ele, dizer: “Tia Fernanda ainda gosta de você, mas agora você tá com a outra tia, que também é legal... Num sei quê.” Aí conversei com ele.

(Fernanda, professora da Creche B)

Ainda sobre a questão discutida acima, no recorte a seguir, a professora Juliana relata que, estando no início do ano letivo, as crianças do seu grupo ainda não se desvincularam de um educador/cuidador do ano anterior. Sob uma ótica semelhante à da diretora Kátia (acima), reflete que, quando se vincularem a ela, as crianças “vão se desapegar mais” do outro profissional. Pondera a necessidade de conquistá-las, caracterizando um processo mais intencional de construção de vínculos, que acontece ao longo de determinado período. Nesse cerne, considerando os dados discutidos até aqui, percebe-se que a análise do processo de desvinculação reforça a ideia de que os elementos proximidade e tempo – ainda que não suficientes, pois é preciso considerar uma convivência ajustada, um padrão relacional diferencial – são bastante relevantes na proposição do conceito e no entendimento de como acontece o vínculo.

[Cr]

Juliana: [...] Minhas crianças... Hoje, esse ano... Né? Tão procurando muito a educadora de... Que foram deles o ano passado... Que hoje não tá... Uma boa parte acompanhou, mas um não acompanhou... Foi Júlio... E tá no G-IV... E aí... Ela... Elas procuram por ele... Então, assim... À medida que elas ainda não se vincularam a mim, ainda mantêm o vínculo com ele. Eu acho que quando eles construírem o vínculo comigo, eles vão se desapegar mais... De Júlio... Né? Então, eu acho que... Ela... As crianças... Elas conseguem lidar com isso... Eu acho que é só dar o tempo delas... Entendeu? É o tempo. Né? E a construção mesmo desse vínculo... Porque também se... Elas não vão se desvincular, se eu não cons... Se eu também não fizer um trabalho... De conquista... Se eu não procurar conquistar elas, elas não vão ter... Mas eu acho que à medida que elas se... É... Vão construindo o vínculo comigo... Elas vão se desvinculando um pouco do... Do educador... Então, eu acho que é o... É o fator tempo mesmo... Pra que isso aconteça, né, o vínculo e o desvínculo.

(Juliana, professora da Creche A)

Retomando a discussão acerca dos sentimentos dos educadores/cuidadores, observam-se a seguir duas formas distintas de encarar o momento em que a professora encerra as atividades com um grupo de crianças e passa a acompanhar outro no ano seguinte. Enquanto Fernanda, em face de seu primeiro ano de experiência docente, afirma sentir-se ainda bastante vinculada à turma que acompanhou no ano anterior, Melina reflete que, ao assumir um novo grupo, o vínculo com o anterior permanece, mas a relação muda, em virtude de não ter mais tempo para estar tão perto. A mudança parece dizer respeito à atenção dispensada às crianças e ao investimento direcionado à manutenção das relações com elas.

[Cr]

Fernanda: [...] E eu tô tentando esse ano... Me desvencilhar da minha turma do ano passado ainda.

Pesquisador: Você ainda não rompeu... O vínculo.

Fernanda: Não. Eu... Desde o início do ano... Eu tô nesse processo. Porque eu ainda penso muito neles... Em como era com eles... Em como era bom... Nas coisas que eles faziam, nas coisas que eles diziam... Nos momentos da gente... Eu ainda penso muito. [...] E aí... Tem isso. Mas, assim, com... Num sei também... Por ter sido a minha primeira turma. Assim, eu nunca fui professora. Eu comecei ano passado com essa turminha. Aí eu num sei também se isso... Gerou, né? Eu sou muito assim... Eu sou apaixonada por eles. E... Continuo.

(Fernanda, professora da Creche B)

[Cr]

Melina: [...] Num sei se é tempo. Quando você vai pra outra turma, você fica muito ali, né, você fica muito ligado àquela turma... E a outra turminha que já foi pra outra professora você vê os... Você vê seus alunos ou ex-alunos, aí você fala com eles, beija... Brinca com eles, às vezes, mas num é mais aquela... Porque num tem mais tempo de tá lá... Perto, vâmo dizer assim. Aí você vai voltar o seu olhar mais pra aquela turminha atual. Eu, quando vejo meus ex-alunos, eu falo, eu brinco com eles. Mas é realmente você... Você muda um pouco porque você saiu dali, né, daquele ambiente de

tá com eles, aí muda. Mas eu falo, beijo eles ainda... Faço carinho, assim. Mas num é a mesma coisa como eu estava junto com eles na sala.

Pesquisador: Ainda há vínculo?

Melina: Eu acho que há. Há sim. Porque sempre a gente conversa quando a gente se vê. Tem uma que sempre me abraça quando vê. “Tia!” Aí vem me abraçar. [...] Há vínculos ainda, eu acho.

(Melina, professora da Creche B)

Para a professora Lavínia, no próximo fragmento, a desvinculação é uma vivência tranquila quando entendida como processo de passagem, no qual determinado profissional já contribuiu para o desenvolvimento infantil e agora outros farão o mesmo. A entrevistada parece assumir uma compreensão mais funcional de sua participação na vida da criança e da descontinuidade da relação. Na sequência, o ADI Marcelo também demonstra tranquilidade na separação. Neste caso, ele destaca que começou a se acostumar com esse processo.

[Cr]

Pesquisador: E já vivenciou o processo da desvinculação?

Lavínia: Sim. Sim.

Pesquisador: E como é que você se sentiu nessas situações?

Lavínia: É tranquilo. Porque... É tranquilo se você entende que... Existe uma... Passagem, né? É tipo uma passagem mesmo. Você passa na vida daquela criança. Né? E a criança passa na sua vida. E naquele momento você tá... Contribuindo com... Com o caminhar dela. Né? E aí, a partir daquele momento em diante, é outra pessoa que vai tá... Contribuindo também com o caminho dela... De uma forma diferente... Porque todos são diferentes, né? E é isso. E que é rico. De certa forma, é muito rico.

(Lavínia, professora da Creche A)

[Cr]

Marcelo: Olha... O primeiro... A primeira turma que eu tive... Eu senti muito mais quando eles foram embora do que as outras turmas porque você vai até acostumando e lidando com isso.

(Marcelo, ADI da Creche A)

Uma última discussão que se tece neste trabalho concerne à avaliação que os educadores/cuidadores fazem da relação entre o contexto institucional em que trabalham e o fenômeno do vínculo. No âmbito das casas de acolhimento, reflete-se sobre a pertinência da construção de relações vinculares mesmo sabendo que as crianças já vivenciam a separação da família e se encontram na instituição temporariamente. Enquanto isso, nas creches, avalia-se se seria bom ou ruim para a criança se separar cotidianamente de seus familiares, especialmente da mãe.

Em se tratando do primeiro grupo, analisam-se a seguir alguns recortes. De modo geral, verificam-se participantes que acham melhor não se vincular, outras que destacam a importância do vínculo para a criança e também aquelas que revelam ambivalência no sentido de considerarem positiva a experiência de vinculação na instituição e, ao mesmo tempo, terem

dúvida sobre o assunto em virtude de aspectos negativos. Ressalta-se que não foi mencionada qualquer implicação determinista do rompimento do vínculo com a educadora/cuidadora no percurso do desenvolvimento infantil. Nesse ponto, lembra-se a oposição de Lewis (1999) a visões que tratem a vida como ordenada e previsível e, assim, busquem respostas causais em eventos passados para situações presentes ou tracem predições quanto ao futuro.

Nos próximos fragmentos, as cuidadoras Joana e Paula avaliam que não se apegar ajudaria o profissional e também a criança a se proteger do sofrimento da separação. A cuidadora Soraya, por sua vez, pondera que a relação vincular atrapalha o trabalho, na medida em que desperta na pessoa que cuida a vontade de se dedicar mais àquela criança específica, deixando outras de lado.

[IA]

Pesquisador: E... Você se apega às crianças?

Joana: Eu? Me apego.

Pesquisador: Isso é bom pra elas?

Joana: Olhe, eu... Eu acho... Sei lá... Acho que não.

Pesquisador: Por quê?

Joana: Porque, assim, a gente se apegar... Tanto sofre a gente como sofre a criança [quando vai embora].

(Joana, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: Por que seria bem melhor num se apegar?

Paula: [...] E também pode até prejudicar você. Entendeu? Seu lado psicológico. Porque você vai ficar com o seu lado emocional... Até o lado de trabalho mesmo, você vai dizer: “Poxa, aquela f... Aquela criança tomava aquela medicação, tal... Eita! Agora ela se foi pra família...” Ou foi... Entendeu? Em si, você vai sempre... Ficar analisando. Entendeu como é?

(Paula, cuidadora da Casa A)

[IA]

Soraya: É melhor não se apegar.

Pesquisador: Por que é melhor não se apegar?

Soraya: Não, porque você quer sempre dar mais atenção àquela criança. E num só tem ela. Tem... Você tem que dar atenção às outras também. Aí num é bom.

(Soraya, cuidadora da Casa A)

Por outro lado, no grupo de recortes a seguir, as entrevistadas ressaltam a importância de se vincular à criança independentemente do tempo de sua permanência na instituição ou do fato de que poderão sofrer no momento de separação. A cuidadora Sofia destaca que o vínculo contribui para que a criança se sinta protegida e amada.

[IA]

Telma: [...] Eu acho que mesmo esse sofrimento... O vínculo ainda... É melhor... Porque... Você vai passar um tempo com aquela criança, você tem

que ter uma afetividade, um vínculo, alguma coisa. Porque trabalhar com criança sem ter vínculo... Acho difícil. Principalmente quem trabalha, assim, no dia a dia da criança.

(Telma, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: Você acha positivo que a criança tenha esse processo de vinculação... E desligamento... No momento também que ela tá se separando da cri... Da família... Podendo retornar ou não?

Amanda: Sim. Porque, assim... Se... Se elas... Se a gente... Se elas tão aqui, se a gente num... É... Ah, porque estão aqui... Elas vão passar dois dias ou dois meses, então, num vão criar nenhum vínculo com ela porque... Né? Num dá. Né? Porque... Né? A gente vai criar esse vínculo. Né? Mas a gente vai criar esse vínculo... E... E... E, assim, bem sabendo que ali... Que... Que... Que esse vínculo... Ele vai ser... Em algum momento, ele, realmente, vai ser... Vai ser rompido, vai ser... Né? Vai ter esse rompimento. Num é? Mas que esse rompimento, ele vai ser pra uma coisa boa. Né? A gente aposta que seja pra uma coisa boa.

(Amanda, assistente social da Casa B)

[IA]

Pesquisador: É mais importante... É importante que se tenha o vínculo ou não quando você tá cuidando dela? Pensando na criança.

Sofia: É... É importante. É importante.

Pesquisador: Por que é importante?

Sofia: Eu acho. Porque ele se sente protegido, se sente amado.

(Sofia, cuidadora da Casa A)

Por fim, os dois exemplos seguintes revelam a ambivalência sentida pelas cuidadoras Antônia e Eduarda. Ambas consideram bom para a criança se vincular a algum adulto, o qual pode figurar como pessoa de referência, porém, ponderam a posterior vivência de sofrimento no momento da saída da instituição.

[IA]

Pesquisador: Você acha que é bom pra criança... Ela se vincular com as pessoas aqui?

Antônia: É... Num sei... Viu? É complicado dizer, né, porque ela fica... Tem criança que também se apega muito a uma pessoa, né? Mas quando é... Eu acho que é... Que seja bom pra ela, né, que tenha uma pessoa pra ela ser referência, sei lá... Pra ela... Na hora que tá chorando correr pra ela. Eu acho que pode ser bom pra ela, né? Agora vai embora, aí fica, né?

[...]

Antônia: [...] Eu acho que é bom aqui... Depois que sair, né, num... Num seja tanto... Que ela vai sentir falta, né, e não vai ver mais, né? Porque eu acho que apesar que a criança, ela depois acostuma com outra pessoa, dependendo da idade... Qualquer idade... Com o tempo, ela vai acostumando.

(Antônia, cuidadora da Casa A)

[IA]

Pesquisador: E... É bom ou ruim a criança se apegar?

Eduarda: É ótimo. Assim...

Pesquisador: E se ela vai embora depois?

Eduarda: Agora, tem aquela coisa, né, de se apegar demais... E depois... Assim, sofre a criança como a gente, adulto, também que tá... Cuidando...

(Eduarda, cuidadora da Casa B)

Nesse campo de discussão, cabe observar os resultados encontrados em dois estudos com educadores/cuidadores de instituições de acolhimento. No primeiro, Cavalcante (2008) verificou que grande parte dos entrevistados avaliou como tranquila a experiência de se apegar a uma criança da instituição e uma pequena parcela expressou a crença de que esta seria uma atitude pouco profissional, uma vez que afeto e trabalho não se misturavam, sob risco de comprometer a imparcialidade necessária nas tomadas de decisões cotidianas. No segundo, Fraga (2008) pontuou a recorrência em seus dados da dificuldade das profissionais com a situação de se vincular/desvincular, isto é, vincular-se a uma criança que já sabem de antemão que “vai” embora. Acrescentou a esse aspecto a confusão com o sentimento de ser mãe e os receios de o vínculo gerar dificuldades no trato com as crianças como um todo, a exemplo de estas considerarem o envolvimento afetivo como permissão para o desrespeito aos limites colocados no processo de educação.

A experiência da vinculação no contexto institucional de acolhimento não parece, então, ponto pacífico entre os profissionais que o constituem. De toda forma, é preciso considerar que, sob a compreensão de que o vínculo é uma necessidade básica do ser humano (CARVALHO, 2005), não se pode esperar que as crianças institucionalizadas tenham suas relações vinculares em suspenso durante o período de “espera” por uma família. A relação vincular embute a segurança de que precisa a criança para se lançar nos desafios que a ontogênese lhe impõe.

Nessa direção, Sperancetta (2010) concorda com autores que estudam o luto no processo de institucionalização e defende que a vinculação entre educador/cuidador e criança é desejável e não deve ser desestimulada, pois contribui para o enfrentamento de perdas e para novas vinculações. França (2009) afirma que os primeiros anos de vida e as primeiras experiências com um adulto são a base para as futuras relações, o desenvolvimento e a organização psíquica posteriores. Segundo a autora, o forte vínculo estabelecido nos anos iniciais contribui para a capacidade de resiliência humana, isto é, seu poder de melhor suportar dificuldades da vida. Diante disso, ela convoca as instituições de acolhimento a assumirem a tarefa de possibilitar o estabelecimento de relações vinculares com os profissionais, tendo em vista que crianças e adolescentes institucionalizados perderam a vinculação primária ou a vivenciam/vivenciaram de forma fragilizada. No entanto, alerta que, embora o vínculo institucional se aproxime do vínculo primário familiar no que tange a uma

função estruturante, aquele se diferencia deste por não ser ilusoriamente indissolúvel e pautado na intuição e amor maternas, mas, sim, partir de uma relação profissional na qual se deve oferecer de maneira próxima e calorosa o melhor cuidado possível.

No âmbito da educação infantil, avaliar se é bom ou não existir vínculo não se apresentou como uma questão de maiores reflexões, destacando-se sumamente a importância do processo de vinculação para os pequenos. De outra parte, porém, algumas entrevistas trouxeram reflexões acerca da separação cotidiana da criança de sua família, tendo em vista a circunscrição da ideia de que ela deveria ser cuidada pela mãe, evitando-se prejuízos decorrentes dessa separação ou do não estabelecimento do apego.

[Cr]

Pesquisador: E aí... Isso num é ruim não pra criança de tá... Na família, ela não teria esse processo, num vivenciaria isso. E nesse dia a dia, ela, digamos... Elas se separam, elas se... Tem o processo de... Vínculo aí, que tá sendo... Todo dia ele é... Separado...

Edna: É... Todo dia ele é separado. Mas assim... A gente aqui... É como eu te disse, né? É... Anteriormente. É... A gente... Tenta... É... Suprir essas necessidades dessas crianças. Entendeu? Sempre com amor, com cuidado, com carinho.

(Edna, professora da Creche A)

[Cr]

Kátia: [...] Tem que ter esse vínculo, que é pra essa criança, bebezinha, pequena, ela se sentir querida. Porque se ela se sentir querida no espaço... Nessa ausência da família... Eu acho que num... Num é tão prejudicial não. Num é prejudicial. Num é. Eu num acredito que seja. Eu acho, assim, por exemplo, uma criança, quando perde a mãe... Né? Pequena... O que eu tenho visto... Do... Do... Dos exemplos... É que... É... É... No momento, ela sofre intensamente. Intensamente, né? O adulto... Sofre. Mas a criança sofre intensamente. Mas só que, quando tem... Todo o apoio... Tem todos os vínculos de outras pessoas da família... A criança sente saudade, chora, mas a criança... Continua... E daqui a pouco você vê... Né? O adulto é que vai sempre se reportar àquela saudade muito sofrida. A criança, quando tem outros vínculos, ela vai... Ela vai se reconstruindo. Eu acho que isso talvez seja mais forte... Na questão do adulto. Então, esse bebê que chega aqui, se a gente enquanto... É... É... Pessoa... Que tá com essa... Com esse bebê... Constrói... Esse vínculo, essa atenção, esse carinho... Num é? Se relaciona. Eu acredito que num seja prejudicial não esse afastamento não.

(Kátia, diretora da Creche A)

Nos recortes acima, a professora Edna e a diretora Kátia refletem que a vivência cotidiana de se separar da mãe não é prejudicial à criança pequena quando a creche procura suprir as necessidades infantis. As entrevistadas apontam a importância, nesse processo, da construção de relações imbuídas de uma afetividade que faça o bebê se sentir querido.

Nesse cerne de reflexão, uma questão adicional diz respeito a considerar qual o melhor momento etário para a criança começar a frequentar uma instituição de educação infantil e,

assim, ficar distante da família. A professora Juliana, no fragmento a seguir, traz essa discussão à tona, afirmando acreditar que, durante o primeiro ano de vida, existe a necessidade de o bebê ficar em casa, por conta da importância da manutenção do vínculo com a mãe. Por outro lado, pondera que pode ser positivo para ele estar na creche em contato com outras crianças, mas defende que a jornada diária e o consequente afastamento da mãe não sejam tão longos.

[Cr]

Juliana: [...] Eu não sei qual é o melhor momento pra uma criança estar numa instituição educacional. Eu sei que a minha... Pras minhas crianças de dois anos é muito bom. Pra o bebê, eu já num sei. Sinceramente, eu não sei. Eu não sei se é porque... Depois que eu virei mãe... Porque, pra mim, um bebezinho pequenininho tem que tá em casa.

Pesquisador: E por que ele tem que tá em casa?

Juliana: Tem que tá em casa. Eu acho que o vínculo afetivo com a mãe é... É... Tá se construindo... Então, tem que ter... Pelo menos... Pelo menos, o primeiro ano... Tá entendendo? Eu num sei... Existe controvérsias... Há quem diga, né? Que isso é importante... Há quem diga que é importante porque a criança tá se socializando... Eu acho que... É... É... Essa ideia da socialização que é importante, é! Mas a criança tem uma vida inteira pra se socializar. Um aninho é muito pequenininho. A minha tá na creche porque eu tô trabalhando. Entendeu? Mas, se eu pudesse, eu estaria em casa com ela.

Pesquisador: Mas você acha que é negativo pra criança estar na creche?

Juliana: Eu num digo negativo. Num é questão de ser negativo. É questão de que ela... Tá perdendo alguma coisa assim... Num sei... Sinceramente, eu não sei. Esse vínculo... Pra mim... O primeiro ano com a mãe... Sabe? Certas coisas eu acho que se perde. [...] Pode ser bom... Tá na creche... Entendeu? Mas eu não sei se, por exemplo, uma jornada muito grande... Sete da manhã às seis da noite... Ela na creche... Pode ser que seja muito bom... Até de um ano mesmo ou até... Mas que essa jornada num seja tão grande. Tá entendendo? Eu acho que tem que ter o momento dessa construção desse vínculo. Porque chega até momento... A gente vê isso com babás, com crianças... De mães que... Que são cuidadas em casa... De crianças que constroem um vínculo muito mais forte com a babá do que com a mãe. Tá entendendo? E aqui a gente já percebe também assim... Crianças que atendem muito mais a gente... Do que aos pais... Tá entendendo? A postura, a forma... Enfim.

(Juliana, professora da Creche A)

No recorte acima, a participante Juliana expõe uma questão que foi refletida explicitamente apenas por mais outra professora nas entrevistas. Embora se possa considerar uma expressão pequena diante do volume de dados da presente pesquisa, trata-se de informação relevante, pois repercute a ideia de ser sumamente importante para a criança, ao longo do primeiro ano de vida, o contato muito próximo com a mãe. Em face de discursos que sinalizam a relevância da creche para a socialização infantil, a entrevistada avalia que as interações com coetâneos em contexto coletivo podem ser postergadas ou acontecer em tempo

reduzido sem causar prejuízos à criança, ao passo que o período de construção vincular com a mãe precisa ser intensamente vivenciado. É como se, nesse caso, existisse um período crítico para forte presença materna.

Diante de todos os aspectos analisados nesta seção, constatam-se novamente muitas similaridades entre as significações dos dois grupos de entrevistados. Mais do que eventuais diferenças acerca da compreensão sobre o vínculo e os outros dois fenômenos investigados, um olhar sobre características e necessidades da criança atendida é que parece direcionar as peculiaridades aqui observadas. Com vistas a ilustrar mais facilmente tal ideia, apresenta-se, por fim, o Quadro 3, que sintetiza brevemente as principais informações resultantes da análise e discussão do olhar dos educadores/cuidadores a respeito do vínculo.

Quadro 3 – Breve síntese sobre o vínculo

(continua)

Instituição de acolhimento	Creche
<ul style="list-style-type: none"> • Ligação afetiva que se mantém ao longo do tempo (amor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação afetiva que se mantém ao longo do tempo
<ul style="list-style-type: none"> • Busca de proximidade e compartilhamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de proximidade e compartilhamento
<ul style="list-style-type: none"> • Acontece em relações específicas (dimensão da seletividade) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontece em relações específicas (dimensão da seletividade)
<ul style="list-style-type: none"> • Da relação vincular decorre um sentimento de segurança 	<ul style="list-style-type: none"> • Da relação vincular decorre um sentimento de segurança
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de cuidado circunscrevem o processo de construção do vínculo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de cuidado circunscrevem o processo de construção do vínculo (espontâneo ou intencional)
<ul style="list-style-type: none"> • É natural e necessário ao ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> • É natural e necessário ao ser humano
<ul style="list-style-type: none"> • Tenta-se controlar ou interferir na ocorrência do vínculo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta-se controlar a ocorrência do vínculo, mas não evitá-lo

Quadro 3 – Breve síntese sobre o vínculo

(continuação)

Instituição de acolhimento	Creche
<ul style="list-style-type: none"> • Por que tentar controlar o vínculo? <ul style="list-style-type: none"> ○ Não causar sofrimento à criança em momentos de separação ou de ausência temporária do educador/cuidador ○ Proteger o profissional de sofrer ao deixar de atender a criança ○ Evitar que o educador/cuidador se dedique mais a uma criança e o atendimento a outras fique em segundo plano 	<ul style="list-style-type: none"> • Por que tentar controlar o vínculo? <ul style="list-style-type: none"> ○ Não causar sofrimento à criança em momentos de separação ou de ausência temporária do educador/cuidador ○ Evitar que o educador/cuidador se dedique mais a uma criança e o atendimento a outras fique em segundo plano
<ul style="list-style-type: none"> • Investe-se nas tentativas, mas não se tem controle sobre o vínculo e suas implicações 	<ul style="list-style-type: none"> • Investe-se nas tentativas, mas não se tem controle sobre o vínculo e suas implicações
<ul style="list-style-type: none"> • A tristeza sentida aparece de forma ambivalente com o (dever) sentir-se feliz pelo fato de a criança sair da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte dos profissionais sofre com a saída das crianças (grupo como um todo) da instituição e outros compreendem como um momento natural que faz parte do percurso educacional
<ul style="list-style-type: none"> • Existe a ideia de que algumas crianças sofrem com a separação das educadoras/cuidadoras, mas superam esse momento mais rápido do que o adulto 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a ideia de que algumas crianças sofrem com a saída da creche, mas superam esse momento mais rápido do que o adulto • A transição para outro grupo etário com novos educadores/cuidadores é difícil para a criança pequena

Quadro 3 – Breve síntese sobre o vínculo

(conclusão)

Instituição de acolhimento	Creche
<ul style="list-style-type: none"> • Existem participantes que acham melhor não se vincular, outras que destacam a importância do vínculo para a criança e também aquelas que revelam ambivalência no sentido de considerarem positiva a experiência de vinculação na instituição, mas demonstrarem dúvida sobre o assunto em virtude de alguns aspectos negativos 	<ul style="list-style-type: none"> • A vivência cotidiana de se separar da mãe não é vista como prejudicial à criança pequena, mas, por outro lado, questiona-se qual a melhor idade para isso acontecer

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em processo de arremate das informações reunidas no presente estudo, cabe primeiramente destacar o lugar de uma análise a respeito de crenças, valores e concepções de educadores/cuidadores em relação aos demais aspectos que compõem o nicho de desenvolvimento de uma criança. Nesse ponto, reconhece-se que a este pequeno ser humano, necessariamente imerso em dado meio sociocultural, são ofertados ambientes físicos e sociais e lhes são direcionadas práticas de cuidado que se constituem e se efetivam de forma interdependente com elementos ideativos implícitos às atividades cotidianas e aos julgamentos, escolhas e decisões dos educadores/cuidadores. Constituem-se modelos ou roteiros para ações e estas, por sua vez, retroalimentam as ideias que as organizam.

No processo de escuta e análise das falas dos profissionais responsáveis por cuidar e educar as crianças em contextos coletivos de desenvolvimento, ainda que não seja possível estabelecer relação direta entre aquilo que dizem e o que, de fato, pensam ou fazem, reitera-se a relevância de conhecer suas significações sobre fenômenos diversos e problematizá-las. Pensar o cuidado, a educação e o vínculo com a criança pequena de tal ou qual maneira – conforme exemplo deste trabalho – implica a possibilidade de dimensionar minimamente modos de organização do ambiente físico e social e de práticas de cuidado e educação, bem como formas de se relacionar com a criança, que podem estar ou não ajustadas ao que a literatura científica sinaliza como importante para o saudável desenvolvimento infantil.

Na presente pesquisa, as significações de educadores/cuidadores de instituições de acolhimento e creches a respeito de cuidado, educação e vínculo mostram-se muito mais próximas do que diferentes. As especificidades observadas em relação aos dois grupos de entrevistados parecem atreladas mais fortemente a considerações peculiares sobre a criança atendida em cada espaço e também acerca dos respectivos papéis institucionais.

De um lado, observa-se a instituição de acolhimento enquanto *espaço de cuidado e proteção* a uma *condição específica de ser criança institucionalizada*, aquela que, segundo os participantes, por ter vivenciado a violação de alguns de seus direitos, necessita urgentemente ser amada e receber de forma intensiva atenção e cuidados o mais próximo possível do que seria ofertado por uma boa mãe, bem como construir vínculos que lhe propiciem maior sentimento de segurança. De outra parte, verifica-se a creche cumprindo uma *função educacional* que se relaciona ao atendimento de necessidades decorrentes da *condição de ser simplesmente criança*; nesse caso, as demandas de cuidado, educação e vinculação aparecem relacionadas às peculiaridades da faixa etária e não a uma vivência particular. Sendo assim,

vislumbram-se: *a criança* com histórico de sofrimento intenso que faz com que precise ser cuidada e protegida emocionalmente de novas situações negativas, a exemplo de experiências de discriminação; e *todas as crianças* que precisam ser respeitadas enquanto ser em desenvolvimento e muito bem cuidadas; *a criança* que, por provisoriamente não receber os cuidados maternos, parece demandar das educadoras/cuidadoras o exercício do papel de mãe; e *todas as crianças* que, por sua condição etária, demandam das profissionais cuidados tão caracteristicamente ofertados pela mãe e, assim, contribuem para a existência de uma aproximação com o papel materno.

Tal caracterização diferenciada que põe em relevo especificidades das falas de cada grupo estudado sintetiza observações tecidas neste trabalho sob o cerne da investigação sobre os papéis institucionais. Como visto, embora o cuidado assuma lugar peculiar no âmbito do acolhimento institucional e a educação na creche e isso esteja ligado a determinados modos de *ser criança*, a relação entre cuidar e educar ou educar e cuidar interpõe-se como inevitável, revelando a indissociabilidade dessas atividades em contextos de desenvolvimento infantil.

No campo das distinções observadas neste trabalho entre algumas compreensões dos dois conjuntos de participantes, destacam-se também aquelas relacionadas ao viés educacional das creches. No conjunto das entrevistas desse contexto, por exemplo, a menção à ideia de cuidado como estimulação mostra-se mais presente do que nos dados das casas de acolhimento. Esse fato incorre na caracterização do cuidado pedagógico. Nesse ponto, verifica-se ainda a busca de educadoras/cuidadoras das creches por diferenciar o seu papel daquele exercido pela mãe, atribuindo ao seu trabalho maior intencionalidade e planejamento, bem como explicando a necessidade de percorrer um caminho formativo para poder desempenhar suas funções.

No mais, a similaridade entre as concepções dos educadores/cuidadores de instituições de acolhimento e creches chama atenção especialmente no que diz respeito à forma como os profissionais compreendem o cuidado e o vínculo em termos de suas definições e ocorrência nos espaços em que trabalham. O cuidado aparece sobremodo atrelado aos exemplos da atenção às necessidades primárias de alimentação, higiene e proteção física e emocional das crianças; é sintetizado como zelo pelo bem-estar infantil. Já o vínculo é visto como ligação afetiva com o outro que se mantém ao longo do tempo e se caracteriza pela busca de proximidade e compartilhamento; é compreendido como uma necessidade natural humana e sua construção é exemplificada a partir de situações cotidianas de cuidado. Verificam-se ainda tentativas mal sucedidas de controle do vínculo, que são justificadas a partir da intenção, por exemplo, de não causar sofrimento a criança em momentos de separação ou de ausência

temporária do educador/cuidador e de evitar que profissionais se dediquem mais a uma criança e o atendimento a outras fique em segundo plano.

Nesse cerne, considera-se a pertinência da tese defendida. A despeito dos distintos propósitos de que se encarregam instituições de acolhimento e creches, as similaridades das compreensões sobre elementos que pautam o exercício profissional de cuidado e educação de crianças pequenas nesses contextos saltam aos olhos. Nesse campo proximal, destaca-se também o insucesso de tentativas implícitas ou explícitas de controlar a ocorrência ou os efeitos do vínculo, por ventura, sentido em relação a alguma criança.

A análise de todos esses aspectos permite pensar que a proximidade das significações encontradas nos dois contextos coletivos pode instigar o investimento e a busca por uma crescente legitimação e melhoria das condições de desenvolvimento ofertadas às crianças nesses espaços. Apesar de limitações ainda existentes na educação infantil, reconhece-se que muitos avanços foram conquistados na área. Acredita-se que movimento semelhante pode acontecer – ou está paulatinamente acontecendo – com o campo do acolhimento institucional, na medida em que já se observa maior robustez de documentos legais. Ambos os contextos têm muito a ganhar com as trocas de suas experiências de atuação junto à criança.

Considera-se que um caminho para obter sucesso nesse intento pode ser justamente investir no conhecimento sobre quem cuida e educa as crianças, no sentido de abordar ideias, crenças, valores e concepções desses educadores/cuidadores e, então, trabalhar na direção dos ajustes que se fizerem necessários para cuidar e educar melhor. Nesse sentido, atividades regulares de escuta dos profissionais sobre temáticas diversas concernentes ao desenvolvimento infantil e também de estudo e discussão certamente irão munir esses adultos de informações relevantes em prol da melhoria constante do atendimento prestado às crianças. Ações como a leitura orientada dos documentos que norteiam o trabalho na educação infantil e no âmbito do acolhimento institucional já constituem enorme ganho, tendo em vista que, além de fundamentarem inicialmente algumas práticas, abrem um leque de temas importantes para a atenção profissional dispensada à infância, os quais podem e devem ser paulatinamente aprofundados.

Pensa-se não ser incomum que, por motivos diversos, as pessoas se envolvam de tal maneira na rotina de determinado fazer que momentos de reflexão sobre o que se faz pouco aconteçam. Pondera-se que a participação na pesquisa pode ter contribuído para um exercício de tomada de consciência pelo educador/cuidador das implicações de cada fenômeno (cuidado, educação e vínculo) para o seu trabalho e para a criança.

Nesse ínterim, um aspecto curioso verificado ao longo da realização da coleta de dados desta pesquisa concerne ao fato de, muitas vezes, os participantes parecerem surpreendidos pelas perguntas sobre vínculo. Tal observação possibilita considerar que eles vivenciam o processo de vinculação, mas pouco refletem a seu respeito. Diferentemente, o cuidado se apresenta como algo mais palpável e concreto, e talvez seja um assunto discutido nos espaços institucionais. Assim sendo, entende-se que a temática do vínculo demanda maior reflexão junto aos educadores/cuidadores, com vistas, por exemplo, a se trocar impressões, alinhar procedimentos e dirimir eventuais dúvidas sobre a atuação profissional.

Por fim, em se tratando de limitações do presente estudo, avalia-se que alguma forma de quantificação das ideias-chave aqui discutidas pode vir a dar maior robustez a publicações posteriores. Tem-se conhecimento de softwares que analisam dados textuais para um tratamento quantitativo, através de cálculo de frequência das palavras (presenças e ausências) e agrupamentos em classes hierárquicas descendentes, baseadas em proximidade contextual. Exemplos dessa ferramenta são os softwares Alceste e Iramuteq, que dão suporte à análise qualitativa dos dados. Outro ponto diz respeito a não ter sido possível abordar todos os elementos presentes no roteiro de entrevista. Futuros trabalhos, então, poderão dedicar-se a analisar, especialmente, elementos relacionados aos tópicos que versavam sobre a família da criança, o sentimento do educador/cuidador em relação ao trabalho e a infância. Uma nova pesquisa ainda poderá investigar possíveis implicações da história pessoal e profissional dos entrevistados em suas significações acerca dos objetos estudados. Vislumbra-se também o aprofundamento do estudo dos mecanismos de tentativa de controle das relações vinculares e/ou de seus efeitos nesses espaços profissionais de cuidado e educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B. C. L. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. *Nuances*, Presidente Prudente, v. VII, p. 30-35, set. 2001.
- AINSWORTH, M. D. S. Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, v. 44, n. 4, p. 709-716, apr. 1989.
- AINSWORTH, M. D. S.; BOWLBY, J. An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, v. 46, n. 4, p. 333-341, apr. 1991.
- ALMEIDA, I. G. *Processo de recepção e acolhida da criança em instituições de acolhimento: proteção e/ou (re)vitimização?* 2014. 386 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.
- ALVES, A. M. L.; REZENDE, A. Educação pré-escolar: políticas públicas, qualidade e concepções pedagógicas. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, Madri, v. 1, n. 2, p. 83-94, 2015.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.
- AMORIM, K. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 45-53, jan./mar. 2012.
- ASSIS, J. P. A. *O olhar do cuidador sobre a criança institucionalizada: concepções de família*. 2014. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Terapia Relacional Sistêmica) – Familiare Instituto Sistêmico, Florianópolis, 2014.
- BAHIA, C. C. S. *O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças de mães e professoras*. 240 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. amp. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Originalmente publicado em 1977.
- BARROS, R. C.; FIAMENGUI JR., G. A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.12, n. 5, p. 1267-1276, set./out. 2007.
- BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARTINS, G. D. F. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 551-560, jul./set. 2013.
- BELFORT, P. B. et al. Representações sociais de família no contexto do acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 42-51, set./dez. 2015.
- BELSKY, J. Early day care and infant-mother attachment security. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, CEECD / SKC-ECD, oct. 2009. Disponível em: <<http://www.child->

encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/567/early-day-care-and-infant-mother-attachment-security.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Pesquisa e teoria do apego sob uma perspectiva ecológica. Introspecções do Pennsylvania Infant and Family Development Project e do NICHD Study of Early Child Care. In: GROSSMANN, K. E.; GROSSMANN, K.; WATERS, E. (Org.). *Apego: da infância à idade adulta: os principais estudos longitudinais*. Tradução Roberto Coimbra de Andrade. Revisão científica Celina Andrade Pereira. São Paulo: Roca, 2008. p. 69-93.

BENOIT, D. Infant-parent attachment: definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Paediatrics & Child Health*, v. 9, n. 8, p. 541-545, oct. 2004.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, mar./out. 2005.

BORGES, L. O.; BARROS, S. C.; LEITE, C. P. R. L. A. Ética na pesquisa em Psicologia: princípios, aplicações e contradições normativas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 146-161, jan./mar. 2013.

BOWLBY, J. *Apego e perda: apego: a natureza do vínculo*. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1. (Coleção Psicologia e Pedagogia). Originalmente publicado em 1969.

_____. *Apego e perda: separação: angústia e raiva*. Tradução Leonidas Hegenberg, Octanny S. da Mota, Mauro Hegenberg. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 2. (Coleção Psicologia e Pedagogia). Originalmente publicado em 1973.

_____. Como estudar os danos produzidos pela privação. I. Observação de bebês e de crianças pequenas. In: _____. *Cuidados maternos e saúde mental*. Colaboração Mary D. Salter Ainsworth. Tradução Vera Lúcia Baptista de Souza, Irene Rizzini. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 11-25. (Coleção Psicologia e Pedagogia). Originalmente publicado em 1951.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília: CONANDA/CNAS, 2009a.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 out. 1979. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 ago. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais*. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 mar. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. 2 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 2 v.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília: CONANDA, 2006c.

BRETHERTON, I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 5, p. 759-775, sept. 1992.

BRUNER, J. *Actos de significados*. Lisboa: Edições 70, 2011. Originalmente publicado em 1990.

_____. *Child's talk: learning to use language*. New York/London: W. W. Norton & Company, 1983.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Org.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 175-193.

CARVALHO, A. M. A. Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. (Org.). *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 183-194.

CARVALHO, A. M. A.; BUSSAB, V. S. R. Apego: o primeiro vínculo. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). *Psicologia, família e direito: interfaces e conexões*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 119-134. (Coleção Família e Interdisciplinaridade).

CARVALHO, A. M. A.; BUSSAB, V. S. R.; RABINOVICH, E. P. Família e cuidado parental no ser humano: um olhar biopsicossocial. In: ALCÂNTARA, M. A. R.;

RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (Org.). *Família, natureza e cultura: cenários de uma transição*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 77-126. (Coleção Família Contemporânea).

CARVALHO, A. M. A. et al. Rede de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. In: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (Org.). *Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 63-110. (Coleção Família Contemporânea).

CARVALHO, A. M. A. et al. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, set./dez. 1996.

CARVALHO, A. M. A. et al. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, set./dez. 2006.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 205-212, 1999.

CARVALHO, A. M. A.; LORDELO, E. R. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA, 2002. p. 231-258.

CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.

CAVALCANTE, L. I. C. *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de abrigo*. 2008. 510 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (Org.). *Importância dos vínculos familiares na primeira infância: estudo II*. Redação Beatriz de Oliveira Abuchaim et al. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016. (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI, 2).

CORREIA, L. S. Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do nicho desenvolvimental. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 111-118, 2009.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, jun. 2005.

FONSECA, C.; ALLEBRANDT, D.; AHLERT, D. Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir: “egressos” do sistema de abrigos. In: FONSECA, C.; SCHUCH, P. (Org.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 41-63. (Série Práticas de Justiça e Diversidade Cultural).

FRAGA, L. B. *Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida*. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FRANÇA, D. B. O abrigo como verdadeiro espaço de proteção: o que Lóczy pode nos ensinar? 2009. Disponível em: <<http://reconstruindovinculos.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Construindo-o-abrigo-como-verdadeiro-espaco-de-protecao-o-que-Loczy-pode-nos-ensinar.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.15, supl. 4, p. 15-31, 2001.

_____. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção educação e conhecimento). Originalmente publicado em 1995.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo – comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, M. V.; GUARÁ, I. M. F. R. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2. ed. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa; NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. p. 59-68. (Coleção Abrigos em Movimento).

GULASSA, M. L. C. R. A fala dos abrigos. In: BAPTISTA, M. V.; GUARÁ, I. M. F. R. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2. ed. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa; NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010a. p. 49-55. (Coleção Abrigos em Movimento).

_____. Apresentação – Por uma reinvenção dos abrigos: do abandono ao protagonismo. In: _____. (Coord.) *Abrigos em movimento: o processo de mudança vivido por cinco abrigos de crianças e adolescentes na Grande São Paulo*. São Paulo: Instituto Fazendo História; NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010b. p. 8-11. (Coleção Abrigos em Movimento).

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016. Originalmente publicado em 1991.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H.; LO MONACO, G. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jul. 2012.

- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. The developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, v. 38, n. 2, p. 217-226, 1994.
- _____. Themes and variations: parental ethnotheories in western cultures. In: RUBIN, K. H.; CHUNG, O. B. (Ed.). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. New York: Psychology Press, 2006. p. 61-79.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KELLER, H. Attachment – past and present. But what about the future? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 42, n. 4, p. 406-415, dec. 2008.
- _____. Attachment and culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 44, n. 2, p. 175-194, feb. 2013.
- _____. *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
- _____. Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In: KELLER, H.; POORTINGA, Y. H.; SCHÖLMERICH, A. (Ed.). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. p. 215-240.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Originalmente publicado em 1982.
- KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- _____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Originalmente publicado em 1998.
- LEITÃO, M.; CASTELO-BRANCO, R. Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2010.
- LEWIS, M. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica Ana Maria Faccioli de Camargo, Irineu José Barsanti de Camargo. São Paulo: Moderna, 1999. (Série Educação em Pauta: Teorias & Tendências).
- LIRA, P. P. B. *Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- LORDELO, E. R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA, 2002. p. 5-18.

- LORDELO, E. R. et al. Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 324-334, 2007.
- MACARINI, S. M. et al. Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 119-134, abr. 2010.
- MAGALHÃES, C. M. C.; COSTA, L. N.; CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 818-831, 2011.
- MANFROI, E. C.; MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 59-69, 2011.
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Originalmente publicado em 1998.
- MARTINS, G. D. F. *Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida da criança*. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- MARTINS, G. D. F. et al. Construção e validação da Escala de Crenças Parentais e Práticas de Cuidado (E-CPPC) na primeira infância. *Psico-USF*, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 23-34, jan./abr. 2010.
- MARTINS, G. D. F. et al. Crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e pequenas cidades brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 692-701, 2011.
- MARTINS, G. D. F. et al. Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 241-250, jul./set. 2014.
- MARTINS, G. D. F.; VIEIRA, M. L.; OLIVEIRA, A. M. F. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2006.
- MATTOS, S. J. N. *Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MELCHIORI, L. E.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 51-59, jan./jul. 2000.
- _____. Crenças de educadoras sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 3, p. 285-292, set./dez. 2001.

- MELCHIORI, L. E. et al. Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 245-252, jul./set. 2007.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.
- MOREIRA, M. I. C. Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. spe. 2, p. 28-37, 2014.
- MOURA, G. G. “*Quem não pega, não se apega*”: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 47-69.
- NOGUEIRA, P. C.; COSTA, L. F. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-48, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Originalmente publicado em 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Originalmente publicado em 1992.
- PANTALENA, E. S. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 347-375. Originalmente publicado em 1999.
- PEDROSA, M. I. A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. *Anais...* Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.
- _____. Educar e cuidar crianças pequenas em instituições educacionais. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 8., 2013, Fortaleza. *Anais...* Disponível em: <<http://www.conpsi.org.br/anais/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, set./dez. 2005.
- PEDROSA, M. I.; MENELAU, T. A. C. L. Histórias de aproximação: construção e manutenção de vínculos afetivos entre crianças em uma situação provisória de abrigo. In:

LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Org.). *Proximidade e distanciamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 75-90.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. S. Tecendo uma proposta pedagógica para as crianças do primeiro ao terceiro ano de vida, no município de Camaragibe. In: Prefeitura de Camaragibe (Org.). *Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Camaragibe, PE: Prefeitura, 2009. v. 1. p. 19-47.

PESSÔA, L. F. et al. Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 1, p. 71-82, jan./mar. 2016.

RAMOS, T. K. G. Investigando a configuração das práticas de cuidar/educar a criança na creche em parceria com professoras de bebês. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 235-256, jan./jun. 2012.

RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 200-213, set./dez. 2013.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, p. 497-503, set./dez. 2004.

_____. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 1, p. 69-78, jan./abr. 2001.

RIBAS, A. F. P.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. Responsividade materna e teoria do apego: uma discussão crítica do papel de estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 315-322, 2004.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Originalmente publicado em 1997.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: _____. (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30. Originalmente publicado em 1995.

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

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. *Revista Criança*, Brasília, n. 46, p. 14-17, dez. 2008.

_____. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; COSTA, N. R. A. Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: importancia y polémicas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XVI, n. 395 (2), 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-2.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In: _____. (Org.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 29-59.

RUELA, S. F.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. Um estudo do nicho de desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 315-324, maio/ago. 2007.

SANTOS, A. K. *O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais*. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. et al. Beliefs of mothers, nannies, grandmothers and daycare providers concerning childcare. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 59, p. 341-349, sept./dec. 2014.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 21-60. (Coleção Psicologia e Educação).

SERIANI, R.; SILVA, D. A.; ROSA, C. A. S. Oitenta anos de educação infantil na cidade de São Paulo: avanços e desafios para a garantia da qualidade. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, Madri, v. 1, n. 2, p. 95-103, 2015.

SILVA, A. P. S. *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, D. A. *De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da professora de educação infantil*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades do desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 81-91.

SILVA, L. W.; TOKUMARU, R. Cuidados parentais e alopais parentais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória-ES. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 133-141, 2008.

- SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006.
- SOARES, S. S. *O cotidiano do cuidado de crianças em uma comunidade de baixa renda*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- SOUSA, L. M. *Sentidos sobre infância e desenvolvimentos produzidos por educadoras de abrigo*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- SPERANCETTA, A. *Educar-cuidar: práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes*. 2010. 311 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- TEIXEIRA, P. A. S.; VILLACHAN-LYRA, P. Sentidos de desacolhimento de mães sociais dos sistemas de casas lares. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 199-210, jan./abr. 2015.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 116-175. Originalmente publicado em 1987.
- VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 441-449, jul./dez. 2008.
- VERÍSSIMO, M. L. Ó. R. *O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança*. 2001. 199 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 177-189, maio/ago. 2004.
- WALLON, H. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 89-94. Originalmente publicado em 1934.
- _____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. Tradução Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986. p. 158-167. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1946.
- YAMAMOTO, M. E.; ADES, C. Vocabulário inglês/português de termos da área de Etologia. *Revista de Etologia*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-94, dez. 2002.
- ZAZZO, R. Do corpo à alma: as respostas de Wallon e Freud. In: _____. *Henri Wallon: Psicologia e Marxismo*. Tradução Calado Trindade. Lisboa: Vega, 1978. p. 35-54. (Coleção Perfis).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado de entrevista

1. Caracterização e apresentação do profissional

- 1.1. Nome:
- 1.2. Sexo:
- 1.3. Idade:
- 1.4. Escolaridade:
- 1.5. Profissão/função:
- 1.6. Histórico pessoal (estado civil; filhos; experiência anterior com crianças):
- 1.7. Histórico profissional (experiência anterior com crianças e escolha pelo trabalho na instituição):
- 1.8. Tempo de trabalho e trajetória na instituição:
- 1.9. Regime de trabalho (carga horária diária/semanal; turnos):

2. Caracterização e apresentação da instituição (exclusivo para dirigentes, coordenadores e membros de equipe técnica)

- 2.1. Nome:
- 2.2. Tempo de funcionamento:
- 2.3. Breve histórico:
- 2.4. Entidades/instituições mantenedoras:
- 2.5. Perfil/capacidade de atendimento:
- 2.6. Número de crianças atendidas no momento:
- 2.7. Número de crianças entre 0 e 3 anos atendidas no momento:
- 2.8. Número de grupos de irmãos atendidos no momento:
- 2.9. Composição da equipe de trabalho:
- 2.10. Processo de seleção dos funcionários (critérios de seleção; rotatividade):
- 2.11. Características da equipe (tempo de trabalho na instituição; carga horária diária/semanal; regime de trabalho; interação dos profissionais; comunicação):
- 2.12. Reuniões de equipe (frequência; acompanhamento de casos; processos decisórios):
- 2.13. Planejamento e realização do processo de formação – capacitação inicial e em serviço dos vários funcionários:
- 2.14. Organização institucional (espaços físicos; rotinas; atividades realizadas junto às crianças; horários):
- 2.15. Existência de projeto político-pedagógico:
- 2.16. Diretrizes/regras gerais sobre o trabalho dos educadores/cuidadores:

3. Considerações sobre o papel institucional

- 3.1. A que a instituição em que você trabalha se destina?
- 3.2. Qual o papel da instituição junto às crianças?

4. Considerações sobre o cotidiano institucional

- 4.1. Você pode descrever um dia comum de trabalho?
- 4.2. Quais são as suas atividades na instituição?
- 4.3. Qual o seu papel junto às crianças?
- 4.4. Qual a sua participação na educação e nos cuidados ofertados às crianças?

- 4.5. Você fica responsável por quantas crianças?
- 4.6. Como você caracterizaria as crianças com as quais trabalha?
- 4.7. Você conhece as histórias de vida das crianças?
- 4.8. Quais as implicações do conhecimento (ou desconhecimento) da história de vida no cuidado/educação da criança?
- 4.9. Que qualidades você gostaria que as crianças atendidas na instituição tivessem no futuro?
- 4.10. Qual é o seu papel no desenvolvimento dessas qualidades?
- 4.11. Como é a rotina das crianças na instituição?
- 4.12. Elas se adaptam bem ao ambiente institucional?
- 4.13. Como você intercede em situações de dificuldades das crianças, quando elas choram, por exemplo?

5. Considerações sobre a chegada e a saída da criança da instituição

- 5.1. Como é a chegada da criança na instituição?
- 5.2. O que acontece quando a criança chega e em seus primeiros dias?
- 5.3. Como é a saída da criança da instituição?
- 5.4. Quais são os preparativos para esse momento de desligamento?
- 5.5. Existem procedimentos a serem seguidos?
- 5.6. Como as crianças costumam reagir?

6. Considerações sobre o cuidado

- 6.1. O que você entende por cuidado de crianças de 0 a 3 anos?
- 6.2. O que você acha mais importante no cuidado da criança pequena?
- 6.3. Como o cuidado acontece na instituição?
- 6.4. Como você avalia o cuidado institucional nos primeiros anos de vida?
- 6.5. Quais as vantagens e as desvantagens do cuidado na instituição em comparação com o cuidado ofertado em casa por pessoas da família ou outros auxiliares?
- 6.6. Como você acha que a oferta de cuidados à criança pequena poderia ser melhorada?

7. Considerações sobre o vínculo

- 7.1. O que você entende por vínculo?
- 7.2. Como e por que o vínculo acontece?
- 7.3. Profissionais e crianças estão propícios a se vincularem? Por quê?
- 7.4. É possível perceber a existência ou não de vínculo entre profissional e criança e entre criança e profissional? Como?
- 7.5. É possível perceber a existência ou não de vínculo entre crianças? Como?
- 7.6. Quais os efeitos da vinculação?
- 7.7. Quais os efeitos da não vinculação?
- 7.8. Você já se vinculou a alguma criança da instituição?
- 7.9. Você já vivenciou o processo de desvinculação?
- 7.10. Como se sentiu nessas situações?
- 7.11. O que acha que a criança sentiu?
- 7.12. Você já reencontrou alguma criança que saiu da instituição?
- 7.13. Em caso afirmativo, como foi esse reencontro?

8. Considerações sobre a família da criança

- 8.1. Como fica a relação da criança com a família enquanto ela está na instituição?
- 8.2. Como você percebe o vínculo entre a criança e a família?
- 8.3. Como é o seu relacionamento com os familiares da criança?

9. Considerações sobre o sentimento do educador/cuidador em relação ao trabalho

- 9.1. Na sua rotina diária tem algo que você faz e não gosta?
- 9.2. Tem algo que você gostaria de fazer, mas não faz?
- 9.3. Tem o que você mais gosta de fazer?
- 9.4. Qual o seu melhor momento com as crianças?
- 9.5. O que as crianças fazem que você mais gosta?
- 9.6. O que as crianças fazem que você menos gosta?
- 9.7. Como você se sente na sua rotina diária?

10. Considerações sobre a infância

- 10.1. Para você, o que é ter (ou não ter) uma boa infância?
- 10.2. O que é possível fazer para uma criança ter uma boa infância?
- 10.3. Você pode me falar um pouco de sua infância?
- 10.4. Você frequentou alguma instituição (educacional, por exemplo) até os três anos?
- 10.5. Você tem alguma lembrança desse período de sua vida?
- 10.6. O que gostava de fazer? Com quem?
- 10.7. Quem eram as pessoas mais significativas pra você?
- 10.8. Você teve uma boa infância? Por quê?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (PARA PESSOAS MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Projeto: “Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças”
Pesquisadora responsável: Prof^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
Equipe de Pesquisadores: Doutoranda Carina Pessoa Santos; Doutorando Pedro Paulo Bezerra de Lira
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Convite aos adultos profissionais

Convido você a participar como voluntário da pesquisa *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*. Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para você se sentir bem esclarecido/a sobre sua participação na pesquisa. No caso de aceitar participar deste estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Você tem direito de deixar de participar em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Informações sobre a pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de crianças pequenas (9 meses a 6 anos de idade) e conhecer práticas, ações e valores de educadores ao cuidarem e ao proporcionarem situações de aprendizagens às crianças. Desse modo, a pesquisa poderá contribuir para a formação contínua de profissionais que lidam diretamente com crianças, discutindo os resultados encontrados sobre elas em situações interacionais. Mesmo bem pequenas as crianças aprendem a lidar com o outro, conhecem o modo como eles pensam e adquirem várias informações sobre objetos e situações que fazem parte de seu convívio. Também elas pensam e interpretam tudo que aprendem em situações formais ou informais (em casa, com os amiguinhos, com parentes e vizinhos etc.). É preciso conhecer o modo como elas pensam e se comportam, conhecer os seus interesses e motivações para que nós adultos possamos melhor ajustar nossas ações às crianças e elas se desenvolvam mais e melhor.

O presente convite refere-se à sua participação na pesquisa, respondendo a uma entrevista sobre sua atuação com crianças: o que você faz, planeja, organiza e pensa sobre elas e sobre seu trabalho. Para possibilitar uma melhor análise dos dados, a entrevista será gravada se você permitir.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo de sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa na forma de audiogravações ficarão armazenados em CD, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Pedrosa, pelo período mínimo de 5 anos, no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Departamento de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. Tel.: (81) 2126-8270.

Não haverá pagamento para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e de alimentação). Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia, s/n, CCS, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600. Tel.: (81) 2126-8588. E-mail: cepccs@ufpe.br.

Contato com a pesquisadora responsável: (81) 9242-5789. Endereço profissional: Avenida da Arquitetura, s/n, CFCH, Departamento de Psicologia, 9º andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550. Tel.: (81) 2126-8270. E-mail: icpedrosa@uol.com.br

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência cognitiva. Os diferentes profissionais (técnicos, educadores e auxiliares de instituições educacionais e de instituições de acolhimento) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil na instituição poderão, então, melhor ajustar suas atuações às reais necessidades e possibilidades da criança. Portanto, este trabalho tem possibilidade de contribuir para a formação profissional de seus participantes.

Riscos possíveis

Uma situação de investigação é frequentemente constrangedora para quem dela participa porque tem medo de falhar, não demonstrando uma boa competência profissional. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado, deixando explícitos os objetivos do trabalho e reafirmando que estamos continuamente em processo de formação, aprendendo com a própria experiência profissional se houver espaço de reflexão. Somente diante de uma sinalização de que o entrevistado esteja relativamente à vontade (não demonstrando receio do gravador ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

Identificação do participante

Nome: _____

- Sim. Aceito que minha entrevista seja gravada para esse estudo.
- Sim. Aceito que as gravações transcritas sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e para formação de outros adultos profissionais.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento em duas vias.

Participante da pesquisa

Responsável pelo projeto

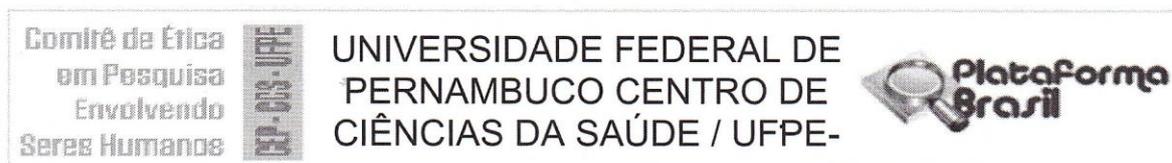
Primeira testemunha

Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2015

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças

Pesquisador: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35013814.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 861.609

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

s/recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 861.609

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação" e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado.

RECIFE, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br