

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**AÇÕES DE CUIDADO NAS RELAÇÕES INTRAGERACIONAIS EM
CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Ingyrd Cintya Augusto Machado Scipião

**Natal
AGOSTO – 2014**

Ingryd Cintya Augusto Machado Scipião

**AÇÕES DE CUIDADO NAS RELAÇÕES INTRAGERACIONAIS EM
CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Dissertação elaborada sob a orientação da professora Dra. Rosângela Francischini, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Natal
AGOSTO – 2014**

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Catálogo da Publicação na Fonte

Scipião, Ingryd Cintya Augusto Machado.

Ações de cuidado nas relações intrageracionais em crianças em acolhimento institucional. / Ingryd Cintya Augusto Machado Scipião. – Natal, RN, 2014.
162 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Francischini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Psicologia do desenvolvimento – Dissertação. 2. Acolhimento Institucional – Dissertação. 3. Interação Afetiva – Dissertação. 4. Ações de cuidado – Dissertação. I. Francischini, Rosângela. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 159.922

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

A dissertação “Ações de cuidado nas relações intrageracionais em crianças em acolhimento institucional”, elaborada por “Ingyrd Cintya Augusto Machado Scipião”, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, bem como aceita pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 04 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Rosângela Francischini _____

Professora Dra. Natália Fernandes _____

Professor Dr. Leonardo Lemos de Souza _____

**“Grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso
estamos alegres.” (Salmos 126.3).**

Dedico este trabalho aos meus pais, Judson
e Dalvanete, os meus maiores
incentivadores e a quem devo a vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Autor de tudo, Aquele que guia cada passo meu e a quem devo todas as minhas vitórias, o meu Deus. A Ele, a glória, a honra e o louvor para sempre.

Aos meus pais, aqueles que acreditam mais no meu potencial do que eu mesma, aqueles a quem tenho gratidão eterna e que sempre me apoiam. Sem eles nada disso seria possível. A eles dedico todo meu amor e a realização deste sonho, sonhado também por eles. Sou abençoada em tê-los como meus pais.

Ao meu esposo Robinho, pelo companheirismo e pelos abraços aconchegantes nos momentos em que eu achava que não seria capaz de dar conta de todas as atribuições. Pela compreensão de sempre. Por se orgulhar de mim. Por estar sempre presente. Por ser você. Te amo muito.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Rafael, pelo carinho e as conversas descontraídas que me ajudam a relaxar.

A minha orientadora e amiga, Rosângela Francischini, que mesmo diante de tantos imprevistos sempre soube como contorná-los e me ajudar a escolher o melhor caminho. Se hoje sou uma defensora dos direitos das crianças e adolescentes, pesquisadora da infância em vulnerabilidade e almejo a academia, é porque você me inspira todos os dias. Obrigada por tornar esse caminho tão empolgante e gratificante! Obrigada por

tudo. Espero que ainda possamos trabalhar juntas e compartilharmos descobertas encantadoras nas pesquisas e intervenções com crianças.

Aos meus familiares, avós, tios, primos que juntos são a família maravilhosa que o Senhor me deu e que compartilham comigo a felicidade desta conquista.

As minhas PsiAmigas, Bebel, Luana, Juh T., Fernanda e Talitha, presentes que Deus me deu através da graduação em Psicologia na UFRN, e com quem compartilho alegrias e angustias da vida de Psicóloga.

Ao meu grupo de pesquisa do Mestrado, Valesca e Antonielli, que juntas saboreamos cada momento desse percurso, o apoio de vocês foi fundamental.

Aos amigos que conheci no mestrado, Délio, Olívia e Adriana, pelas madrugadas de trabalho, as risadas, as conquistas, os medos e os consolos compartilhados.

As crianças que participaram da pesquisa e me permitiram aprender tanto com elas.

Aos responsáveis pelas crianças e pela Instituição, por me permitirem realizar o trabalho.

À Symone Melo, que me apresentou com tanto amor e doçura o universo infantil e aumentou ainda mais o meu encanto pelos pequenos.

À Tatiana Minchoni, que abriu as portas do seu trabalho para mim e me permitiu conhecer e apaixonar-me pela pesquisa.

À Clara, que com tamanha sinceridade me instigou a pesquisar o desenvolvimento infantil.

À Nayara, estudante da graduação, pela colaboração.

À banca examinadora da defesa, os professores Natália Fernandes e Leonardo Lemos de Souza, pela disponibilidade para a leitura deste trabalho e pelas considerações feitas.

Aos examinadores dos seminários de qualificação dos quais participei, que contribuíram para esse trabalho, em especial Ângela Pinheiro e Natália Fernandes que aceitaram ler e fazer o parecer do trabalho ainda em elaboração.

À Cilene, secretária da pós-graduação em Psicologia, sempre disposta a nos ajudar a resolver qualquer pendência administrativa, e a oferecer-nos um sorriso.

Aos usuários do CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), que recentemente têm me permitido conhecer na prática o que pesquiso e estudo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro à pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	12
ABSTRACT	13
<i>A apresentação da violinista e do concerto: INTRODUÇÃO</i>	14
1. <i>Passando breu no arco do violino: A Infância Institucionalizada</i>	19
1.1 A infância que vai para as Instituições de Acolhimento	19
1.2- O ambiente Institucional	27
1.3- Institucionalização de crianças no Brasil	40
2. <i>Afinando as cordas do violino: As relações intrageracionais e intergeracionais no contexto de acolhimento institucional: o aspecto afetivo</i>	52
2.1- Desenvolvimento do sujeito: pressupostos	52
2.1.1 Interações sociais: aspectos do desenvolvimento moral	66
3. <i>Ensaçando para conhecer todas as notas da partitura: O Trabalho de Campo</i>	83
3.1- Caracterização do Espaço	84
3.2- Caracterização dos sujeitos	87
3.2.1- Criança Fá	88
3.2.2- Criança Lá	89
3.2.3- Criança Dó	89
3.3- Descrição dos procedimentos.....	91

3.3.1- Procedimentos Éticos.....	94
4. <i>O dia do grande Recital: Análise do corpus da pesquisa</i>	98
I- Ações de cuidado	103
I.A - Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo.....	103
I.A.(PE1) - Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo desenvolvidas na relação criança-criança, sem intervenção.....	103
I.A.(PE2)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação cr-cr, com a intervenção direta da educadora	110
I. B. – Ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio-afetivos.....	111
I.B.(PE1)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, sem intervenção.....	111
I.B.(PE2)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança com a intervenção direta da educadora	128
I.C- Ações de cuidado relacionadas as duas situações (cuidado com o corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio.....	131
I.C.(PE1) - Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança- criança, sem intervenção.....	131
I.C.(PE2) - Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, com a intervenção direta da educadora	146
5. <i>Os últimos acordes: CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	150
APÊNDICE A	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

RESUMO

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) as crianças e adolescentes são concebidos como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta e em condição peculiar de desenvolvimento. Assim, uma vez violados ou ameaçados esses direitos, serão aplicadas medidas de proteção. No âmbito dessas medidas é proposta, no referido Estatuto, a medida de acolhimento institucional, de caráter transitório e excepcional. Ao ser afastada do convívio familiar e comunitário e acolhida em uma instituição, a criança é inserida em um novo contexto de desenvolvimento, portanto, com novas pessoas, novos espaços, novas relações. Segundo a Psicologia Sócio-Histórica, suporte teórico deste estudo, cada contexto de socialização apresenta demandas específicas que influenciam no desenvolvimento da criança e a subjetividade é constituída a partir das relações que o sujeito estabelece em cada um deles. Esses contextos trazem para ela desafios e propostas às quais ela tem que responder. Considerando, então, que é na relação com o outro que o sujeito se constitui, as interações estabelecidas no período de acolhimento serão de suma importância para a criança. Dentre essas interações, podemos citar as situações que envolvem aspectos do desenvolvimento moral, mais especificamente, aquelas em que comparece (ou não) o exercício das virtudes. Da intercessão entre essas ações podem surgir, então, ações de cuidado para além daquelas que envolvem o suprimento de uma necessidade emergente. O objetivo deste trabalho é investigar a presença de relações cotidianas permeadas por ações de cuidado entre as crianças em acolhimento institucional. Para o seu alcance participaram três crianças, com três anos de idade, em medida de acolhimento institucional. A pesquisa tem caráter qualitativo e o procedimento para construção do *corpus* foi, principalmente, a observação participante. Procedimentos com vídeo e livros de história também foram utilizados como complementares. A análise do *corpus* deu-se através da Análise de Conteúdo Temática; os episódios foram agrupados em categorias de análise pré e pós-estabelecidas. As pré-estabelecidas foram ações de cuidado, ações de cuidado relacionadas com o cuidado para com o corpo, ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio afetivos e ações de cuidado relacionadas ao cuidado do corpo e aspectos sócio afetivos, simultaneamente. As duas categorias pós-estabelecidas foram desmembramentos das anteriores, denominadas ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, sem intervenção de um adulto, e ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, com intervenção direta da educadora. As análises indicaram que na interação cotidiana entre as crianças acolhidas, elas identificam as necessidades físicas e sócio afetivas umas das outras, e se dispõem a supri-las da maneira que lhe for possível, acentuando a importância da brincadeira e os momentos lúdicos como mediadores nessas interações. As ações de cuidado observadas são pautadas em conceitos e interpretações formulados pelas próprias crianças a partir de suas experiências e em grande parte, remetem ao cuidado materno. A condição de estarem afastadas do convívio familiar pode ser um elemento que possibilita essas ações. Por fim, reafirma-se a importância de conceber a instituição de acolhimento enquanto espaço de socialização e de cuidado. Decorre a importância de se valorizar e fortalecer os aspectos positivos que se apresentam nas relações estabelecidas pelas crianças nesse contexto, incluindo as ações de cuidado, objeto desta pesquisa, que são constituintes da subjetividade dessas crianças.

Palavras-chaves: Acolhimento Institucional, Interação Afetiva, Ações de cuidado.

ABSTRACT

According to the Statute of Children and Adolescents (1990) children and adolescents are conceived as subjects of rights, with absolute priority and development peculiar condition. Thus, if these rights were violated or threatened, will be applied protection measures. Within these measures, in that Statute, the foster institutional is proposed, with transitional and exceptional character. When the child goes out from family and community life, and she is upheld in an institution, the child is placed in a new development context, therefore, with new people, new places, and new relationships. According with Socio-Historical Psychology, theoretical support of this study, each context presents specific demands of socialization that influence child development and her subjectivity is constituted through the relations that the subject establishes in each context. These contexts bring challenges and proposals for the child and she needs to respond these. Then, whereas he is in relation to the other, in this moment, the subject is constituted, the interactions established during the foster institutional will be of paramount importance to the child. Among these interactions, we can cite situations involving aspects of moral development, specifically those that can ask (or not) the exercise of the virtues. About the intersection between these actions can then arise care actions beyond those involving the attending of an emerging need. The objective of this study is to investigate the presence of relation everyday permeated by care actions among children in foster institutional. For the scope of the objective three children were participated, with three years old and in foster care measure. The research is qualitative and the procedure for building the *corpus* was, mainly, the participant observation. Procedures with video and history in books were also used as supplementary procedures. The analysis of the *corpus* was made through Thematic Content Analysis, the episodes were grouped into analysis categories pre-and post-established. The pre-established were care actions related to body care, care actions related to socio affective aspects, and care actions related to body care and socio affective aspects simultaneously. The two post-established categories were dismemberment of the preceding categories, called care actions developed in child-child interaction, without the intervention of an adult, and care actions developed in child-child interaction, with direct intervention of the educator. The analysis indicated that in the everyday interaction between foster children, they identify the physical and emotional needs of each other foster member, and they are willing to help them in whatever way they can, emphasizing the importance of play and playful moments like mediators about these interactions. The care actions observed are based on children's concepts and interpretations made from their experiences and largely refer to maternal care. The condition of being away from their family life can be an element that enables these actions. Finally, this study reaffirms the importance of designing the foster institution as a socialization and care space. It follows the importance of valuing and strengthening the positive aspects that arise in the relationships established by the children in this context, including the care actions, the research objective, which are components of the subjectivity of these children.

Keywords: Foster Institutional, Affective Interactions, Care actions.

A apresentação da violinista e do concerto: **INTRODUÇÃO**

Desde o primeiro ano da graduação em Psicologia pela UFRN ingressei no NESCIA (Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência) em função da paixão pelo trabalho com crianças que existiu muito cedo em mim. Gostava muito das discussões que se davam em suas reuniões, e mais ainda, dos exemplos citados das pesquisas ou projetos de extensões. Foi neste núcleo de pesquisa que conheci as crianças em situação de vulnerabilidade social e senti muita vontade de trabalhar com essa área, por crer que um pequeno trabalho que fosse, poderia ajudá-las de alguma forma. Quando cursava o segundo ano da graduação em Psicologia eu tive a grata oportunidade de ser colaboradora do trabalho de uma estudante de mestrado, Tatiana Minchoni, que me acolheu desde o princípio, quando sua dissertação ainda estava engatinhando. Revisão Bibliográfica, Discussão Teórica, Seleção dos Sujeitos, Trabalho de Campo, Análise, participei de todo o processo, o que muito me agradou.

Quando estávamos no trabalho de campo, também cursei a disciplina de Pesquisa I e, nesta, minha pesquisa foi então uma ramificação da pesquisa de Tatiana, a qual me abriu a possibilidade de ser aluna de Iniciação Científica, sob orientação de Rosângela Francischini, orientadora dela na época e minha atualmente. Foi um período maravilhoso, e que fez nascer em mim o gosto pela pesquisa. Paralelo a isso, participei, sob orientação de Symone Melo, de um projeto de extensão de Atenção Psicológica à Crianças Institucionalizadas, em que cada estagiária realizava o atendimento ludoterápico a uma criança em medida de acolhimento institucional. Esse projeto também me encantou, pois me aproximou de fato da realidade dessas crianças e minha vontade de alguns anos antes de poder colaborar de alguma forma foi aumentando.

No último ano da graduação, tentei a seleção do Mestrado em Psicologia e fui aprovada mas não classificada; passei em terceiro lugar e só tinham duas vagas. No entanto, o sonho dessa pós-graduação não se apagou em mim. Durante aquele ano fui cursar uma outra especialização, que sempre almejei, pois une mais de uma paixão minha, que sou violinista e amo artes. Cursei a pós-graduação em Arte terapia pela UFRN, sempre visando ter ainda mais recursos para trabalhar e acessar o universo infantil. O projeto final como requisito para o título de Especialista em Arte terapia, consistia em realizar um estágio de 6 meses, com sessões semanais, com algum grupo ou em uma instituição. Escolhi trabalhar novamente com as crianças institucionalizadas e foi uma experiência ímpar. Trabalhei em dupla com uma psicopedagoga, e foi extremamente gratificante conhecer de perto essas crianças e oferecer-lhes a possibilidade de ressignificar sua condição. Com esse contato mais estendido, pude notar um vínculo forte entre eles, uma interação que me chamou atenção e aspectos que às vezes não são analisados. Foi aí que surgiu meu objetivo desta pesquisa.

Passou-se o ano de 2011, abriu novamente a seleção para o Mestrado. Após lapidar o objetivo, estruturar o projeto e estudar bastante, fui agraciada com o primeiro lugar na seleção. E graças a Deus, que me concedeu todas as bênçãos que relatei aqui, estou concluindo mais um sonho, o de me tornar mestre. Não foi um percurso simples e fácil, mas extremamente gratificante e encantador, além de repleto de pessoas que me ajudaram e incentivavam cada passo em direção à conclusão. No entanto, o maior ganho é poder saber que o pouco que fiz, pode trazer benefícios para essas crianças e que o resultado do meu esforço pode ser utilizado por outros profissionais para oferecer melhores possibilidades para essas crianças que enfrentam situações de violação de seus direitos. Assim como em meu percurso Deus colocou pessoas que foram especiais e fundamentais, que eu possa ser assim para essas crianças e possa instigar mais pessoas

para ocuparem esse papel. A luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes não pode e não deve parar. Que bom é poder descobrir por meio da pesquisa, que nosso trabalho não é vão!

E o fruto deste percurso trilhado por mim é a dissertação que se segue. Diante das inquietações geradas da observação da interação entre as crianças, nasceu essa pesquisa, que tem como objetivo geral investigar a presença de relações cotidianas permeadas por ações de cuidado entre as crianças em acolhimento institucional. Foram delimitados ainda, três objetivos específicos, que são: contextualizar os espaços e as pessoas que participam das relações estabelecidas na instituição de acolhimento; discutir a instituição de acolhimento enquanto espaço de socialização para a criança e identificar estratégias desenvolvidas pela criança para estabelecer essas relações. O percurso teórico-metodológico para o alcance desses objetivos resultou na dissertação estruturada em cinco capítulos. E, como já sinalizado acima, como violinista que sou, vivi o processo de construção dessa dissertação como o processo de preparação para a apresentação de um concerto musical. Sendo assim, decidi por intitular cada capítulo de acordo com cada passo trilhado por um musicista até o dia de sua apresentação e, portanto, de apresentar o fruto do seu trabalho. O mesmo ritual para tocar meu violino, que envolve retirar o instrumento da caixa, encantar-se com cada nota, deparar-se com dificuldades, persistir, ficar nervosa e no fim, ouvir os aplausos certa de que alcançou seu objetivo, foi vivido por mim nesta pesquisa.

No primeiro, *Passando breu no arco do violino: A Infância Institucionalizada*, encontra-se uma discussão a respeito da medida de acolhimento institucional de crianças e todos os aspectos que permeiam essa condição. Esse capítulo foi dividido em três pontos, para sua melhor compreensão. A infância que vai para os abrigos, trata-se de um diálogo acerca da relação entre as representações de infância e a formulação das

medidas destinadas a elas, uma vez que entendemos que o marco legal e o marco teórico acerca da infância caminham juntos. No segundo ponto, O Ambiente Institucional, são discutidos alguns aspectos sobre a vida da criança em acolhimento institucional e seu cotidiano na instituição de acolhimento, discorrendo sobre o paradoxo dessas instituições, caracterizando-as como um contexto de desenvolvimento e rede de apoio social e afetivo. Por fim, no terceiro ponto, A Institucionalização de Crianças no Brasil, é realizado um resgate histórico da assistência à infância no Brasil, enfatizando a institucionalização, situando-a no contexto atual e apresentando os modelos de Instituição de Acolhimento da forma como são concebidas hoje.

No segundo capítulo, *Afinando as cordas do violino: As relações intrageracionais e intergeracionais no contexto de acolhimento institucional: o aspecto afetivo*, apresenta-se uma breve discussão sobre o aspecto afetivo das relações que são estabelecidas na instituição, enfatizando as de natureza intrageracionais, dado que compreendemos que a interação afetiva é um componente importante do desenvolvimento infantil. Esse capítulo divide-se em um ponto, que por sua vez, também foi subdividido. Sendo assim, o ponto principal - *As relações intrageracionais e intergeracionais no contexto de acolhimento institucional: o aspecto afetivo* -, apresenta a base teórica acerca do desenvolvimento que sustenta este estudo que, por sua vez, como já foi mencionado, aponta o componente afetivo das interações sociais como importante na constituição dos sujeitos; a ênfase da discussão neste ponto é sobre esse componente. Como subdivisão desse ponto, encontra-se o item *Interações sociais: aspectos do desenvolvimento moral*, que apresenta outro aspecto das interações sociais, o desenvolvimento moral. Aqui é estabelecido um diálogo entre comportamentos moralmente corretos, exercício das virtudes e ações de cuidado.

O terceiro capítulo, *Ensaando para conhecer todas as notas da partitura: O Trabalho de Campo*, aborda todos os procedimentos metodológicos eleitos para construção do *corpus* da pesquisa. Encontram-se nesse capítulo, a caracterização do espaço de realização da pesquisa, a caracterização dos sujeitos participantes e a descrição dos procedimentos realizados e materiais utilizados.

O quarto capítulo, *O dia do grande Recital: Análise do corpus* da pesquisa, se propõe a realizar uma reflexão a partir dos dados construídos nas observações e demais procedimentos, e o referencial teórico adotado e discutido previamente. Foram analisadas uma categoria pré-estabelecida de análise, denominada ações de cuidado, e três sub-categorias pré-estabelecidas, qual sejam, Ações de cuidado relacionadas com o cuidado para com o corpo; Ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio-afetivos e ações de cuidado relacionadas as duas situações (cuidado para com o corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio. Foram analisadas também, duas subcategorias pós-estabelecidas, a saber, Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, sem intervenção de um adulto e Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, com intervenção direta da educadora.

Por fim, no quinto e último capítulo, *Os últimos acordes: considerações finais*, são expostas algumas conclusões do presente estudo, além da reflexão acerca do processo de pesquisa.

1. *Passando breu no arco do violino: A Infância Institucionalizada*

1.1 A infância que vai para as Instituições de Acolhimento

*“Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no
meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”*

(Manoel de Barros)

A discussão sobre a institucionalização de crianças é perpassada ao menos, por dois grandes marcos, interligados, quais sejam, o marco legal e o marco conceitual. Analisar a Instituição de Acolhimento implica conhecer as crianças que a ela são encaminhadas. Pois a partir desse olhar é que podemos criticar, sugerir, elogiar, reforçar o funcionamento e possível impacto desta na vida das crianças. Independente da concepção que se tinha acerca das crianças e do período que vivenciavam, elas sempre existiram.

Ao longo da história, há mudanças na representação da infância, pois tais representações são permeadas por concepções originadas e baseadas no âmbito de teorias psicológicas, sociais, ideológicas e históricas (Lacerda, et al, 2012).

Um autor de referência quando se trata de história da concepção de infância, é Phillip Ariès, que problematiza três fases históricas que balizam diferentes conceitos de infância.

Da Antiguidade até a Idade Média, a criança, segundo ele, era vista como um adulto em miniatura, não havia muita distinção entre o que era para as crianças ou o que era para os adultos. Assim que as crianças desmamassem e pudessem circular sozinhos

entre os adultos e suas práticas, elas deixavam de ter cuidados específicos das amas ou das mães.

Diante disso, após o período de dependência da mãe, eram incorporados ao mundo dos adultos, embora biologicamente fossem crianças. A infância, enquanto categoria social, não existia, não havendo uma consciência social das peculiaridades e necessidades específicas dessa fase, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Em seus estudos, Ariès demonstra isso nas obras em que elas são pouco retratadas, e quando o são, tem características de um adulto pequeno. Inclusive, o autor cita que não havia roupa apropriada para a idade infantil e nem restrições quanto à presença de crianças em assuntos considerados, hoje, inapropriados para crianças. Assim, todos os tipos de conversa, inclusive de teor sexual, eram feitos com as crianças presentes nas rodas, sem haver ainda, qualquer adaptação da linguagem, para esses sujeitos. A infância era um estado de transição para a vida adulta; a partir do momento que se integravam entre os adultos eram parte da sociedade.

Essa falta de consciência da particularidade infantil não implica na negligência ou desprezo para com elas; o que ocorria, segundo o autor acima referido, é que como não eram vistas como uma categoria especial, não eram demandados a elas cuidados especiais. Apesar dessa não diferenciação entre adulto e criança, a afeição para com elas existia (Ariès, 1973).

Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos- a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX

e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas (Corazza, 2002, p.81).

Alguns tipos de crianças começam a aparecer nas obras analisadas por Ariès por volta do Século XIII; primeiramente os anjos adolescentes, como os meninos que ajudavam nas missas e estavam designados para o clero; depois, o menino Jesus, que começou retratado como um adulto pequeno; posteriormente, diante da maternidade da virgem, veio a tenra infância adentrando-se o mundo das representações, e com elas, a reprodução de cenas familiares. O terceiro tipo de representação de crianças na arte surge na fase gótica: a criança nua, que sempre era retratada para significar algo que não podia ser visto concretamente, como por exemplo, a alma.

A descoberta do sentimento de infância começou já no século XIII, e a partir da história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI é-nos possível acompanhar o desenvolvimento dessa descoberta (Ariès, 1981).

No final do século XVI, a indiferença converte-se em centralidade. Nesse sentido, há uma evolução do sentimento para com a criança. Esse novo sentimento é denominado por Ariès como *papiricação*. As crianças passam a ser vistas em suas famílias como bichinhos de estimação, e assim como esses, demonstram dependência pessoal e carência de proteção dos adultos; além disso, são objetos de diversão para esses adultos (Corazza, 2002).

Esse novo sentimento implica numa mudança também do relacionamento entre pais e filhos; a instituição familiar passa a ter práticas e hábitos restritos às crianças, práticas essas que, no período do sentimento de indiferença, eram realizadas na sua maioria em comunidade. A partir do momento que os pais começam a *papiricar* e

brincar com as crianças, despendem mais tempo com elas e estreitam-se os vínculos entre eles. Essa nova relação é criticada pelos escolásticos e estudiosos da época, que paralelamente aos que defendiam a necessidade de mimá-las, estes defendiam a necessidade de moralização e educação. Os mimos podiam gerar fraquezas nas famílias, e então, era necessário fortalecê-la. Para isso, era necessário alguém responsabilizar-se pela Educação das crianças, cargo ocupado então, pela Igreja e pelo Estado. Ou seja, a família havia tornado-se mais privada, e isso ameaçava aos poderes da época, representados pela Igreja e o Estado, que enxergaram na moralização a saída para intervir nas práticas familiares, reforçados pelas famílias que acreditavam não serem preparados para fazê-lo (Costa, 2000).

“O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.” (Ariès, 181, p.170).

Diante disso, as crianças são separadas para serem treinadas para o ingresso no mundo dos adultos. E é essa a discussão que buscamos aqui, a ligação entre as medidas destinadas para as crianças e a representação de infância a elas associadas. Há aqui uma atenção voltada para a infância, uma vez que se defende a necessidade de investir nesse período para que, quando adultos, esses sujeitos possam servir de forma satisfatória aos homens da lei e do clero. As crianças são segregadas e submetidas a duras repressões disciplinares e regimes autoritários, mas a preocupação com a educação delas não é necessariamente com foco no seu bem-estar, e sim, na manutenção da ordem e dos bons costumes. Portanto, essas eram as crianças que iam para a escola, a criança afastada do mundo dos adultos preparando-se para entrar nele de maneira correta, aos olhos do clero e dos governantes.

Por outro lado, nesse momento, a atenção à infância, como é entendida na modernidade, dá um salto, visto que é criado um espaço exclusivamente para cuidar das crianças. Pressupõe-se que as crianças precisem de cuidados especiais e peculiares, o que é um olhar diferenciado para com aqueles que ainda não atingiram a idade adulta. No século XIX instaura-se a preocupação com a separação de mundo infantil e mundo adulto, recebendo este a responsabilidade de preservar a vida daqueles que materializam o mundo infantil. Este movimento é o início do sentimento de infância como comparece na modernidade.

A escola, como é concebida hoje, também evolui diante do sentimento de infância e das idades, conforme discute Ariès. Inicialmente, os colégios eram instituições fundadas por doadores para estudantes pobres. Posteriormente, passaram a ser instituições de ensino com hierarquia de idades e, por fim, deixam de ser internatos. Percebe-se que os jovens precisam aprender assuntos além da vida monástica; para tanto, é adotada a disciplina autoritária como meio para instrução. “A principal diferença entre a escola da Idade Média e o colégio da modernidade é a preocupação preponderante da disciplina rigorosa. A concepção de infância que foi se instaurando nos tempos modernos, correspondia a um tempo bem mais longo que a criança viria a passar no colégio” (Costa, 2000, p. 32).

Com a Revolução Industrial, ocorreu um movimento de extensão do período escolar, pois, com os pais e as mães trabalhando nas fábricas, as crianças pequenas (que ainda não podiam trabalhar, uma vez que era comum a exploração do trabalho infantil nas fábricas) precisavam ficar em algum lugar, justificando assim a criação de instituições de cuidado, estendendo o período escolar e apregoando a necessidade de preparar as crianças para o trabalho, considerando então, que a escola fosse acessível a todas as camadas populares. Contudo, havia a presença de crianças nas fábricas e a

escola era também, instituição protetora das crianças, uma das características dessa instituição até hoje.

A instituição escolar é um produto social e por isso, só pode ser compreendida à luz de sua evolução histórica. Inicialmente restrita as camadas mais privilegiadas da sociedade, diante dos fatores já citados aqui, foi ampliada para os demais. Não há como esconder que a educação sempre foi diferenciada em função da inserção do sujeito em determinada classe social. Para a classe dominante, a escola é o mecanismo de formação intelectual e acadêmica, enquanto que para as camadas menos favorecidas, é um recurso na busca de qualificação profissional e, principalmente, de mobilidade social (Perez 2011).

Para Corazza (2002), o conceito de infância é influenciado pela “1) emergência de um sistema de educação; 2) mudanças na estrutura familiar; 3) desenvolvimento do capitalismo; 4) surgimento de um espírito de benevolência; 5) aumento da maturidade emocional dos pais.” (p. 89)

Nesse sentido, a instituição escolar atua na educação assim como a família e a comunidade, todavia de maneira diferenciada. Enquanto estas fragmentam e sistematizam, a Escola objetiva produzir e reproduzir normas, valores e a cultura capitalista, perpassada por conflitos sociais e relações de dominação. Então, a escola nos moldes como funciona no contexto atual, é fruto da concepção da infância construída até agora, preparando a criança para a complexa vida moderna, por meio de uma educação sistemática e contribuindo para o desenvolvimento saudável e formação da subjetividade do indivíduo (Perez, 2011).

Com individualização das crianças e estas sendo educadas pelas escolas, a criança passa a ser definida pelas características biológicas que a diferenciavam do adulto, como idade e maturidade, surgindo, a partir do século XIX, um indicativo do

sentimento moderno da categoria infância, com a demarcação do mundo do infantil e dos adultos, período visto como universalmente igual para todas elas.

Contudo, ao pensar infância como categoria social é necessário compreender o lugar social da criança (ou adolescente) não somente pelo critério da idade, mas também, pela “sua participação no processo produtivo; tempo de escolarização; socialização no interior da família e da comunidade; as atividades cotidianas desenvolvidas pela criança - desde as brincadeiras até as tarefas por elas assumidas.” (Kramer apud Pinheiro, 2006, p. 36).

Então, conceber a infância enquanto categoria social implica em levar em conta não somente as características biológicas relativas à faixa etária, e, portanto as particularidades da categoria criança, mas também a vida social em que a criança está inserida, e na qual cada uma dela produz um percurso social distinto (Pinheiro, 2006).

Diante disso, a compreensão da concepção de infância e em consequência, as medidas e práticas pensadas para elas, não podem ser deslocadas da história social. Em se tratando de história social do Brasil, o já referido Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é um marco, pois destaca os direitos desse grupo geracional e a condição peculiar de desenvolvimento das mesmas. Assim, todas as diretrizes e políticas são pensadas para garantia de direitos e não mais na perspectiva de recuperação ou moralização, conforme os Códigos de Menor, anteriores (Silva et al, 2011).

Pinheiro (2006) traz uma reflexão sobre as representações sociais das crianças construídas ao longo dessa história. Segundo a autora, com base na historiografia sobre a infância e as políticas de intervenção dirigidas às crianças, a primeira categoria é a criança como objeto de proteção social; essa é uma das representações de emergência histórica mais remota, com a Roda dos Expostos que evitava a mortalidade e acolhia as

crianças abandonadas. Isso porque, o desenvolvimento de um mecanismo para preservar a vida das crianças, pressupõe que, por algum motivo, essa vida não está sendo preservada e que precisa de uma proteção externa que a resguarde.

A segunda categoria apresentada pela autora é a criança como objeto de controle e disciplinamento social, caracterizada pela escolarização e profissionalização, ou seja, as crianças são controladas a serviço do Estado. A família deixa de ser a única responsável pela educação e proteção da infância e há o pensamento de desenvolver ações de proteção à infância, para que as crianças de hoje sejam educadas para serem os homens de amanhã que fortalecerão o Estado. Com essa proposta, a disciplina era a palavra de ordem. Por fim, a terceira representação social é a criança como objeto de repressão social, com a industrialização nacional e a migração da população de origem rural para as cidades, que, não conseguindo inserir-se no mercado de trabalho, fica marginalizada, ampliando os bolsões de pobreza, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos. O isolamento foi a prática direcionada para coagir as crianças e adolescentes excluídos do sistema social que cometiam ato infracional; por meio da punição, esses sujeitos eram retirados da sociedade, pois representavam perigo. Estamos falando, então, de institucionalização que, diante dessa representação social, tinha por objetivo manter a ordem social.

Nesse sentido, a instituição de acolhimento foi pensada para uma infância que tem seus direitos violados, principalmente no interior das famílias, como medida de proteção, com o objetivo de resguardar o direito dessa criança de viver em ambiente adequado ao seu desenvolvimento. No entanto, a família é, ainda, considerada o principal contexto de socialização, o *locus* privilegiado para o desenvolvimento. Assim, em se constatando condições para o retorno da criança para sua família ou inserção em família extensa, e considerando que o tempo no abrigo deve ser o mínimo possível, a

criança deve retornar ao convívio familiar de origem. Na impossibilidade dessas alternativas, a medida prevista é a adoção.

Acima disso tudo, como conclui Pinheiro (2006), as representações sociais que permeiam as políticas de proteção à infância foram pensadas a partir de uma concepção de infância que diferencia crianças e adolescentes pobres daquelas que pertencem a outras camadas sociais, mais favorecidas. Isso quer dizer que, embora elas vivam as peculiaridades do mundo infantil, o mundo social no qual estão inseridas lhes apresenta um percurso único da infância em que vivem.

1.2- O ambiente Institucional

"A minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e, foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão".

(Cecília Meireles)

Serão levantados, a seguir, alguns pontos sobre fatores de risco e/ou de proteção presentes nas Instituições de acolhimento, principalmente as da modalidade dos Abrigos Institucionais.

Primeiramente, segundo Prada & Weber 2006, é preciso relembrar que antes da promulgação do ECA alguns estudiosos (Altoé, 1990; Altoé & Rizzini, 1985; Gomide, 1998; Rizzini, 1985; Silva, 1977; Trindade, 1984; Weber & Kossobudzki, 1996) já haviam se posicionado contra a disciplina coercitiva e massificação do atendimento às crianças e adolescentes abrigados.

Contudo, mesmo após o ECA, muitos estudiosos chamam a atenção para o funcionamento dos abrigos e possíveis consequências negativas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes institucionalizados, principalmente quando a permanência nessas instituições se dá de maneira prolongada. A primeira e mais forte crítica é a ruptura do vínculo e consequente separação do ambiente familiar, que não é encontrado nos abrigos, favorecendo uma dificuldade na construção de novos laços afetivos. Ambiente massificado, atendimento impessoal e cuidadores muitas vezes, despreparados que, embora garantam as necessidades básicas como higiene, alimentação, educação não desenvolvem relação afetiva com as crianças. (Oliveira e Pròchno, (2010); Vectore & Carvalho, (2008); Cavalcante, Magalhães e Pontes, (2007); Fiamenghi & Barros, (2007); Nogueira (2004), Rizzini e Rizzini (2004), Silva (1997) e Weber e Kossobudzki (1996).

Para Nogueira & Costa, (2005)

No estudo da rotina de abrigos, é preciso considerar algumas características recorrentes que fazem parte do dia-a-dia dessas instituições. Dentre tais características, podemos citar: cuidados pouco atentos às manifestações das crianças, tratamento sempre voltado para a coletividade, além da alta rotatividade dos profissionais da instituição, que ficam no trabalho por poucos meses sendo, constantemente, substituídos e remanejados, o que acaba, inevitavelmente, por reeditar a experiência de separação vivenciada pela criança não só em relação à sua mãe e à

sua família, mas também pelas profissionais responsáveis por elas quando institucionalizadas (p.37).

Outra questão que deve ser levantada é o fato de que a história pregressa da criança, muito frequentemente, é desconsiderada. A justificativa relaciona-se ao fato da criança ter, em sua história, a violação de direitos. No entanto, esse passado, embora com episódios de sofrimento, traz lembranças outras, que não necessariamente estão ligadas ao sofrimento.

Assim, a Instituição muitas vezes reflete nas crianças o erro cometido por suas famílias, e refere-se aos familiares sem muita cautela, induzindo as crianças a eliminarem os contatos e sentimentos bons relacionados a eles, pelo fato de alguns desses familiares terem cometido violência, ou violado algum direito. Porém, a separação da família e o rompimento de vínculos é um processo doloroso e a Instituição precisa oferecer espaços para que esses sentimentos ambivalentes sejam acolhidos e elaborados (Dorian, 2003).

É preciso conceber que na instituição há a presença do temor e da insegurança, visto que a criança não compreende exatamente o porquê do abrigo, associando quase sempre a castigo, e tenderá a atribuir esse acontecimento a uma vontade ou decisão arbitrária de alguém, sem que sua percepção e os significados que ela atribui a sua condição sejam considerados.

Para a criança é difícil a situação de responsabilizar os pais pela condição de estar institucionalizada, e então podem surgir sentimentos ambíguos com relação aos pais que deveriam ser protetores e são violadores de direitos. Outras vezes, a própria criança se responsabiliza pela sua condição, imputando a si, a culpa por estar ali, por ter se comportado mal, desejado coisas ruins e até desrespeitado seus pais ou outras

autoridades (Parreira & Justo, 2005). Nesse ambiente de dúvidas e medo, pode ser difícil, portanto, que se estabeleçam vínculos. Então, a criança abrigada pode expressar de diversas maneiras que precisa de atenção, para ter um desenvolvimento com suporte em meio à crise que se apresenta e se vivencia, a possibilidade de acolhimento e inserção em uma nova família/casa.

Em um estudo realizado por Magalhães e Pontes (2011) sobre a experiência da criança institucionalizada, relata pontos desse período como características da instituição, formas de atendimento e cuidado, atividades que as crianças gostavam ou não, ausência de figuras de referências adultas, falta de informações sobre seu processo judicial, relações estabelecidas com pares e com cuidadores (ou não) e as formas utilizadas pelos educadores para disciplinar as crianças quando faziam algo que não era o esperado (castigos, por exemplo).

Fernandes, (2009) também resgata nas vozes das crianças institucionalizadas críticas a essa medida como alternativa à família. Os pontos levantados pelos sujeitos e discutidos pela autora são a identificação por parte das crianças da institucionalização como um constrangimento ao exercício do seu direito à identidade e como geradora de sofrimento para elas, além do entendimento por parte das mesmas da situação como um obstáculo na execução de seu direito ao convívio familiar.

Diante desses estudos são reafirmados, assim, alguns possíveis pontos negativos do abrigo que precisam ser trabalhados e melhorados para oferecer um atendimento de qualidade e satisfatório para as crianças. Observamos que os estudos acima citados foram realizados em países diferentes; revelam, no entanto, uma realidade semelhante.

Quando o ambiente familiar passa a oferecer risco em vez de proteção e as crianças necessitam ser afastadas desse convívio familiar, elas podem formular muitos questionamentos, nem sempre respondidos, afinal é uma situação distinta do caminho

natural, que seria a família como ambiente de proteção. Se as crianças nem sempre obtêm essas respostas de sua família biológica, ao deparar-se com atendimento massivo ou rodízio de funcionários, veem suas possibilidades de registro de identidade, vinculação e emoção comprometidas (Fernandes, 2009).

A descontinuidade dos vínculos iniciais e a ausência de um referencial cognitivo podem contribuir para a formação insegura dos padrões de apego, o que pode levar a prejuízos de ordem somática, emocional, intelectual e social. Marcas profundas e dolorosas podem afetar a criança institucionalizada e, se não adequadamente elaboradas, poderão se refletir quando a criança se tornar adulto, com efeitos diretos na formação do desenvolvimento do indivíduo.

Dentro dessa discussão sobre os possíveis danos recorrentes do afastamento familiar e a responsabilidade da família sobre o desenvolvimento da criança, uma das referências teóricas são os escritos de Bowlby, com a teoria do apego. Para ele, para o desenvolvimento saudável da criança, incluindo o desenvolvimento psíquico, o amor materno é fator determinante. Para ele, a privação da mãe inevitavelmente traz consequências negativas nesse desenvolvimento, essa presença da mãe diz respeito ao relacionamento e ao cuidado, portanto há casos que alguém assume a função materna como outras em que há a mãe, mas essa não capaz de proporcionar os cuidados amorosos. Para ele, os bebês precisam do contato de um ser humano, que lhes dê afeto e sua presença passe segurança, a partir desta, o bebê passa a explorar o mundo.

Sendo o apego um estado interno, sua existência pode ser observada através dos comportamentos de apego. Tais comportamentos possibilitam ao indivíduo conseguir e manter a proximidade em relação a uma figura de apego,

ou seja, um indivíduo claramente identificado, considerado mais apto para lidar com o mundo. Sorrir, fazer contato visual, chamar, tocar, agarrar-se, chorar, ir atrás são alguns desses comportamentos (Ramires & Schneider, 2006, p.26).

A institucionalização prolongada pode acarretar danos no desenvolvimento infantil, em função do afastamento da instância primária de socialização, a família; das relações estabelecidas ou não dentro da instituição e das vivências durante este período, no entanto, para algumas crianças é a única solução viável já que em seu ambiente familiar ela encontra-se em risco. Portanto, é necessário se pensar alternativas que possam oferecer, durante o tempo de institucionalização, elementos que auxiliem no enfrentamento deste momento e da situação, para que a Instituição seja de fato, uma acolhedora e cuidadora dessa população.

“As crianças institucionalizadas, assim como qualquer outra criança, são seres humanos em processo de desenvolvimento e, em virtude dessa situação, que envolve diversos tipos de maus-tratos necessitam de um cuidado especial, uma vez que são vítimas de diversas formas de maus tratos, tais como: exploração, privação, crueldade, omissão e violência. São crianças privadas do convívio familiar, ou seja, vivem a ausência dos pais, irmãos e todos aqueles que já lhe foram referência. A casa abrigo tem como finalidade amparar estas crianças, buscando

todos os recursos essenciais para o atendimento das necessidades de alimentação, higiene, roupa, escola, assistência médica e, principalmente, proporcionar a criança um ambiente de atmosfera familiar.” (Santos, 2010, p.41).

É fundamental o estabelecimento de vínculos afetivos com figuras parentais para o desenvolvimento saudável da criança, e numa situação de acolhimento, há uma ruptura deste estabelecimento, dado que, dependendo da idade da criança, ela já estabeleceu vínculos em sua família de origem que foram quebrados, e/ou, ela nem os tenha formado ainda, e não seja possível estabelecê-los na instituição, devido à rotatividade (com relação aos turnos, dias e plantões) das educadoras, e da função de babá que elas acabam assumindo, e não de cuidadoras, de fato.

Não está se falando de simplesmente ter uma mãe, mas da relação mãe-filho, que pode ser desempenhada por outra figura, desde que ela seja autêntica e tenha a função materna, e essa relação pode ou não surgir entre crianças abrigadas e educadores/funcionários, e sua natureza traz consequências emocionais para a criança. Estar em situação de abrigado coloca o sujeito em lugar de passagem, onde os vínculos se tornam temporários e as relações, instáveis (Parreira & Justo, 2005).

A relação estabelecida com os educadores (e o nome diz bem a função que assumem, a de educar, delegada normalmente aos pais e à escola) desempenha papel central na vida das crianças e dos adolescentes abrigados, à medida que serão estes adultos que assumirão o papel de orientá-los e protegê-los, constituindo, nesse momento, os seus modelos identificatórios. Por isso, a necessidade de um trabalho com

essa classe profissional, que precisa estar preparada para os impactos que sua atuação pode ter.

Quando a criança desenvolve um sistema de apego a indivíduos específicos, o comportamento social da criança muda, pois os sentimentos passam a ser canalizados nesta relação, e movimentos de imitação, identificação e o medo da separação são inerentes à relação, guiando os comportamentos para este caminho, demonstrando mais uma vez a importância do estabelecimento de vínculos saudáveis durante o desenvolvimento.

Por outro lado, o serviço de acolhimento é “um contexto de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e social, que deve ter uma proposta pedagógica específica, contribuindo, assim, para a formação de novas relações e aprendizagens.” (Guará 2006 apud Rossetti-Ferreira 2011).

Dessa forma, é necessário explorar suas possibilidades dentro de suas particularidades e as relações estabelecidas, que podem propiciar uma interação social e afetiva mesmo sob a condição de privação do convívio familiar. A criança precisa de atenção diferenciada para satisfazer suas necessidades individuais por afeto e estimulação. A atenção e cuidados que lhe são dispensados na instituição devem considerar suas experiências anteriores e sua faixa etária. Contudo, as ações que normalmente compõem no programa de acolhimento dificilmente garantem o atendimento a essa demanda de forma personalizada. As crianças devem se adequar ao padrão de atendimento prestado dentro da instituição, sendo comum que suas necessidades individuais por carinho, conforto e estimulação estejam em um plano secundário (Siqueira & Dell`Aglia (2006); Carvalho (2002); Yunes, Miranda e Cuello (2004); Zeanah, Smyke, Koga e Carlson (2005).

Além disso, as crianças que passaram pela instituição de acolhimento, acabam sendo estigmatizadas pela população. Todavia, se o período que ela passou apesar de tudo, contiver experiências positivas, ele será um suporte para esses momentos de adversidade.

Considerando que essas crianças trazem consigo uma experiência pregressa de violação de direitos e ruptura de vínculos, é importante que elas criem e construam laços e possam vivenciar, no interior da instituição de acolhimento, uma rede afetiva. A instituição de acolhimento deve ser entendida como um ambiente em que os institucionalizados possam construir referenciais identificatórios positivos, no sentido da construção de sujeitos. Se a instituição oferece oportunidades de novas significações, atividades de interação, espaços de acolhimento e elaboração de sentimentos, ela pode ser propiciadora de um desenvolvimento saudável para essas crianças, ainda que privadas do convívio familiar.

Assim, é possível, sim, a criança vivenciar experiências positivas no período de acolhimento. Para isso, é fundamental a possibilidade de estabelecimento de vínculos afetivos e a presença de apoio social no interior da instituição, que pode se dar, inclusive, entre os pares. A convivência cotidiana em interação com os pares pode favorecer o estabelecimento de relações de apoio e de suporte nos diversos momentos de vida, podendo, as crianças, compartilharem sentimentos positivos e negativos (Menelau, 2009).

Diante disso, na tentativa de amenizar as consequências do momento do acolhimento (que segundo a lei, não deveria ultrapassar o período de dois anos) e permitir reelaboração positiva por parte de quem o vivencia, é que as pesquisas apontam para a essencialidade de uma boa rede de apoio social e afetivo, possibilitando uma ressignificação, por essas crianças e adolescentes, da situação de acolhimento.

A rede de apoio social tem uma grande influência na saúde e no bem-estar do indivíduo, pois ela define como o indivíduo percebe seu mundo social, como se orienta nele, e as estratégias e competências para estabelecer relações, como também os recursos que este lhe oportuniza frente às situações adversas que se apresentam. A ausência de uma rede de apoio social pode produzir um senso de solidão e falta de significado de vida (Samuelsson *et al.*, 1996 apud Parreira & Justo 2005).

A maioria dos estudos traz o lado negativo do acolhimento, que de fato, existe. Contudo, é necessário destacar que tais estudos devem ser vistos como críticas construtivas para a melhoria do funcionamento das instituições, prezando sempre pelo desenvolvimento integral das crianças acolhidas.

Algumas características, segundo Quintães (2009), são necessárias para que a Instituição de Acolhimento obtenha êxito em sua empreitada de ser um ambiente de proteção e contexto de desenvolvimento. Ela precisa ser estruturante, para que possa compensar a desorganização e instabilidade que geralmente definem os contextos familiares dessas crianças, utilizando-se de regras, rotinas e diferenciando os objetos pessoais e espaços individuais. Além disso, é fundamental a interação afetuosa e acolhedora, durante todas as atividades da criança.

O segundo aspecto, é a contenção das angústias, de modo que, por meio da compreensão, empatia e tolerância, as crianças sintam-se seguras para expressar sentimentos e opiniões, descomplicando a comunicação e o estabelecimento das relações. Nisso está incluindo a explicação e razões, por parte dos adultos, de todo o funcionamento da casa e resposta a todas as suas dúvidas e perguntas.

O terceiro aspecto é ser promotor do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade, através da promoção de condições que permitam a (re)construção do eu,

seja pela (re)formulação do passado, ou pelas perspectivas futuras acompanhada de uma reestruturação do autoconceito.

Por fim, a última característica é a promoção de relacionamentos positivos durante o período de institucionalização.

Embora pareça utopia, esses devem ser os objetivos do abrigo, de modo a amenizar as consequências negativas e possivelmente traumáticas para o sujeito institucionalizado, por meio do fortalecimento dos fatores protetivos e positivos.

Um estudo realizado por Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006), realizado com jovens institucionalizados demonstrou que dentre as pessoas citadas como participantes da rede de apoio social e afetivo deles, boa parte dos contatos satisfatórios eram pessoas da própria Instituição, o que reafirma que relações acolhedoras e satisfatórias podem ser estabelecidas dentro da Instituição.

Cada esfera da vida, tais como família, amigos, profissão, vizinhos, escola, igreja, instituição de abrigo, entre outros, assume o papel de identidade social capaz de fornecer apoio nas relações que o indivíduo estabelece com os outros. Quanto mais esse indivíduo percebe com satisfação sua rede de apoio, mais sentimentos de satisfação ele terá para com sua vida. Assim, torna-se compreensível que, para as crianças e os adolescentes institucionalizados, a instituição de acolhimento se constitui na fonte de apoio social mais próxima e organizada, desempenhando um papel fundamental para o seu desenvolvimento. Contudo, os abrigos precisam entender que é este o papel que deles é esperado que cumpram. Assim, embora existam fatores de risco, há a possibilidade de a instituição atuar como fator de proteção, para o quê, de fato, ela foi instaurada.

Diante disso, e com apoio na perspectiva sócio histórica da instituição de acolhimento, podemos observar que não são deixadas de lado as possíveis

consequências negativas e traumáticas que a situação de acolhimento pode desencadear nos sujeitos acolhidos, consequências essas inclusive discutidas aqui. Porém, não se pode estigmatizar a criança acolhida considerando-a alguém que certamente desenvolverá algum problema em função disso. Isso porque, o período em que permanece acolhida faz parte de sua história e a constitui enquanto sujeito, principalmente pelas relações que estabelece no contexto da instituição. O mesmo evento, independente de qual seja ele, pode gerar uma reação em uma pessoa e outra completamente diferente em outra pessoa, uma vez que essas reações dependem de como o sujeito lida com a situação, que sentimentos estão envolvidos, que mecanismos ele desenvolve para enfrentar determinada situação e que vínculos ele cria e/ou fortalece. Cada pessoa passa por uma experiência de uma maneira diferente; portanto, não podemos condenar essas crianças a uma patologia futura ou a delinquência (Rossetti-Ferreira, 2006).

Estão implicadas, nesta articulação de fatores, as idas e vindas do desenvolvimento, seus atrasos e adiantamentos, que caminhos são oferecidos para serem trilhados, a existência do outro (familiar, amigo, profissionais, instituições...) e do contexto integrado inseparável do aspecto biológico. Com isso, ressalta-se a importância que a construção social tem perante um sujeito- que, ao mesmo tempo é construído e constrói o seu entorno, que possibilidades são realmente disponibilizadas pela interação com o seu meio e com as pessoas, ressaltando-se que, como já apontado, expectativas, crenças, mitos,

subsidiados com o que é difundido por teorias psicológicas, podem ter um alto grau de influência auto-realizadora promovendo habilidades e competências ou deficiências e falhas (Ferreira, 2010, p.29).

A história de qualquer criança, esteja ela institucionalizada ou não, vai sendo escrita a partir de todos os eventos, crises, conquistas que acontecem dentro de um contexto situado cultural, histórica e socialmente. Assim, a uma criança institucionalizada não pode ser atribuída a condição de um futuro problemático, em qualquer esfera de sua existência, pelo fato de ter sido institucionalizada.-Afirmar isso, no entanto, não significa desconsiderar o sofrimento e os possíveis traumas que determinados momentos podem acarretar; ao contrário, estamos argumentando que, mesmo afastada da família ou num momento de crise, se a criança encontra uma rede de apoio fortalecida, ganha um aliado no enfrentamento da situação e amenização desse sofrimento.

Nesse ponto de vista, entendemos que, a maneira que cada criança vivencia cada momento é perpassada por diversos fatores; isso implica dizer que cada criança acolhida (inclusive grupos de irmãos) ainda que na mesma instituição, vivenciará o momento de forma distinta, e, portanto, o porvir também será diferente. Reafirmando, que não há como predestinar uma patologia ou comportamento inadequado resultantes do período de acolhimento para tais crianças.

Essa discussão remete à questão da influência do meio sobre os seres humanos. Essa relação não é direta, uma vez que, embora cada contexto seja caracterizado por apresentar determinados elementos, a influência se dará a partir da interação estabelecida entre a criança e esse contexto, permeado por atribuição de sentidos e

significações por parte da criança. Os fatores envolvidos na construção da história pela criança são a organização do ambiente em que a mesma está inserida e como ela se organiza dentro dele, a percepção que os outros têm dela, de suas capacidades, potencialidades, habilidades, possibilidades, rendimentos, dificuldades e limites, o que acaba por gerar expectativas sobre ela, e em função dessas lhe são abertas oportunidades que incidem sobre seu desenvolvimento. (Costa e Rossetti-Ferreira (2009), Rossetti-Ferreira (2006) e Silva e Ferreira (2002)).

Então, se a instituição de acolhimento apresenta-se como esse contexto que acredita no desenvolvimento dos potenciais das crianças, sem estigmatizá-las e lhes oferece um ambiente de apoio social, estará oferecendo a oportunidade, para a criança, de ressignificar o período de acolhimento. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, assim como não podemos condená-las a uma patologia, não podemos garantir que esse ambiente, ainda que propício, possa evitá-la. A construção entre a criança, o momento e o meio é pessoal e imprevisível. Logo, o esforço deve ser para que a criança se depare com um contexto favorável para conceber sua história, sua vida.

1.3- Institucionalização de crianças no Brasil

“Sim, eu quero saber.

Saber para melhor sentir,

sentir para melhor saber.”

(Cézanne)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um marco na atenção à infância, pois é a partir dele que se passa a conceber a criança como um sujeito de

direitos, com prioridade absoluta e em condição peculiar de desenvolvimento. Esse paradigma resultou, dentre outros aspectos, no formato das instituições de acolhimento para crianças que, por motivos diversos, precisaram ser afastadas da convivência familiar.

Até o surgimento de um movimento que desencadeou o processo de reivindicação dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes que resultou no ECA, as crianças desvalidas passaram por muitas mãos: dos jesuítas que intentavam evangelizá-las e discipliná-las; dos senhores que obrigavam as crianças escravas a trabalhar; das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia, através da “Roda dos Expostos”¹, em que crianças eram abandonadas e cuidadas até os sete anos quando o juiz decidia seu destino; dos asilos onde eram recolhidos os órfãos e os assim considerados perturbadores da ordem pública; dos higienistas preocupados com alta mortalidade infantil; dos Tribunais com os reformatórios que acolhiam menores viciosos e delinquentes para reeducá-los (criados por causa do Código de Menores); da Polícia, com a criação de delegacias especiais para menores que aguardavam encaminhamento ao Juiz; dos patrões que, quando necessitavam de demanda nas fábricas, as crianças foram incorporadas à classe trabalhadora; do Estado, com a criação do Serviço de Assistência a Menores e das Forças Armadas, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). (Pilotti; Rizzini (org.), 2011.)

As primeiras instituições para crianças no Brasil datam do período do Brasil colonial, em que foram criados os seminários e reformatórios, com o propósito de dar

¹ As crianças eram deixadas numa roda giratória que preservava a identidade de quem a abandonava. Do lado de dentro, a criança era acolhida e até os três anos permanecia sob os cuidados das amas de leite, depois eram transferidas para a Casa dos Expostos onde permanecia até completar sete anos. Nesse período a tentativa era de encaminhar tais crianças para casas de família (Marcílio, 2006).

assistência e educar. Em virtude do crescente número de crianças abandonadas, foi criada a Roda dos Expostos, já acima citada, com a finalidade de preservar a identidade de quem as abandonava e a moral das famílias. A questão é que essas instituições não garantiam um atendimento de qualidade nem a convivência familiar e comunitária. Essas instituições caracterizavam-se por condições precárias de higiene, pelo quantitativo elevado de crianças num mesmo ambiente e pela manutenção de escravas como amas de leite, responsáveis pelos cuidados infantis, o que levava a alta taxa de mortalidade infantil (Rizzini & Rizzini, 2004).

Essa fase é denominada de caritativa e a assistência e as políticas sociais voltadas para as crianças abandonadas apresentavam três formas: uma informal e duas formais. A maneira formal oficial eram as Câmaras Municipais e o segundo sistema de proteção formal eram a Roda dos Expostos. Assim, a Santa Casa de Misericórdia detinha o monopólio da assistência à infância abandonada, com o auxílio financeiro da Câmara Municipal (depois elas foram isentas desse dever e a assistência ganhou um caráter mais filantrópico). O terceiro e informal sistema à infância desvalida era a tomada dos filhos do coração para criação², aqueles abandonados nas portas das casas e Igrejas, e até mesmo na própria Roda dos Expostos, que passavam a ser criados pelo que hoje se conhece como adoção em família substituta (Marcílio, 2006).

Como já citado acima, a Roda dos Expostos, em função da maneira como o sistema funcionava, resultava em uma alta taxa de mortalidade infantil e em meados do

² Esse tipo de adoção refere-se às famílias que criavam crianças abandonadas como de suas famílias sem mediação do Estado. Essas crianças eram conhecidas como filhos do coração. Essa expressão ainda é utilizada por alguns adotantes para referir-se a filhos adotados. Esse tipo de adoção ainda ocorre até hoje, embora seja ilegal.

século XX, surge uma nova maneira de visualizar as crianças, que emerge de novas políticas assistencialistas sustentadas por preocupações médicas e jurídicas, pois os médicos e juristas denunciavam as crianças maltratadas em diversos ambientes.

Os profissionais da medicina e do direito foram se posicionando contra a instituição da Roda e propondo a adoção de novas alternativas para assistir a infância pobre e abandonada. Faz-se necessário pontuar que essa posição está aliada à influência do pensamento Iluminista, que lutava pela melhoria da raça humana e uma infância sadia, que implica na base do progresso das nações (Marcilio, 2006).

Sendo assim,

“Até o início do Século XX, a preocupação com a proteção à criança e ao adolescente carentes e a necessidade do seu atendimento restringiam-se às ações assistenciais de cunho filantrópico e religioso e às esparsas iniciativas de grupos de sanitaristas e filantropos, de caráter higienista, como meio de contornar a situação de pobreza que se intensificava no país, fruto das péssimas condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora” (Athayde, 2008, p. 33).

O contexto social e político desse período é caracterizado por movimentos dos operários e, por isso, o Estado passa a intervir para manter a ordem social mediante os constantes protestos e reivindicações por parte da classe trabalhadora, que denunciava a extrema pobreza e exclusão que estava submetida, diante da expansão urbano-industrial. Portanto, esse período foi marcado por embates entre o Estado e a classe operária. (Athayde, 2008).

Por conta disso volta-se o olhar para os “menores”³ abandonados que viviam nas ruas e poderiam participar dessas manifestações e então, criam-se instituições para recolhimento destes, visando disciplina e educação moral. Assim, ao mesmo tempo em que se configura um avanço, uma vez que há estabelecimento de leis que diferenciam adultos de crianças e adolescentes, há um retrocesso, dado que o foco não era a proteção e sim a correção e o controle penal. Diante disso, a preocupação com os menores passa a ser, em sua maior parte, dos juristas. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que não há como tratar da história da assistência à infância no Brasil isolando-a de seu contexto histórico e a concepção de infância forjada nesses contextos.

A partir de então proteção e controle se misturam, pois os esforços judiciais tinham o objetivo de salvar as crianças, entendendo que eles estariam condenados a serem criminosos, inúteis e desorganizadores da moral da sociedade, a salvação seria “livrá-los” disso. Nessa tentativa, compilando medidas jurídico-sociais, consolidaram-se leis de assistência e proteção aos “menores” com a aprovação do Código de Menores em 1927 (Rizzini & Pillotti, 2011). A atenção passava de caritativa e filantrópica à estatal.

O discurso da assistência e da proteção aos menores desvalidos e o Código de Mello Matos, de 1927, definiam um novo projeto jurídico e institucional, voltado para os menores- não punitivo, recuperador, disciplinar, tutelar e

³ O termo “menor” era utilizado para designar crianças pobres, abandonadas ou com conduta considerada antissocial.

paternal- e articulado a uma tentativa de reorganização da assistência prestada tornando-a mais ampla, sistemática e organizada de forma mais científica (Marcílio, 2006, p. 222).

Essa política assistencialista e correccional para a infância e para a adolescência ampliou-se com a criação do Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que incluía atendimento psicopedagógico. A proposta seria isolar o “menor” do convívio social e reeducá-lo através do trabalho. Contudo, o SAM não cumpriu seus objetivos, os métodos adotados acabaram gerando revolta nas crianças e adolescentes que deveriam ser orientados nas instituições. (Veronese, 1999, p. 32).

Embora a proposta desse serviço fosse de proteção, sua postura de atendimento foi de cunho correccional-repressivo. Ele antecedeu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que passou a considerar o bem-estar e proteção das crianças como dever do Estado. Contudo, acabou sendo organizada também nos moldes correccional, culminando na construção das FEBEM’s (Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor) (Athayde, 2008).

A FUNABEM⁴ foi criada para executar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor estabelecida pelo governo militar que assumiu o controle do país em 1964. A

⁴ À FUNABEM – primeira denominação assumida pela Fundação -, entre outras competências, deveria:

I - Realizar estudos, inquéritos e pesquisas [...], promovendo cursos, seminários e congressos, e procedendo ao levantamento nacional do problema do menor.

II - Promover a articulação das atividades de entidades públicas e privadas;

III - Propiciar a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de pessoal técnico e auxiliar necessário a seus objetivos; [...]

VI - Fiscalizar o cumprimento da política de assistência ao menor, fixada por seu Conselho Nacional;

proposta era exercer o controle social por meio de programas que assistissem às famílias dos menores (abandonados e infratores) e a integração destes na comunidade (Rizzini, 2011).

Na prática, houve uma discrepância entre a proposta e a execução pelas FEBEM's, pois as ações executoras foram marcadamente de internação, confinamento e punição, e os menores que passavam pelas unidades, independente do motivo que o levou até lá, eram taxados de “menor da FEBEM” e em consequência, menor infrator.

As práticas estatais, voltadas para o atendimento do denominado “menor infrator”, têm sido alvo preferencial de críticas, principalmente pelas distorções nas pretensas ações educacionais, os excessos no emprego de práticas punitivas e a adoção do sistema de internamento. Estudos revelam, no geral, a ineficácia dessas práticas para a denominada ressocialização ou reeducação do adolescente em conflito com a lei (Pinheiro, 2006, p. 132).

Em 1979, foi elaborado o segundo Código do Menor, que aumentava o papel da FUNABEM que, além de atender abandonados, infratores e carentes, deveria cuidar da

VII - Mobilizar a opinião pública no sentido da indispensável participação de toda a comunidade na solução do problema do menor; [...] (BRASIL, 1964, Art. 7º).

prevenção dos considerados desajustamentos sociais. Segundo a Doutrina da situação irregular, o foco legal recaía apenas sob os menores de 18 anos em situação de abandono ou delinquência. O Poder Judiciário só poderia ser acionado (e nesse caso, para reprimir) as crianças e adolescentes nas situações citadas. Todas as demais crianças e adolescentes eram excluídas da proteção jurídica (Pereira & Rocha, 2003).

É fundamental compreender que a proteção mencionada se referia a coibir ações contra o Estado, pois o Código acima citado foi aprovado sobre a égide da Ditadura Militar e, portanto, o controle era social, no que se referia ao descumprimento de uma ordem militar, considerado como comportamento antissocial ou desajustamento social. A função das instituições era “disciplinar, normatizar e individualizar” as crianças e adolescentes, fortemente representadas pelas FEBEM’s (Marques & Czermark, 2008).

A partir de 1980, a história da institucionalização de crianças toma novos rumos, pois as rebeliões dos internados, veiculadas pela imprensa, o fortalecimento da cultura democrática, a pressão e o crescimento dos movimentos sociais e estudos sobre prejuízos da institucionalização motivaram discussões em vários segmentos da sociedade civil (Rizzini, 2004).

Os ventos que traziam a democracia sopravam também mudanças no âmbito da legislação para a infância, pois a FUNABEM foi alvo de críticas⁵, houve intensa mobilização para reavaliação das políticas em vigência e elaboração de um Estatuto que estivesse, de fato, voltado para assistir às crianças e adolescentes. Então, a Fundação

⁵ Próprios funcionários da Fundação criticavam o sistema que somados aos efeitos do movimento social e denúncias de violência institucional, favoreceram uma visão crítica das políticas sócias e uma emergência de reestruturação na Política do Bem-Estar do Menor (Rizzini, 2011).

teve de reorientar suas políticas, baseada no então desenvolvimento social democrático.

Ela reconhece que então que

Seu desempenho fora caudatário de uma política marcada pela obsessão do controle social, pela degradação das condições de vida, pela concentração de recursos e decisões, por uma visão fragmentada do social e por um controlismo dispendioso. (FUNABEM, 1987b pp. 14-15 apud Rizzini, 2011, p.316).

Com a reestruturação da FUNABEM, não existe mais o problema do Menor e sim a promoção dos direitos das crianças e adolescentes em risco pessoal e social. Estes passam a ser foco de atenção e sua proteção, prioridade. Assim, educação, saúde, família e demais relações sociais e afetivas que permeiam os contextos de seu desenvolvimento entram em pauta.

Em 1988 é publicada a Nova Constituição Federal que contempla a Proteção Integral à criança e ao adolescente, e em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que não se dirigia apenas aos “menores” (entendidos antes como os meninos de rua, delinquentes e que sofreram violência), mas a toda e qualquer criança e adolescente; a legislação passa a ser extensiva para todos. Os direitos dessa parcela da população passam a ser respaldados pela legislação, o Estatuto.

A partir de então, surge um modo mais humano de lidar com a criança. Todavia, até os dias atuais, século XXI, muitas crianças ainda têm seus direitos violados, sofrendo maus-tratos e sendo abandonadas.

No Brasil hoje, essas crianças devem ser afastadas do convívio familiar quando se encontram em situação de risco pessoal e social, para que se garanta sua proteção integral, através da medida do Acolhimento Institucional ou Acolhimento Familiar, assegurando-lhes os direitos, reestabelecimento dos vínculos familiares e comunitários até a superação das condições que implicaram na medida. Isso pode decorrer na reinserção na família de origem, na família extensa (tios, primos, avós) ou na adoção por família substituta.

O Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes (Silva, 2004) encontrou cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos pesquisados no Brasil, sendo na sua maioria meninos entre as idades de sete e 15 anos, negros e pobres. Os dados mostraram ainda que 87% das crianças e adolescentes abrigados têm família, sendo que 58% mantêm vínculo com seus familiares. No entanto, foi também constatado que o tempo de duração da institucionalização pode variar até um período de mais de 10 anos.

Apesar disso, a medida de Acolhimento Institucional é de caráter excepcional e provisório, não implicando privação de liberdade e pode ser oferecida em diversas modalidades: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independente da modalidade, devem ter como princípios primordiais: preservação dos vínculos familiares; integração em família substituta, diante do esgotamento dos recursos de manutenção na família natural; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; não desmembramento de grupos de irmãos; evitar, sempre que possível, a transferência para

outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; participação na vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento; participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Brasil, 2009).

É importante pontuar que a realidade que se apresenta é que a clientela dos abrigos é composta por crianças e adolescentes emergentes de situações que denotam exclusão social. A pobreza é indicada como o principal motivo para o abrigamento, o que viola as normas do ECA, que dispõe que a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar. Mas na prática, não é o que acontece, pois ao se julgar que não há condições dos pais de proverem o necessário para o desenvolvimento da criança, como, principalmente, cuidados básicos, alimentação e moradia, a criança é institucionalizada. A inserção da família em programas de geração de renda, por vezes, tem sido a alternativa. Os resultados, no entanto, nem sempre são os esperados.

O reconhecimento da pobreza das famílias como fator determinante de abrigamento infantil atrelado aos dados contidos no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância, Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil, evidenciam que no país cerca de ‘11,5 milhões de crianças ou 56% das crianças brasileiras de até seis anos de idade vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita* por mês’ (UNICEF, 2008,p. 8), o que parece indicar uma tendência contínua para futuras institucionalizações. (Carvalho e Vettore, 2008, p. 442).

Os Abrigos Institucionais são instituições com espaço físico comunitário que recebem até 20 crianças, definidas por idade e assistidas por uma equipe técnica e cuidadores com turnos fixos que cuidam de suas necessidades básicas (alimentação, higiene, educação, afeto, lazer e organização da rotina diária), é importante sinalizar que essa modalidade de acolhimento foi a retratada no capítulo anterior. As Casas-Lar são unidades residenciais, em que um cuidador residente se responsabiliza pelo cuidado de até 10 crianças ou adolescentes, conhecido como mãe ou pai social e recebe auxílio técnico. O objetivo dessa organização é reproduzir o ambiente familiar, na busca de um maior contato afetivo (Weber, Willians & Prada, 2007).

O Acolhimento Familiar é o acolhimento da criança na casa de famílias acolhedoras previamente inscritas e selecionadas. É um acolhimento não institucional, mas não se caracteriza como adoção, e é de responsabilidade do gestor do programa o atendimento psicossocial.

2. Afinando as cordas do violino: As relações intrageracionais e intergeracionais no contexto de acolhimento institucional: o aspecto afetivo

2.1- Desenvolvimento do sujeito: pressupostos

“O processo de desenvolvimento infantil não se parece em nada com um processo estereotipado, resguardado das influências externas; o desenvolvimento e a mudança da criança, são produzidos em uma adaptação ativa ao meio exterior. Nesse processo, são originadas cada vez mais novas formas que não se reproduzem simplesmente de modo estereotipado as ligações da cadeia antes formada. Toda nova etapa do desenvolvimento do embrião, já incluída potencialmente na anterior, é produzida graças ao desenvolvimento das potencias internas, é um processo de crescimento e maturação, mais do que de desenvolvimento.” (Vygotsky⁶, 1931).

Por volta de 1924, Vygotsky demonstra-se insatisfeito com as correntes da Psicologia de seu tempo, uma vez que, segundo ele, elas concentravam-se em apenas dois modelos, ou elementarista, negando a existência da consciência, ou subjetivista, considerando a consciência e os processos interiores separados das condições materiais

⁶ Há várias formas de escrita do nome de Lev Semiónovich Vygotsky. A nomenclatura adotada por mim neste estudo será Vygotsky, mantendo, no entanto, a escrita original, quando se trata de citações de outros autores.

que os constituíam. Então, ele se propõe a construir uma teoria da Psicologia cuja produção destinava-se a descrever e explicar a construção e desenvolvimento do psiquismo e do comportamento humano a partir das funções psicológicas superiores, sempre guiado pelo princípio da gênese social da consciência. A característica principal de sua teoria é o fato de que o ser humano é constituído a partir das relações sociais que estabelece com o meio exterior, na medida em que se afeta e é afetado por ele (Rosa e Andriani, 2006).

Portanto, de acordo com a perspectiva vigotskiana, o homem nasce com a capacidade ilimitada de aprender e desenvolver as máximas potencialidades humanas, desde que na presença de condições adequadas de vida e de educação, decorrentes do ensino compartilhado, da colaboração de parceiros mais experientes, sejam crianças mais velhas ou mais experientes; seja o espaço, pois a forma externa de apresentação, o planejamento, a organização das condições materiais, são a garantia do êxito do desenvolvimento mental, das funções psíquicas superiores; seja, sobretudo o professor, por meio da intervenção pedagógica intencional e enquanto mediador da cultura humana produzida historicamente e criador de necessidades nas crianças, concebidas como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (Camilo, 2008, p.1.).

Nessa perspectiva, Vygotsky desenvolve então uma teoria psicológica que apresenta uma nova concepção de homem e da relação deste com o mundo. O homem é

um ser histórico que desenvolve relações com os demais indivíduos, e sob a ótica da dialética, esse é um fator essencial em seu processo de desenvolvimento. Apresenta, portanto, atrelado a esses conceitos uma nova concepção de desenvolvimento infantil, uma vez que durante o crescimento da criança ela passa por vários meios e estabelece relação com diversas pessoas que irão influenciar em sua subjetividade.

As teorias de desenvolvimento infantil até então, também não satisfaziam Vygotsky. Um dos motivos de crítica e discordância por parte dele era a questão do estudo do desenvolvimento da criança à margem de seu meio social e cultural, e por consequência, dos pensamentos e concepções deste meio. Ele passa a fazer uma distinção entre a evolução biológica e o desenvolvimento histórico, uma vez que, em sua concepção, o processo do desenvolvimento decorre do aparecimento de novas estruturas qualitativamente diferentes das anteriores. Segundo Pasqualini (2009), Vygotsky criticava fortemente as concepções da Psicologia tradicional que criavam leis universalmente válidas para todos e consideravam como correspondente e igual, a concepção de mundo e o funcionamento psíquico de uma criança europeia e outra de uma tribo primitiva.

Em certos estágios do desenvolvimento infantil notam-se ao longo da história da humanidade, mudanças de acordo com o lugar que a criança ocupa na sociedade (Elkonin apud Pasqualini, 2009). O caráter histórico do desenvolvimento é o que difere a teoria de Vygotsky das demais, e a torna atual ainda hoje, podendo explicar a questão do social e do cultural como influenciadores da subjetividade de cada pessoa (Piño, 2000.b).

Embora o desenvolvimento seja particular, a sociedade está organizada e a criança ao nascer, é inserida nela, e esse meio traz para a criança desafios e propostas

aos quais ela tem que responder. Nesse momento, é por meio dos recursos de mediação de que dispõe que ela irá agir, sendo a linguagem o mais importante desses mediadores.

A relação da criança com o mundo não é direta, é por meio da atividade mediadora, um processo que decorre do uso dos instrumentos e signos que permitem, através da interação social, a transformação do meio e do sujeito. Os instrumentos regulam a ação externa, a influência humana sobre os objetos; os signos, regulam a ação interna, a influência sobre o próprio humano. Desse modo, a influência do homem sobre a natureza provoca mudanças também no próprio ser humano. Isso significa dizer que, da mesma maneira que o primeiro emprego de ferramenta por uma criança elimina a idéia de que o desenvolvimento infantil é organicamente predeterminado, o primeiro uso de signos propõe que não há apenas um único sistema orgânico interno para cada função psicológica (Vygotsky, 1931).

O autor traz ainda o conceito de internalização, processo em que uma operação externa é reconstruída internamente. Para ele, o desenvolvimento consiste justamente nesse aprendizado resultante da interação e troca do sujeito com o meio e nas relações intra e interpessoais. Nesse sentido, a criança é um ser ativo e ator de sua história.

Para Vygotsky, as funções psicológicas humanas se originam nos processos sociais. Elas são relações sociais internalizadas. O desenvolvimento psíquico consiste no resultado da ação da sociedade sobre os seres humanos para integrá-los na rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social, ou seja, a criança, para tornar-se um ser humano, deve passar por processos de inter-ação e inter-comunicação que são possibilitadas pelos sistemas de mediação, produzidos socialmente. (Piño, 2000.a). Portanto, o desenvolvimento nessa perspectiva é bastante dinâmico, e o ser é construído a partir de suas relações, considerando que cada contexto, cada momento apresenta demandas específicas.

Outro teórico que considerou as explicações sobre o desenvolvimento, existentes em seu contexto, insuficientes foi Jean Piaget, que defendia que a maturação biológica oferecia subsídios para o conseqüente desenvolvimento cognitivo, e que é a capacidade do pensamento simbólico e abstrato do homem que o diferencia dos demais seres.

Para ele, assim como para Vygotsky, o comportamento é resultado de uma construção da interação entre o meio e o sujeito. Outra aproximação é o fato de que não dá para estudar a vida social e o crescimento biológico como partes separadas e distanciadas, visto que os sujeitos são formados pelos dois aspectos. Sua teoria será brevemente apresentada aqui, em virtude de sua aproximação com a teoria de Vygotsky e a forte influência dela para as teorias de desenvolvimento. No entanto, há divergências que também serão mostradas aqui.

Piaget especifica quatro fatores como sendo responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o fator biológico, particularmente o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, que se dão, basicamente, através da linguagem e da educação; e o fator de equilíbrio das ações (Palangana, 2001, pp. 22).

A autora traz ainda esse último fator como determinante na teoria de Piaget, visto que para ele, o desenvolvimento é justamente um sistema de auto regulação entre as circunstâncias e as potencialidades da pessoa. Isso ocorre quando a assimilação e a

acomodação, invariantes funcionais, estão em harmonia e então, o sujeito está adaptado ao meio.

Para ele, o sujeito comporta-se de acordo com os esquemas mentais (as ações básicas para o conhecimento) que utiliza para representar o mundo e agir. A adaptação é a tentativa de equilibrar esses esquemas, pois o ambiente social e físico impõe desafios, retirando-lhe do estado de equilíbrio e para que este seja reestabelecido, serão necessários comportamentos mais adaptáveis, ou seja, novas possibilidades de interação com o meio, permitidas pelo conhecimento.

Para alcançar esse comportamento adaptado, a criança passa por um processo que compreende a assimilação que, segundo Piaget, consistem nas tentativas dela de solucionar aquele desafio, até que agrega algo novo à estrutura mental já existente. Outro mecanismo é a acomodação, que ocorre quando, para superar o desafio, a criança modifica estruturas antigas para alcançar seu objetivo.

Os dois pontos fundamentais em sua teoria são o processo do conhecimento e os estágios de desenvolvimento propostos por ele, baseados na aquisição de determinadas habilidades ⁷.

Para Vygotsky, a periodização do desenvolvimento é sequencial, contínuo e processual, e não linear e estereotipado como propõe Piaget, visto que são momentos pelos quais as crianças passam no decorrer de suas vidas. As características essenciais do desenvolvimento, para esse autor segundo Meshcheryakov (2011), são:

⁷ Considerando os objetivos deste trabalho, esses aspectos não serão aprofundados, uma vez que nosso foco não é fundamentado pela perspectiva do desenvolvimento, considerando-se estágios ou etapas desse desenvolvimento; antes, nossa atenção direciona-se para as características das inter-relações nos diversos contextos de desenvolvimento.

1) a integralidade (o caráter holístico) desse processo de desenvolvimento, a unidade de diferentes aspectos e linhas de desenvolvimento (a existência de uma regularidade comum vinculada à unidade intersistêmica); 2) no desenvolvimento, há não só mudanças quantitativas, mas também qualitativas; 3) há desníveis de desenvolvimento global, ou seja, mudanças de tempo ou velocidade; 4) heterocronia e desproporcionalidade do desenvolvimento de diferentes linhas (por exemplo: diferentes partes do corpo, tanto glândulas endócrinas quanto funções psicológicas desenvolvem-se em diferentes velocidades, no seu próprio ritmo, trajetórias, e tempos diferentes); 5) o aparecimento de neoformações, talvez acompanhada por regressão, involução de conquistas prévias; 6) o desenvolvimento é caracterizado por mudanças estruturais, que são relacionadas à diferenciação estruturas prévias e de velocidades de desenvolvimento das diversas partes de todo o sistema; 7) a existência dos períodos ótimos do desenvolvimento de diferentes partes do corpo e da personalidade (p.707).

Segundo o autor, a periodização precisa levar em consideração a identificação de mudanças internas do processo de desenvolvimento, uma vez que são essas mudanças que orientarão os momentos de constituição do sujeito. É um processo dinâmico, que

envolve formação de novos conceitos e desaparecimento de outros. Não se devem segundo ele, procurar marcos externos de desenvolvimento, e sim ater-se à dinâmica interna desse processo. Não é apenas um aspecto que muda, mas a formação como um todo é que é reestruturada. O desenvolvimento, então, consiste na intercalação de momentos estáveis e críticos. Nos momentos estáveis, ocorrem pequenas transformações internas que compõem a subjetividade e mais tarde, emergirão como características desta. A passagem de um momento para outro se dá através das crises; por meio dos conflitos, as crianças adquirem novas formações através de transformações psicológicas e sociais decorrentes da mudança de motivos e da relação dela com o meio.

No período denominado de primeiro ano de vida, a criança passa por alterações de sono e alimentação, que propiciam mudanças psíquicas e sociais. Desde que nasce a criança tem suas ações interpretadas pelo outro, que gera determinadas reações, e a partir dessas relações que vai estabelecendo com os outros, com o meio, de modo geral, ela entra em contato com os elementos de sua história e de sua cultura. A partir de então, começa a usar os mesmos comportamentos que foram utilizados pelos outros na relação com ela, pois, primeiro ela tem contato com esse comportamento externo para depois significar como sua ação; primeiro um movimento de imitação, depois um movimento intencional. Assim, é no social que se constrói o subjetivo.

Nesse sentido, é importante pontuar que além das demandas que o meio coloca para as crianças e o que as pessoas colocam diante do que julgam adequado para o nível de desenvolvimento dessa criança, há, também, as demandas que a criança impõe ao meio. Diante do nível de compreensão que ela tem desse meio, das suas experiências pessoais e seus traços particulares é que irá significá-lo e então, reagir (Bozhovich, 2009).

Em síntese, a regra primeira que deve ser levada em conta é que a influência do meio no desenvolvimento da criança dependerá da própria dinâmica do desenvolvimento, ou seja, em cada uma das etapas em que se encontra a criança. Com isso Vigotski está mostrando, mesmo que de forma indireta, um novo conceito de meio, qualquer que seja o conceito da natureza desse meio: o de um meio que opera em função da dinâmica do desenvolvimento. E mais, isso não vale só para o meio como um todo – essa espécie de entidade abstrata de que fala a psicologia da sua época –, mas vale também para qualquer dos elementos que constituem esse meio (Piño, 2012, p. 747).

O desenvolvimento do psiquismo se dá, então, por meio da atividade social mediada. O desenvolvimento histórico da humanidade propiciou o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, originadas na coletividade, justamente na forma de relações entre os homens para, então, transformarem-se em funções e características da personalidade (Facci, 2004).

Para Vygotsky, a imitação entre os seres humanos é fundamental para que ocorram as mudanças e transformações na constituição do sujeito. Os primeiros contatos sociais do bebê são através do choro, que inicialmente é uma atividade reflexa; com o tempo, como resultado das interações, ele passa a ser a forma de comunicação (choro com intenção) com o meio exterior. É a regulação do comportamento da criança

feito pelo outro que permite a internalização e a consciência da ação. Primeiramente, por exemplo, a criança estende a mão em direção a um objeto e o adulto entende esse ato como querer pegá-lo e a ajuda; a criança passa então a estender a mão quando quer algum objeto, desenvolvendo o ato de apontar.

Essa construção da ação para os bebês e crianças menores só é possível porque o pensamento da criança desenvolve-se anteriormente à linguagem. Estudos científicos de Tuder-Hart e Hetzer mostraram que bebês podem não somente utilizar o objeto como ferramenta, mas também criar relação entre objetos, utilizando um com o objetivo de alcançar outro. Nesse momento, o pensamento está manifestando-se (Vygotsky, 1983-1995).

À medida que vai se apropriando da linguagem, a criança vai, aos poucos, descobrindo a função simbólica desta; diante de suas experiências começa a construir um entendimento de ‘eu’, conseguindo assim, por meio da fala, atribuir um valor a si, bem como expressando seus gostos e vontades, apresentando assim consciência de si e dos outros na relação.

Gradativamente, através da interação com indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. Isto dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário (Vygotsky, 1984, p. 101).

Para Vygotsky, no intervalo de 3 a 7 anos de idade, faixa etária em que se situam as crianças sujeitos desta pesquisa, é importante acentuar que essa fase, embora não seja retratada como um período principal é uma fase bem importante no desenvolvimento infantil. A atividade principal nesse momento é o jogo ou a brincadeira do faz-de-conta. Quando ela está em seus primeiros anos de vida sinaliza suas necessidades que são prontamente atendidas como fome, sede e frio. Todavia, entre os três e seis anos de vida começam a surgir desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e então, o comportamento da criança pode mudar. É no mundo imaginário e ilusório que ela tenta resolver essa tensão, pois os desejos não-realizáveis podem ser realizados (Vygotsky, 1984).

Ainda segundo o autor, por meio do jogo, a criança atua numa esfera cognitiva a partir da maturação e disposição internas próprias e não somente do estímulo externo do objeto. Ela faz uso da imaginação, um processo psicológico novo, que traz consigo relacionado a atividade criadora que, por sua vez, correlaciona-se com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo indivíduo.

Esses jogos não são mera cópia ou reflexo do comportamento dos adultos; a criança não somente vê uma ação e a reproduz; no jogo, a realização da ação vai depender de como a criança percebe tal ação; o jogo reproduz a ação do ponto de vista da relação estabelecida com o meio, incluindo as pessoas que executaram a ação. Se a criança decide em seu jogo (brincadeira de faz-de-conta), cozinhar ou dirigir, não será apenas uma imitação do que captaram seus olhos, mas envolverá a percepção que ela tem dessa situação, e isso pode depender de quem é o autor da ação, onde ela foi realizada, por que a realizou, enfim, de uma série de implicações que surgem em virtude da relação que a criança estabelece com o meio. Ela opera com os objetos do mundo

adulto e com a realidade concreta da ação, aproximando-se mais dele, embora ainda não tenha o subsídio cognitivo para realizar tal ação (Facci, 2004).

Assim, no momento da brincadeira ela se desenvolve, pois lida com situações conflitantes, elabora questões mal resolvidas, antecipa ações futuras e cria um espaço para que novas habilidades surjam. Conforme pesquisa realizada por Silva, (2007), nas creches participantes de sua investigação foi observado que quando as crianças têm um tempo livre é propiciado o jogo, muitas vezes sem planejamento e organização para realização dessa atividade. O objetivo consiste em distraí-las nesse tempo, e poucas educadoras participam do jogo junto com as crianças; a maioria entende esse momento como um tempo livre para elas também.

É como se a brincadeira não fosse considerada uma das atividades necessárias e importantes na rotina das crianças. A pesquisadora relata que percebeu “(...) que a maioria das educadoras faz referência à necessidade de ausência da brincadeira durante a realização das atividades pedagógicas e de rotina, e empregam expressões recorrentes que indicam sempre que não está na hora de brincar; (...)” (Silva, 2007, pp.82) ela acrescenta que a brincadeira é utilizada também como recompensa para o bom comportamento.

Esse momento precisa fazer parte do cotidiano das crianças, pois o potencial criativo ai presente é essencial para o seu desenvolvimento. Com o jogo, o crescimento e o desenvolvimento são estimulados, além da coordenação motora, das faculdades mentais. O jogo, ainda estimula, sobretudo, o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e os aspectos do ambiente em que vive (Tezani, 2006).

Para Vygotsky, o brinquedo, ou seja, o jogo, uma vez que ele não está referindo-se ao objeto e, sim, à atividade lúdica do brincar, exerce influência sobre o desenvolvimento da criança. Durante o jogo, há dois aspectos que podem ser

destacados: a afetividade durante a ação e os aspectos cognitivos, quando utilizado de forma pedagógica, promovendo aprendizagens ou superação de dificuldades desta.

No jogo a criança sofre modificações à medida que vai progredindo em seu desenvolvimento rumo à intuição e à operação. E, finalmente, numa tendência imitativa, a criança busca coerência com a realidade. Na sua relação com os outros, através do jogo, a criança “imita” a realidade, realizando o processo da *mimeses*, a representação, a imitação de traços e gestos humanos, a incorporação de instruções, questionamentos e recortes. A partir disso, a criança poderá apresentar um desempenho independente no futuro. Outro elemento não menos importante é a questão do fazer e pensar artístico, o qual pode estar intrínseco à concepção de jogo. Compreender que a arte é um processo, é fazer, é mudar a forma e transformar a matéria, os signos e significados oferecidos pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que seja conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística. Assim como o fazer artístico, o jogo conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia (Gottardi e Santos, pp.99, 2009).

Segundo Vygotsky (1930), há no ser humano a capacidade cerebral de conservar experiências anteriores. No entanto, há também a capacidade criadora que permite que ele seja capaz de adaptar-se a novas condições ou a alguma mudança inesperada no ambiente no qual está inserido. Ou seja, não estamos limitados a reproduzir uma experiência vivida, mas criamos novas imagens, função ativada pelo estímulo à imaginação. Segundo o autor, essa capacidade de criar projeta o homem para o futuro e lhe dá possibilidades de modificar o presente. Nesse sentido, é importante retomar a discussão já sinalizada neste texto, sobre a necessidade de oferecer, para as crianças institucionalizadas, um ambiente propiciador de estímulo à criatividade, e, portanto, de imaginar, criar e recriar a realidade.

Por meio da imaginação e da fantasia, a criança mergulha no universo de descobertas e de realizações. Aqui, é importante observar que, como destaca Vygotsky, fantasia não deve ser compreendida como algo ilusório, utópico ou irreal; pelo contrário, é a base de toda atividade criadora, permitindo então a atividade artística, científica e técnica, uma vez que todo o mundo da cultura é resultado da criação humana.

Para o autor, a capacidade criadora das crianças é de fundamental importância em seu desenvolvimento, e desde cedo ela está refletida nos jogos. Embora as crianças reproduzam cenas que vivenciam e presenciam, elas reelaboram essas experiências e cenas, de forma a estruturar seus afetos e necessidades.

O jogo oportuniza a criatividade que, por sua vez, oferece condições para a criança compor um ambiente de constantes mudanças, permitindo-lhe assim a atribuição de novos e diferentes sentidos e significados. Esse processo cooperará na constituição da subjetividade dessa criança, que apreenderá por meio do jogo também, normas, condutas e valores morais. É importante notar que, para a criança, o jogo é espontâneo e

ocorre naturalmente. Nessa atividade, ela expressa seus desejos, pensamentos, elementos da realidade e da imaginação. Nisso reside a importância de ações do adulto no sentido de motivar e estimular a participação da criança em atividades lúdicas, que se caracterizam como elementos de constituição da subjetividade (Gottardi e Santos, 2009).

Outra característica interessante do jogo, é que ele acontece independente do início da linguagem. Mesmo antes de dominar a linguagem, a criança resolve problemas práticos, imita, brinca e utiliza instrumentos para atingir seus objetivos.

Nesse sentido, é fundamental discutir sobre o papel significativo da linguagem no processo de desenvolvimento da criança. Quando não há a presença dela, a criança tenta realizar uma ação e, muitas vezes, em função de sua pouca coordenação motora, não obtém êxito. Quando ela já fala, dirige-se imediatamente ao adulto por meio da palavra para que ele lhe oriente como fazer. Portanto, por meio do recurso linguístico, procura alcançar seus objetivos. Nesse primeiro momento, a palavra aparece apenas como recurso para solução do problema, mas depois, por volta de 4 e 5 anos, pensamento e a linguagem passam a ser uma função simultânea. Primeiro, é uma linguagem egocêntrica, depois o pensamento durante a ação e depois a fusão dos dois na realização da ação. Ele pensa: vou pegar o bastão, e então o faz. No entanto, essas relações ainda não são estáveis; ao chegar à idade escolar, a criança passa a planejar verbalmente a ação para poder realizá-la (Vygotsky, 1991).

2.1.1 Interações sociais: aspectos do desenvolvimento moral

*“Compreender um ao outro
É um jogo complicado
Pois quem engana não sabe
Se não estava enganado.”
(Fernando Pessoa)*

Dentro dos aspectos que permeiam o desenvolvimento infantil, encontra-se o estudo da moralidade. Um dos principais teóricos a refletir sobre esse aspecto foi Jean Piaget, que, interessado na formação da consciência moral não concordava que os valores morais eram repassados ou injetados nas crianças por interferência das figuras de autoridade ou através de reforço e punição, conforme propunha o condicionamento operante proposto por Skinner, que pode ser entendido como “o processo através do qual a frequência de um comportamento aumenta ou diminui devido as consequências que o comportamento produz. Quando o comportamento aumenta, diz-se que ele foi *reforçado*; quando diminui, diz-se que o comportamento foi *punido*” (Bee & Boyd, 2001, pp.40). Piaget defendia que os valores morais eram construídos por influência da interação social, principalmente com os adultos, que permite o conhecimento e o contato com diferentes e novos pontos de vista e ambientes sociais. Como resultado de anos de estudo e experiências, Piaget publicou o livro “O Juízo Moral na criança”, clássico da área do estudo da moralidade infantil dentro da Psicologia.

Para esse estudioso, o desenvolvimento moral abrange três tendências: a anomia, referente às crianças até 5 (cinco) anos de idade, momento em que a moral ainda não está estabelecida. A obediência ocorre por hábito ou é guiada pelas necessidades básicas da criança, as ações não são permeadas por uma compreensão do que é correto ou não, uma vez que essa avaliação é uma operação ainda embrionária na criança. A segunda

fase, denominada heteronomia, compreende crianças até 10 anos de idade. Para elas, nesse momento, o certo é o cumprimento da regra e conseqüentemente, o oposto também é válido, o descumprimento da regra é o errado. Por fim, a autonomia, é a última fase do desenvolvimento moral e caracteriza-se como a fase da legitimação das regras.

Esse período, segundo Piaget, é marcado pela integração do jovem na sociedade adulta. Em consonância com seu desenvolvimento cognitivo, “o adolescente amplia seu âmbito conceitual e inclui o hipotético, o futuro e o espacialmente remoto. Esta diferença tem um significado adaptativo”. (Flavell, 1975, pp 227) Assim, “(...) a integração do jovem na sociedade dos adultos constitui o elemento essencial da adolescência. Três aspectos caracterizam, de acordo com Piaget, essa integração: (1) o adolescente se coloca num plano de igualdade em relação ao adulto; (2) desenvolve um ‘programa de vida’, pensando no futuro; e, (3) se propõe como reformador da sociedade.” (Parra, 1983, pp.39).

A partir desse período, as regras vão sendo postas como consequência de um acordo bilateral, resultado de uma relação mais simétrica com a figura de autoridade. Para chegar a essas conclusões, Piaget realizou experiências com crianças de 5 a 12 anos, através de jogos de regras e aplicação de dilemas morais simples. De acordo com as situações apresentadas por ele, as crianças deveriam se posicionar, permitindo assim, o acesso ao juízo moral delas.

Por meio desse método, ele pesquisava qual o nível de compreensão das crianças sobre as regras dos jogos e dos dilemas morais simples envolvendo roubo, mentira, justiça etc. Outra forma de investigação era solicitar que as crianças brincassem com ele, orientando-o como eram as regras de determinados jogos que ele fingia não conhecer (Sampaio, 2007).

Outro grande estudioso do desenvolvimento moral foi o psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1992). Partindo dos estudos de Piaget, ele defendia que o desenvolvimento da moralidade está relacionado com os demais aspectos do desenvolvimento, ou seja, com o desenvolvimento da cognição, da afetividade e das interações sociais. Ele “concebia o desenvolvimento moral como a possibilidade de sair de uma postura inicial de obediência incondicional à autoridade (estágio 1 do nível pré-convencional) e chegar ao ponto de basear as ações em princípios éticos universais internamente legitimados (estágio 6 do nível pós-convencional)” (Muller e Alencar, 2012, p. 455). A partir do estudo do juízo moral, também através de entrevistas clínicas com histórias-dilema, Kohlberg estabeleceu uma ordem de três níveis distribuídos em seis estágios sequenciais; nesses estágios o juízo moral prossegue da heteronomia para a autonomia. Os níveis foram denominados como pré-convencional, que abrange os estágios 1 (um) e 2 (dois); o convencional, abarcando por sua vez os estágios 3(três) e 4 (quatro) e, por fim, o pós-convencional, que congrega os estágios 5 (cinco) e 6 (seis).

No primeiro nível, que compreende crianças de dois a seis anos de idade aproximadamente, a moral é entendida como a obediência que, por sua vez, é relacionada com a consequência da ação, punição ou recompensa, por exemplo. Já no segundo nível (idade escolar), a moral está vinculada a atender as expectativas da família, da escola ou das figuras de autoridade importantes para a criança, no que tange às regras sociais estabelecidas. Por fim, no terceiro nível (adolescência), a moral não está apenas vinculada às normas sociais, mas aos princípios éticos universais, contribuindo para a formação da cidadania.

Kohlberg apresenta ainda a concepção de que o desenvolvimento do juízo moral é o desenvolvimento da noção de justiça, ponto de vista criticado e questionado por Gilligan (1982). Para essa psicóloga americana, existem duas orientações morais, a

ética do cuidado e a ética da justiça. A autora traz à discussão a ausência da voz das mulheres nos estudos psicológicos sobre moral e resgata essa voz justamente com a ética do cuidado, mais presente nos juízos do sexo feminino. A esse respeito, Lima (2004) afirma que

No desenvolvimento da moralidade entre homens e mulheres, ambos consideram a responsabilidade e os direitos como necessários ao desenvolvimento integrado do indivíduo. Contudo, homens e mulheres justificam essa necessidade de formas muito diferentes. “A teoria gilliginiana preocupa-se, principalmente, em identificar uma ética diferenciada daquela da justiça de Piaget e Kohlberg, a ética do cuidado, uma concepção de moralidade que centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos (p.20).

Para Gilligan, as orientações morais diferentes surgem em função dos diferentes olhares que são reflexos da formação distinta das subjetividades dos homens e das mulheres na infância. A forma como as pessoas compreendem as questões morais sofre fortes influências da cultura de gênero, ou seja, meninos e meninas reagem sob óticas diferentes, razão/justiça e afetividade, respectivamente, aos conflitos morais, enfatizando aspectos diferentes da mesma situação. Dessa forma, ela rejeita as teorias que consideram o desenvolvimento moral como um processo universal. Segundo ela, a

ética do cuidado não havia aparecido nos estudos anteriores, em consequência da ausência da voz das mulheres pelos pesquisadores.

Com a ética do cuidado, Gilligan saltou em relação aos demais teóricos, pois ela apresentou um campo mais amplo na discussão da moralidade⁸, apresentando, como influentes no comportamento das pessoas diante dos dilemas morais, as particularidades específicas de cada uma delas, ou seja, a própria constituição do sujeito, entendida aqui como fruto das relações interpessoais e interação social, o que posteriormente possibilita a consideração de outras virtudes como pertencentes ao campo do estudo da moralidade.

A autora introduz como virtude significativa da ética do cuidado a generosidade, em contrapartida à virtude da justiça, que até então era definida como moral e era o foco dos grandes estudiosos da área. Os teóricos anteriormente citados, Piaget e Kohlberg, definem o comportamento moral como análogo a deveres derivados de direitos alheios. Nesse sentido, somente a virtude da justiça atende esse perfil, o que resulta na definição desta como moral, enquanto que a generosidade não diz respeito a deveres nem a direitos alheios, o que resulta na ampliação do campo para, pelo menos, duas virtudes. Essas podem ser entendidas de duas formas: a primeira como uma habilidade física ou função, por exemplo, a virtude da faca é cortar e a do olho é enxergar. A segunda forma de entendimento de virtude é a de qualidade que alguém possui e que lhe confere valor e admiração por parte das outras pessoas; algumas dessas ainda remetem ao caráter da pessoa conferindo-lhes um lugar especial dentre as outras. Assim, enquanto a primeira outorga o reconhecimento da ação e a admiração pela obra, a segunda por sua vez, outorga o reconhecimento da personalidade e a admiração pela pessoa (La Taille, 2000).

⁸ No presente trabalho, embora seja destaque no trabalho de Carol Gilligan, não nos deteremos na discussão sobre desenvolvimento moral e suas relações com a questão de gênero. Abordaremos outro aspecto da teoria da ética do cuidado introduzida por ela, qual seja, uma ética que considere as particularidades de cada sujeito e possibilite a inserção de outra virtude, a generosidade, para além da justiça no campo da moralidade.

Nesse momento, é importante frisar que nesta pesquisa, a partir desse ponto, quando houver referência à virtude, serão as da segunda definição, portanto, virtude enquanto qualidade do caráter da pessoa. Comte-Sponville (1995), em seu livro “Pequeno Tratado das Grandes Virtudes” caracteriza e discute sobre dezoito dessas virtudes. A primeira é a *polidez*, que segundo esse teórico, é a virtude de ser por fora o que o homem deveria ser por dentro. A partir dessa imitação da virtude, o homem torna-se virtuoso. A importância da polidez reside justamente nesse ponto, de que pouco a pouco ela leva o homem à moral. Essa virtude pode ser traduzida também como *bem-educado*.

A segunda virtude apresentada pelo autor é a *fidelidade* que “(...) não é um valor entre outros, uma virtude entre outras: ela é aquilo por que, para que há valores e virtudes. Que seria a justiça sem a fidelidade dos justos? A paz, sem a fidelidade dos pacíficos?” (p. 11). Ser fiel é querer lembrar-se do que é importante, do que se defende, do que se ama e agir em coerência com essa lembrança. A virtude consiste justamente em querer lembrar e, portanto, querer respeitar e agir coerentemente, uma vez que agir diferente implica em ser infiel.

A terceira virtude é a *prudência*, que é uma das virtudes que menos tem relação com os direitos alheios, porque por exemplo, é prudente cuidar da saúde, mas quem o faz, está fazendo por amor a si e por si próprio. Assim posto, onde estaria o valor moral de ser prudente, e portanto, o que faria dela uma virtude? É uma virtude intelectual, pois “a prudência é a disposição que permite deliberar corretamente sobre o que é bom ou mau para o homem (não em si, mas no mundo tal como é, não em geral, mas em determinada situação) e agir em consequência como convier. É o que poderíamos chamar de bom senso, mas que estaria a serviço de uma boa vontade. Ou de inteligência, mas que seria virtuosa. É nisso que a prudência condiciona todas as outras

virtudes; nenhuma, sem ela, saberia o que se deve fazer, nem como chegar ao fim (o bem) que ela visa” (p. 18).

A próxima virtude é a *temperança*, moderação que possibilita que os desejos possam ser desfrutados sem que o indivíduo se torne preso a ele, ou seja, é ser livre e desfrutar da liberdade de poder ser livre. Por exemplo, é desfrutar da liberdade de poder beber sem ser prisioneiro do álcool.

A quinta virtude é a *coragem*, entendida e admirada universalmente como a capacidade de superar o medo. Ela é normalmente atribuída aos heróis. No entanto, a coragem pode ser para o mal e para o bem. Um terrorista também é um corajoso; por isso, a coragem só é virtude do ponto de vista moral quando é a serviço de outrem ou para beneficiar algo ou alguém, supondo uma forma de altruísmo e generosidade.

Agora falemos sobre a *justiça*, virtude estudada por vários teóricos da moralidade. Segundo o autor, em relação às três últimas virtudes citadas, é a única que é totalmente boa. A prudência, a temperança e a coragem só são serviços quando são utilizadas a serviço do bem. A justiça pode ser vista em dois sentidos, em conformidade com o direito e como equidade e igualdade. Então, uma pessoa justa é aquela que respeita as leis e que preza pela ordem equitativa e a troca honesta.

A sétima virtude é a generosidade, que permite um paralelo com a justiça, assim como propõe Gilligan, com a ética da justiça e a ética do cuidado. A generosidade é dar ao outro algo que lhe falta sem que precise de igualdade ou equidade, como na justiça, ou porque a lei determina. As duas virtudes dizem respeito ao relacionamento entre os sujeitos. Mas enquanto a justiça parece ser motivada pela razão, a generosidade, por sua vez, é motivada pelo amor. A moral e a solidariedade vão muito além de seguir qualquer lei. Sendo assim, é crucial discorrer sobre a solidariedade, uma vez que ela é um dos focos desta pesquisa.

O próprio Comte-Sponville fala sobre esse tema que, segundo ele, deveria constar no Tratado. No entanto, como é um “Pequeno Tratado”, a referida virtude não foi nele incluída por ele considerar que a justiça e a generosidade já abrangem essa virtude. No entanto, há uma aproximação maior entre a generosidade e solidariedade, comumente referidas com o mesmo significado pelas pessoas. A semelhança entre elas reside no sentido de que ambas são manifestadas em ações para os outros sujeitos, considerando os interesses desses outros.

Para Comte-Sponville, a diferença que existe, embora tênue, assim como acontece com outras virtudes, é que a generosidade é uma virtude que motiva ações em função dos interesses do outro, sem trazer benefícios para a pessoa generosa, independente se partilham ou não de interesses comuns. A pessoa solidária é igualmente motivada por interesses do outro. Contudo, esses interesses são comuns e compartilhados entre eles. Além disso, a ação da pessoa solidária é pautada pela concordância no que diz respeito ao conteúdo objeto dessa ação. Exemplificando essa afirmação, podemos observar uma ação solidária entre uma criança e outra, ambas institucionalizadas, em uma situação em que está em questão a divisão da utilização de um brinquedo. No contexto em que uma criança (A) está brincando sozinha com um determinado brinquedo, outra criança (B) aproxima-se e pede para brincar com o mesmo objeto. A criança A, inicialmente, não concorda com a participação de B e esta começa a chorar. Nesse contexto, a criança A resolve dividir o brinquedo com a criança B em função de um interesse comum, qual seja, a continuidade da utilização do brinquedo. Com essa atitude ela evitaria a interrupção de sua brincadeira pela educadora, atitude esta recorrente na instituição.

O que é a solidariedade? É um estado de fato antes de ser um dever; depois é um estado de alma (que sentimos ou não) antes de ser uma virtude ou um valor. O estado de fato é bem indicado pela etimologia: ser solidário é pertencer a um conjunto *in solido*, como se dizia em latim, isto é, ‘para o todo’. (...) Em suma, a solidariedade é antes de tudo o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino. Ser solidários, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, conseqüentemente- quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não- uma mesma história (Comte-Sponville, 1999, p. 46).

Conclui o filósofo que a generosidade é uma virtude moral e a solidariedade, uma virtude política; por isso, esta última compreende, em sua definição, a justiça e a generosidade; a justiça porque, ao favorecer o interesse do outro, favorece a si próprio, e a generosidade, porque a ação é motivada inicialmente em favor do outro.

Há uma discussão defendida por Alencar e Vale (2009), La Taille (2002) e D’Aurea-Tardeli, (2008) e Godbout (1992) sobre a questão de a generosidade ser motivada apenas pelo interesse do outro. De fato, ao ser generoso, a pessoa não espera uma recompensa material. No entanto, é difícil avaliar até que ponto ela não espera um sorriso, a gratidão como retribuição por seu gesto. Essa observação sinaliza para mais um ponto de proximidade entre a generosidade e a solidariedade. Contudo, ainda que se levante essa reflexão a diferença continua residindo no compartilhamento de interesses comuns na ação solidária.

Voltando à caracterização das virtudes propostas por Comte-Sponville, a oitava delas é a *compaixão*, que normalmente não é muito desejada, dado que envolve

sofrimento tanto para quem é o objeto dela como para quem a sente. Todavia, a compaixão é a simpatia na dor ou na tristeza, é a participação no sentimento do outro, e isso, é desejável por todas as pessoas. É compadecer-se do sofrimento do outro sem questionar se as razões que o causam são boas ou más.

A próxima virtude é a *misericórdia*. Segundo o autor, é a virtude do perdão pois se refere às faltas e culpas que são superadas pelo outro. A misericórdia, ainda segundo Comte-Sponville, geralmente requer mais reflexão que a virtude anterior; isso porque, é mais fácil perdoar quando envolve sofrimento por parte do sujeito alvo da misericórdia.

A décima virtude é a *gratidão*, citada como a virtude mais agradável e prazerosa. Compreende surpresas positivas e é uma retribuição que não envolve trocas, mas alegria em fazer o bem àquele que o fez primeiro.

A décima primeira virtude é a *humildade*, virtude esta que possibilita ao sujeito não se vangloriar de nenhuma outra virtude, tornando-as portanto, discretas. É uma consciência dos limites das virtudes e de si mesmo. A virtude seguinte é a *simplicidade*, despreendimento de tudo e de todos. É a virtude da leveza, do despreendimento e da ingenuidade feliz.

A décima terceira virtude é a *tolerância*, quer dizer, aceitar o que deveria ser impedido, abrir mão de conceitos e valores em favor de outrem. Contudo, isso só é virtuoso quando não se refere a situações delicadas que envolvem vítimas, como, por exemplo, situações de violência. Por outro lado, a tolerância, nesses casos, é necessária não como apoio ou aprovação da ação, mas como entendimento de que o agressor, antes de tudo, é um sujeito de direitos.

A décima quarta virtude é a *pureza*, normalmente ligada a questões sexuais, mas que, na realidade, diz respeito a não ver maldade nas coisas. Por sua vez, a décima quinta virtude é a *doçura* que é a força sem dureza ou violência.

A décima sexta virtude é a *boa-fé* que, segundo o Tratado, é difícil de ser definida por apenas uma palavra; é a virtude da sinceridade que respeita a verdade. A virtude seguinte é o *humor*, que tem o poder de transformar tristeza em alegria e desilusão em comédia. Por fim, temos a virtude *amor*. A partir dele, tem-se a motivação para todas as outras virtudes sem o dever ou a coerção, “a moral do mesmo modo, é um simulacro de amor: agir moralmente é agir como se amássemos” (p.118).

É crucial destacar que, como advertido por La Taille, dependendo de qual conceito de ética se adote, essas virtudes farão ou não parte do campo da moral e, conseqüentemente, do estudo psicológico da moral, e para entender o comportamento moral de uma pessoa é necessário conhecer em que conceito de ética ela se apoia (La Taille, 2010).

Para tanto, é essencial distinguir os sentidos de moral e ética, pois há mais de uma convenção para essas palavras. Contudo, a convenção disposta aqui será a encontrada em Tognetta e La Taille (2008), inspirados em autores como Paul Ricoeur (1990), Williams (1990), Tugendhat (1999) e Comte-Sponville (1999).

“Tal convenção define moral como referente aos deveres e ética como referente à ‘vida boa’. Logo, a pergunta moral é ‘como devo agir?’ E a pergunta ética ‘que vida eu quero viver?’ Se a primeira dessas questões indica, portanto, um sentimento de obrigatoriedade, a segunda aponta um sentido para a vida.” (Tognetta e La Taille, 2008, p. 181).

Diante disso, é importante sublinhar que existem diversos deveres morais. No entanto, para a concepção aqui defendida, tais deveres estão permeados pelos conceitos

de justiça, dignidade e generosidade. No exemplo citado por Tognetta e La Taille, relacionado ao atentado de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, segundo os autores, os terroristas agiram segundo um dever de matar os inimigos, dever este, contudo, não-universal. Assim, os três conteúdos acima citados – justiça, dignidade e generosidade, não estavam relacionados com esse dever. Por sua vez, a ética, relacionada com a “vida boa”, “é consequência de um sentido de felicidade que contemple o si mesmo e também o outro, objeto da moral, e completa-se em instituições em que um conteúdo moral esteja presente: a justiça” (Tognetta e La Taille, 2008, p.182).

Então, em se tratando de abraçar o conceito de ética do cuidado, cabe questionar: que virtudes estão implicadas nele e que comportamentos morais são esperados pelas pessoas que defendem esse conceito de ética?

Nesse sentido, uma reflexão considerável emerge. Se, para uma ética do cuidado são necessárias virtudes como a generosidade e o amor, e, portanto, o comportamento esperado deve demonstrar ações perpassadas por essas virtudes, em que lugar o cuidado se encontra nessa situação? Essa questão nos inquieta uma vez que estamos falando de uma ética implicada nas instituições onde as relações de cuidado são essenciais.

Segundo (Braunstein, 2012), o cuidado pode ser compreendido por duas dimensões cognitivas: a afetiva e a racional. Nesse sentido, inicialmente ele diferencia o cuidado da caridade (amor) e da generosidade. A aproximação se dá porque os três podem motivar ações pelo viés do favorecimento, ou seja, a motivação, nesse caso, é desencadeada pelo cumprimento de leis ou determinação do direito. No entanto, a caridade e generosidade sempre são motivadas por esse viés, enquanto que o cuidado pode ou não ser motivado por ele. O cuidado pode resultar, por exemplo, de uma obrigação, enquanto dever inerente à profissão, por exemplo. Além disso, no que diz

respeito especificamente ao cuidado, este tem um aspecto particular, qual seja, preservar algo que já existe. Um exemplo dessa condição pode ser a atitude de dar banho em alguém, por parte de uma pessoa, atitude esta que visa, por meio da higiene, preservá-lo a vida. Nesse sentido, destaca o autor, há uma recorrente repercussão sobre o tema cuidado na área da saúde, em função desses profissionais trabalharem diretamente com a manutenção da vida e os manejos necessários para alcançar esse objetivo.

Entretanto, como sinalizado acima, o cuidado não se restringe ao caráter utilitarista da ação, mas, também, há uma característica afetiva envolvida na relação de cuidado. É fundamental pontuar que a relação enfermeiro-paciente, por exemplo, não deve ser pautada apenas nos procedimentos hospitalares. Antes, na relação estabelecida entre os dois sujeitos, o cuidador e a pessoa cuidada. E é nesse sentido que (Braunstein, 2012) afirma que o cuidado aproxima-se do campo das virtudes, por ser uma ação intencional fruto de uma reflexão.

Cuidar é ir ao encontro de outra pessoa para acompanhá-la na promoção de sua saúde. O prestador de cuidados, em um encontro que visa criar laços e vínculos, mostra-se como profissional que pode ajudar e acompanhar a pessoa de quem está cuidando. E, o faz, observando sua singularidade, identificando seus recursos e procurando com ela a via que faça sentido na sua situação e para o seu projeto de vida. (Zoboli e Sartório, 2006, p. 384).

Assim, baseados na ética do cuidado, entende-se uma instituição pautada por essa ética, como um ambiente que oferece relações que não se limitam apenas a funções

assistencialistas para as pessoas a quem o cuidado se dirige, mas uma troca afetiva que envolve o exercício (e a inter-relação) de diversas virtudes⁹.

Nesse ponto, é necessário atentar para a característica da instituição de acolhimento enquanto uma instituição de cuidado e, mais que isso, de um cuidado substitutivo do cuidado físico e psicossocial que a família proporciona. Neste espaço devem ser estabelecidas então relações de cuidado, em sua dimensão de assistência e, principalmente, afetiva, ou seja, relações que ultrapassam as funções de alimentação e cuidados com a higiene corporal.

É relevante observar que, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho, as instituições de acolhimento, em seu percurso histórico, tiveram diferentes funções e assim, diferentes posturas daqueles que as integravam (e talvez, ainda se encontre resquícios dessas posturas no século XXI), que, por sua vez, decorriam de visões distintas da criança e do adolescente. Dessa forma, na fase caritativa, o cuidado era visto, pelos cuidadores, como um favor direcionado àquelas crianças abandonadas, e esse aspecto poderia comprometer o cuidado a elas no sentido de fazer somente o minimamente necessário para a sua sobrevivência, sem realmente cuidar e assistir e, muitas vezes, nem o mínimo, uma vez que a taxa de mortalidade na Roda dos Expostos, por exemplo, era muito alta. Quando a instituição passa a ser definida como o espaço onde ficarão os perturbadores da ordem e, portanto, a função dela é controlar e corrigir, o tipo de relacionamento estabelecido entre os funcionários e os internos muda. Os funcionários estão ali apenas para vigiar e, no máximo, atender as necessidades básicas. Nesse sentido, uma relação de cuidado não é estimulada.

⁹ Nesta pesquisa, as referências às ações de cuidado, compreendem essa definição de cuidado enquanto troca afetiva e exercício das virtudes.

Contudo, a partir do momento que a criança é vista como um sujeito de direitos, e assim a proteção é a característica principal das instituições, estas são compreendidas como componente da rede de garantia desses direitos. Deixam, portanto, de ser apenas um espaço físico em que os acolhidos permanecem até que sua situação seja resolvida, para serem um ambiente em que eles conviverão, e, portanto, continuarão desenvolvendo-se, até o momento de seu desligamento. Essa observação é cabível tanto para a instituição de acolhimento quanto para as instituições de aplicação de medidas sócio educativas, para adolescentes em conflitos com a lei. E entender a criança e o adolescente como um sujeito de direitos implica, portanto, em oferecer-lhe uma relação de cuidado, que é essencial para o seu desenvolvimento.

E essas relações de cuidado, para além daquelas entre cuidador-crianças, ampliam-se para o relacionamento entre as próprias crianças acolhidas, imersas numa comunidade com pares em situação semelhante e que, nessas relações, diversas virtudes acima citadas comparecem. Há situações específicas na condição de acolhimento institucional como, por exemplo, compartilhar o cotidiano com outras crianças e cuidadores, situação que não ocorreria caso elas não estivessem afastadas de seu convívio familiar. Essas situações podem requerer das crianças o exercício da justiça ou da generosidade, por exemplo.

“Assim, o cuidado constitui-se, como um sentimento e uma ação moral, uma atividade humana objetiva e subjetiva, como um elemento primordial, que possibilitou e possibilita uma existência concreta, que viabiliza a condição de sobrevivência, de interação e superação possível frente às adversidades, e ameaças á vida.” (Braunstein, 2012, p.90).

Nesse sentido, um estudo psicológico da moralidade incide na intercessão das virtudes que, por sua vez, estão impressas nas ações de cuidado das crianças. A forma

com que elas reagem aos dilemas morais, considerando como base uma ética do cuidado, reflete essa inter-relação entre as virtudes, podendo até dificultar a sua identificação, considerando o limite tênue entre elas.

3. *Ensaando para conhecer todas as notas da partitura: O Trabalho de Campo*

“A vida, entendeu, era bem parecida com uma música. No começo, há mistério, e no final, confirmação, mas é no meio que reside a emoção e faz com que a coisa toda valha a pena.”
(Nicholas Sparks)”.

Em consonância ao objetivo da pesquisa, foram eleitos como base os pressupostos da pesquisa qualitativa fundamentados pela Psicologia Sócio-Histórica. A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela preocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Sendo assim, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2010).

Segundo Freitas (2002), com base em Bogdan e Biklen (1994), compreende-se que na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para aproximar-se dessa inquietação é necessário imergir-se no campo para se familiarizar com o contexto e os sujeitos a serem estudados. “Para tal o pesquisador frequenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada.” (pp. 28). Concordamos com a autora quando acrescenta que, a preocupação é compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Além disso, partimos do pressuposto de que as crianças têm voz e que elas devem ser ouvidas. Por isso, esta pesquisa trabalhou diretamente com as crianças e com as relações entre elas, da maneira como propõe Cruz (2008), fazer pesquisa com elas e não sobre elas. Para isso, é necessário compreender suas diversas linguagens e seu próprio ponto de vista.

Por fim, assim como propõe Minayo (2010), as fases do processo da pesquisa qualitativa dividem-se em três etapas que não são fixas mas complementam-se: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Este percurso está descrito nas páginas que se seguem. No entanto, acreditamos, como afirma Minayo, que o ciclo da pesquisa não se encerra com o final da dissertação, pois o conhecimento por ela produzido acaba por gerar novas indagações.

3.1- Caracterização do Espaço

Instituição I

O espaço em que foi realizado o trabalho de campo é uma instituição de acolhimento da modalidade abrigo institucional, mantido e coordenado pela Prefeitura Municipal. Como houve mudança de gestão na referida Prefeitura durante o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente a instituição era coordenada por uma empresa terceirizada e, quando do trabalho de campo, passou a ser coordenada pela Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social.

A instituição I acolhe crianças de 0 a 6 anos de idade, que tiveram algum direito violado que justificou o afastamento do convívio familiar. No mesmo espaço físico funcionam as Instituições I e II, sendo, a segunda, responsável pelo acolhimento de crianças de 7 a 12 anos. Portanto, a junção das duas instituições propicia que o espaço acolha crianças de 0 a 12 anos. Além disso, pela legislação, os grupos de irmãos ficam

acolhidos na mesma instituição; nesse caso, na instituição daquele que tiver a menor idade, em função dos cuidados especiais que ele necessita. Sendo assim, havia adolescentes de 13 e 14 anos também.

O quadro de funcionários da instituição é formado pelas educadoras sociais (uma equipe de 3 ou 4 para cada casa) que trabalham por sistema de plantão de 12 horas, dia sim, dia não e se revezam na função assistencial dessas crianças, sendo responsáveis pelo banho, comida, recreação, auxílio com atividade escolar, acompanhar em consultas médicas ou alguma outra necessidade e administração de medicações. Os demais funcionários são responsáveis pelo funcionamento prático da instituição, cozinheiras, responsáveis por produzir as refeições, os auxiliares de serviços gerais, responsáveis pela limpeza e organização e, seguranças e porteiros, responsáveis pela segurança da instituição e das crianças.

Há ainda uma equipe técnica profissional, formada por assistente social, nutricionista, psicóloga, pedagoga e a coordenadora, estes profissionais trabalham com as crianças, as famílias, com o judiciário e demais órgãos da rede de proteção. A coordenadora é uma pedagoga que é responsável pelo andamento da instituição, orientação aos demais funcionários e é a principal representante pela instituição.

Com relação ao espaço físico, é uma casa grande com um pequeno jardim. Na entrada, localiza-se a sala onde fica a televisão e um sofá. O espaço comporta 3(três) quartos; um deles, de início desocupado, foi posteriormente preparado para a adolescente grávida que tinha vindo da Instituição III e para seu bebê, quando de seu nascimento. Os outros dois são reservados, um para os meninos e outro para as meninas, sendo, este, com um banheiro suíte. Entre eles, há um banheiro. Os quartos tinham camas e beliches, mas segundo as educadoras, eles eram muito quentes e a maioria das crianças preferia dormir no colchão na sala. Além desses cômodos, há, ainda, um

espaço onde eram guardados as roupas e calçados, que são compartilhados entre as crianças, e o material escolar das mesmas.

Logo após, está o refeitório, um espaço com as mesas e cadeiras, que tem uma ligação com a cozinha através de uma janela, que possibilita a ligação das crianças com a equipe. A outra ligação se dá por uma porta, de acesso restrito aos funcionários. Na cozinha tem uma escada de acesso ao primeiro andar, onde só funciona o berçário: um quarto com banheiro e muitos berços. Duas educadoras ficam direto nesse espaço, e ele é reservado somente para os bebês (0 a 2 anos). As demais crianças, mesmo as que têm irmãos dessa faixa etária, não têm e não podem ter acesso e contato com os pequenos no espaço do berçário. Por vezes, as educadoras descem com os que já estão perto de 2 anos e já andam, para que eles possam brincar um pouco com os outros na área comum da casa.

Na cozinha, há o quadro de avisos que serve de comunicação entre os funcionários, e atrás da cozinha fica a sala da coordenação, o banheiro dos funcionários, a lavanderia e o quintal da casa. É uma casa grande e bem dividida, mas não dispõe de muitos atrativos para as crianças. No quarto das meninas, percebi muitos pertences pessoais, e fui informada que as adolescentes eram autorizadas a permanecer com pertences pessoais como maquiagem, escovas e outros acessórios de cabelo. No caso das crianças, são os brinquedos.

Durante o decorrer da pesquisa, houve mudança de coordenadora e a casa também se mudou para um novo espaço. O novo espaço era mais amplo, possuía duas casas no mesmo terreno. Então, havia separação física por idades; a primeira casa acolhia as crianças até 6 anos. Sendo assim, os bebês interagiam com as crianças acima de 02(dois) anos. Conforme observado acima, isso não era possível no ambiente anterior. A segunda casa acolhia as crianças de 7 a 11 anos, com exceção de duas

adolescentes, uma de 12 e uma de 13 anos, que residiam nesse espaço em função de constituírem um grupo de irmãos. Contudo, continuou com apenas uma coordenação e uma equipe técnica, cuja sala estava instalada na primeira casa.

Com essa condição de haver duas casas no mesmo espaço foram formadas duas equipes de educadoras, uma para cada casa. O meu acesso foi restrito à primeira casa, visto que nela estavam acolhidos os sujeitos desta pesquisa, seguindo a autorização do Juiz da Vara da Infância e o Parecer do Comitê de Ética. A casa era grande, havia um quarto somente dos brinquedos, um quarto com os berços e outro com as camas. No quarto dos brinquedos, as crianças ficavam lá por muito tempo e interagem bastante com os brinquedos. Era uma espécie de brinquedoteca, com muitos brinquedos, embora alguns fossem velhos e outros até quebrados. A área e o jardim eram bem extensos e as crianças das duas casas mantinham contato quando em situações de brincadeira nessa área externa. O refeitório para as crianças que já faziam refeições sozinhas também era comum e localizado na segunda casa.

A cozinha e a lavanderia ficavam atrás da segunda Casa e mantinham ligação entre elas. Até o final do trabalho de campo, foi nesse espaço que a casa funcionou. As crianças maiores de 3 anos preferiam brincar na sala ou na área junto das crianças e adolescentes da outra casa. Nos dois espaços físicos onde a Casa funcionou, durante o trabalho de campo desta pesquisa, houve fuga de crianças/adolescentes acolhidos.

3.2- Caracterização dos sujeitos

3.2.1- Criança Fá (Menina de 3 anos) ¹⁰

Uma garota sempre bem ativa e sorridente, sempre elegia alguém da casa para chamar de seu pai ou mãe. Por outro lado, chorava bastante sempre após as visitas de familiares das outras crianças, ou quando em algum momento havia referências às figuras materna e paterna, como por exemplo, em desenhos animados, em histórias ou apenas numa brincadeira entre eles mesmos. Parecia ser muito querida pelas educadoras.

Histórico que constava na ficha da instituição: ¹¹

A menina foi encaminhada com um ferimento no rosto, sua mãe é usuária de drogas e álcool e levava a criança para ambientes de adultos que faziam uso dessas substâncias, além de exposição da criança à violência e à prostituição. A denúncia foi feita pelo Conselho Tutelar da região Oeste que, por sua vez, ficou sabendo do caso por meio de denúncias dos vizinhos que afirmavam que a menina era espancada pela mãe. Ao chegar à casa o conselheiro encontrou a menina só de calcinha, machucada e a mãe e a avó estavam alcoolizadas. A garota tem vários irmãos que não moram na mesma casa, e que também passam por situação de abandono. Foi solicitado o acolhimento e deferido pelo juiz, que não aconselha a visita da mãe. Essa recomendação foi reafirmada pela equipe técnica da instituição. A visita da mãe à criança ocorreu somente algumas vezes. A criança faz acompanhamento psicológico no SEPA-UFRN.

¹⁰ Escolhemos como representação das crianças sujeitos da pesquisa as notas musicais. As demais crianças serão citadas por iniciais de seus nomes.

¹¹ O acesso ao histórico de cada criança foi mediado pela coordenadora da Instituição que leu e comentou o que constava na ficha de cada uma delas. Portanto, não houve contato direto da pesquisadora com esse documento. O processo inteiro de cada criança não fica disponível na Instituição; apenas na Secretaria de Assistência Social, cujo acesso é restrito à Assistente Social da Instituição.

3.2.2- Criança Lá- (Menina de 3 anos)

É uma criança que se mostrou sempre bem discreta e introvertida, destacava-se entre as outras crianças por ser bem quieta e calada. Recebia sempre visita dos pais e da avó. Gostava muito de participar das brincadeiras, mas pouco falava. Normalmente, era derrubada, empurrada ou machucada pelos outros. Tem dois irmãos mais novos na casa, e tem uma relação de preocupação e cuidado para com eles.

Histórico que constava na ficha da instituição:

A garota foi deixada pelos pais com a bisavó que tem osteoporose e, por isso, não tinha condições de dar assistência a ela. Foi essa bisavó quem procurou o acolhimento para a menina, pois, além da doença, ela tem um filho, no caso tio-avô da menina, que tem esquizofrenia e reside em sua casa. O pai de **Lá** está desempregado e é usuário de drogas, e quando está sob influência das substâncias, tem fortes discussões com a companheira, mãe da menina, na frente das crianças. Na família materna, todos os tios são usuários de drogas e álcool. O casal tem três filhos e todos foram encontrados em situação de negligência e acolhidos. Estavam sujos e com muitas doenças de pele. O bebê menor estava desnutrido. A mãe, com 21 anos, também não tem emprego e é, igualmente, usuária. As bisavós às vezes visitam as crianças e a avó materna disse que poderia ficar com uma das crianças, mas não com as três. Essa avó visita as crianças com frequência e os pais também.

3.2.3- Criança Dó- (Menino de 3 anos)

Um garoto muito ativo que, nas brincadeiras, desentedia-se com as demais crianças e sempre reagia com muita agressividade, seguida de muito choro, mesmo

antes das advertências que recebia. Às vezes ele recebia visita da mãe e da avó, que lhe traziam chocolates e presentes. O menino tem um irmão mais novo na casa, que era bastante paparicado pelas educadoras e pelas adolescentes da casa, o que parecia ocasionar ciúmes por parte de **Dó**.

Histórico que constava na ficha da instituição:

Foi encontrado com a avó, já idosa, e com muitos problemas de saúde: com dificuldades de locomoção e de visão. Foi encontrado um quadro de abandono por parte da mãe, negligência e carência de recursos materiais. A mãe não tem companheiro fixo, é dependente química e se envolve com rapazes também dependentes. Foi acolhido junto de seu irmão mais novo. A mãe visita-os com frequência, assim como a avó das crianças. Nessas ocasiões, chegam à instituição de taxi. A mãe trabalha, usa roupas boas, mas não demonstra ter cuidados de higiene consigo. Nas visitas, sempre levava chocolates para os meninos.

3.2.4- Demais crianças participantes

No cotidiano da Instituição, há a presença de outras crianças e adolescentes que comparecem nos episódios, que são fundamentais para os episódios relatados. Por isso, é importante caracterizar brevemente as mesmas. Estas, por sua vez, são denominadas ao longo do texto por iniciais.

Criança (J.): Menino de 11 anos, o terceiro de um grupo de 04 irmãos que estão acolhidos na Instituição. É um garoto sério e que de vez em quando se desentende com seu irmão.

Criança (I.): Menino de 10 anos, o caçula do grupo de 4 irmãos. É um garoto que frequentemente está ajudando as crianças mais novas, e que apresenta a preocupação com o cuidado como característica marcante.

Criança (G.): Menina de 06 anos acolhida após encaminhamento de um hospital pediátrico com denúncia de negligência e maus-tratos e com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento. A garota interage pouco com as demais, frequentemente brinca apenas com as crianças mais novas que ela e não fala.

Adolescentes (G.) e (J.): São as duas irmãs mais velhas do grupo dos 04 irmãos, com 12 e 13 anos, respectivamente. *(J.)* é a mais velha e é irmã dos demais apenas por parte de mãe, que faleceu e foi o motivo do acolhimento dos outros três, uma vez que o pai é desconhecido. No caso dela, morava com seu pai, que também veio a falecer e a mesma foi acolhida na Instituição em que se encontravam os irmãos mais novos por parte de mãe. *(G.)* é mais comunicativa e está sempre no meio das crianças mais novas, enquanto que *(J.)* normalmente permanece no quarto ou com as educadoras, e costuma sempre ajudá-las com os bebês da Instituição.

3.3- Descrição dos procedimentos

Inicialmente, foi feito um trabalho de apresentação do espaço físico pela coordenadora da Instituição de acolhimento para mim, a pesquisadora. Na sequência, houve minha apresentação a todos os funcionários que estavam trabalhando naquele dia. Em seguida, inseri-me no contexto das crianças. Nos encontros seguintes, em número de 15 encontros, passei a participar do cotidiano das crianças, na modalidade observação participante e com a realização de mais dois procedimentos com a mediação

de livros e vídeos infantis, a serem detalhados a seguir. O trabalho de campo aconteceu de 08 de julho de 2013 a 23 de setembro de 2013.

A proposta inicial era trabalhar com crianças com idades de 04 a 06 anos. No entanto, ao entrar em contato com a coordenadora da Instituição foi constatado que havia somente uma criança nessa faixa etária e esta tinha um diagnóstico de portadora de autismo. Diante da realidade encontrada, foram feitas adaptações necessárias no desenvolvimento da pesquisa e passamos a trabalhar com três sujeitos de três anos de idade. No decorrer do trabalho de campo foram acolhidas mais duas crianças dentro da primeira faixa etária. No entanto, já se havia dado início ao trabalho de campo e permanecemos então, com a faixa etária de 03 anos.

O procedimento inicial e fundamental foi a observação participante com o objetivo de compreender e conhecer as especificidades do ambiente institucional por meio da inserção no seu cotidiano, abrangendo os vários turnos e dias da semana (incluindo finais de semana) e a maioria das atividades realizadas rotineiramente, atentando, principalmente, para os aspectos espontâneos relacionados às interações entre as crianças, com ênfase naquelas que envolviam ações de apoio.

Em consonância com o objetivo da pesquisa e o levantamento bibliográfico realizado, foram pensados dois procedimentos específicos que foram realizados com as três crianças (individualmente e em grupo), com o objetivo de complementar os dados construídos na observação participante.

O primeiro procedimento consistia na leitura de dois livros (um por vez) que contam a história somente através de imagens. Esse momento ocorreu em duas etapas. Na primeira, a leitura realizada individualmente e a segunda, em grupo. Esse procedimento foi realizado numa sala denominada sala dos brinquedos. É uma sala do segundo espaço físico da casa, referente à Instituição I, equipada com tapetes de E.V.A

e muitos brinquedos. Nesse ambiente ficam as educadoras com os bebês e as crianças menores. A sala é grande e, portanto, foi possível realizar o procedimento individual mediante combinado com as crianças.

O primeiro livro tem por título “Corre-corre” e conta a história de um gato e um rato, um correndo atrás do outro. Quando um deles arquiteta algo para surpreender/perseguir o outro, esse outro busca alguma estratégia de se esquivar da perseguição. A história consiste nessa eterna corrida e fuga entre eles, permeada por momentos de aproximação, quando havia um interesse comum. Exemplo disso é a proximidade entre o gato e o rato quando eles têm por objetivo causar um susto em uma senhora, dona de um par de calçados. Nesse contexto, eles ‘combinam’ que o rato se esconderia em um dos calçados para assustar sua dona. Após o êxito nessa ação, ambos se olham e passam, novamente, a se colocarem como inimigos. Volta, portanto, a perseguição entre eles. A história termina com essa perseguição. O procedimento consistiu, inicialmente, em explicar para a criança como a atividade seria desenvolvida, o que ocorreu de acordo com os seguintes passos: 1.) a pesquisadora apresenta o livro para a criança, página por página, narrando a história sem, no entanto, chegar ao seu final; a apresentação é interrompida no momento do conflito final, quando o gato e o rato se olham e se surpreendem com a proximidade que estava havendo entre eles; 2.) sem o acesso ao livro a criança é convidada a apresentar um final para a história que consiste na resolução do conflito. Após a criança propor um final para a história, a pesquisadora mostrava a ela o final que o autor do livro apresenta. A segunda parte do procedimento foi realizada com os mesmos passos, com os três sujeitos juntos. Observamos, no entanto, que nesse momento, as crianças já tinham tido acesso ao final da história.

Essas duas etapas foram realizadas da mesma maneira também com a utilização do livro “Briga de uma nota só”, que conta a história de dois amigos, um cachorro e um porco, que encontram uma cédula de dinheiro e, então, o dilema gira em torno do que eles farão com esse dinheiro. No livro, eles discutem, brigam e, no fim, decidem usar em benefício dos dois, comprando um sorvete para cada um. A apresentação da história para a criança dá-se até o momento em que os animais encontram o dinheiro. Nesse caso, foi solicitado à criança um final que contemplasse a questão do que seria feito com o dinheiro encontrado.

O outro procedimento realizado foi a exibição de quatro episódios do desenho animado “Pingu”¹², que não tem áudio em português; apresentam apenas sons que mudam de entonação, com a mesma sequência fonética. Por ser uma novidade para as crianças, o vídeo foi inicialmente passado para todas as crianças acolhidas que quisessem assisti-lo. Enquanto os episódios eram exibidos, a pesquisadora foi tomando nota do que os sujeitos da pesquisa falavam.

A segunda parte do procedimento foi individual. Foi selecionado o episódio em que Pingu e um amigo montam um cenário de uma brincadeira em que um peixe está amarrado numa corda e quando alguém vê o peixe e tenta pegá-lo, Pingu e o amigo, escondidos, puxam o peixe pela corda e o pinguim fica sem entender o que se passou. Em um determinado momento, um dos que tenta pegar o peixe é um pinguim cadeirante, e eles discutem entre si se devem ou não brincar com ele; na discussão, acabam puxando a corda e o personagem cai da cadeira de rodas. Prontamente os dois pinguins ajudam-no, colocando-o novamente na cadeira. Ele, então, se propõe a brincar com os dois pinguins também. Reiniciam a brincadeira, os três, escondidos, ficando

¹² Os quatro episódios foram retirados do youtube, https://www.youtube.com/watch?v=_LuAnPcdjHs

dois deles no topo de uma pedra de gelo e o pinguim cadeirante, no solo, atrás dessa mesma pedra. Contudo, eles não foram bem sucedidos porque o primeiro pinguim que se aproxima do peixe consegue ser mais rápido, puxando o peixe antes de Pingu, que despenca do local em que estavam escondidos e acaba machucando a pata. O cadeirante e o outro amigo de Pingu levam-no para sua casa, onde a sua mãe faz-lhe um curativo. O episódio termina com todos se divertindo com um show de dança do pinguim cadeirante.

Durante a exibição, foram anotados todos os comentários da criança e ao final, era perguntado a ela, caso ela fosse contar essa história para a pesquisadora, como ela o faria. Depois, num determinado trecho do episódio, qual seja, o momento em que aparece o pinguim cadeirante e Pingu e seu amigo ficam discutindo se devem ou não continuar com a brincadeira, e em seguida o pinguim cadeirante cai no chão, foi solicitado que a criança criasse um diálogo entre os personagens, abordando aquilo que ela achasse que os personagens estavam conversando. Essa proposta de diálogo foi anotada pela pesquisadora. Para isso, cada criança assistiu novamente o episódio inteiro.

A entrevista semi-estruturada foi um recurso utilizado nesta pesquisa para conhecer ainda mais o cotidiano das crianças através das educadoras. Então, foram realizadas entrevistas com três educadoras, cujas sentenças eram “Como é o cotidiano das crianças aqui na casa?”; “Quais as maiores dificuldades encontradas aqui e a que você as atribui?”; “Fale-me um pouco sobre situações de ajuda mútua, solidariedade, conflito e disputa que você presencia aqui na casa.” As entrevistas foram realizadas na própria Instituição, num local isolado em que permaneceram somente a pesquisadora e a entrevistada, e mediante autorização, duas das três entrevistas foram gravadas para posterior transcrição.

3.3.1- Procedimentos éticos

Inicialmente, antes de ir a campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 23/01/2013, sendo aprovado sob o CAAE 11103313.0.0000.5537 em 21/06/2013. Para essa aprovação, foram preparados, recolhidos e entregues os seguintes documentos:

- a) Autorização do Juiz da I Vara da Infância e da Juventude;
- b) Carta de Anuência por parte da terceirizada que gerenciava a Instituição e depois, da Secretaria de Assistência Social do Município;
- c) Carta de Anuência com a autorização da Coordenadora da Instituição;
- d) Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) esclarecendo sobre a pesquisa e solicitando a autorização para participação das educadoras;
- e) Modelo do TCLE esclarecendo sobre a pesquisa e solicitando a autorização para a participação das crianças, direcionado aos responsáveis por elas e as próprias;
- f) Termo de Autorização para gravação de voz para educadoras, responsáveis pelas crianças e as próprias crianças;
- g) Declaração, por parte da pesquisadora, que o trabalho de campo ainda não tinha sido iniciado;
- h) Termo de Confidencialidade assinados pela pesquisadora, pela professora orientadora e a colaboradora, estudante de graduação, assegurando o sigilo dos dados e o uso somente para fins de pesquisa;
- i) Carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa

Após a autorização, deu-se início às visitas à Instituição já mencionadas acima. É importante frisar que os itens 'd', 'e', e 'f, foram assinados somente após as primeiras

visitas na Instituição. O percurso, os objetivos e a importância da pesquisa foram explicados aos participantes e sua participação foi então solicitada. As educadoras, por serem adultas, assinaram seus termos. No caso das crianças, a assinatura foi da responsável por elas, no caso, a coordenadora da Instituição (a quem foi explicada toda a pesquisa também) e a impressão datiloscópica das próprias crianças para registrar a autorização por parte delas. Isso porque entendemos que também precisamos solicitar a autorização diretamente a elas, e para tanto, explicamos, considerando suas possibilidades de compreensão, o que era o trabalho e então, perguntamos se elas poderiam nos ajudar, sendo consentida por todas as participações delas.

4. O dia do grande Recital: Análise do *corpus* da pesquisa

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

(Rubem Alves)

A análise do *corpus* da pesquisa foi realizada a partir da Análise de Conteúdo Temática, que como o próprio nome sugere, é uma modalidade da Análise de Conteúdo. Sobre esta última, temos que, “Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (Câmara, 2013, p.182). A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento

dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação. (Bardin, 2011 apud Câmara, 2013).

Na Análise de Conteúdo Temática a exploração do material se dá a partir de núcleos de sentido que sejam significativos, considerando-se os objetivos da pesquisa. Essa forma de análise consiste em realizar desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos (Minayo, 2000). Destaca-se que essa forma de análise não está preocupada apenas com a frequência com que os discursos aparecem, mas, principalmente, com os sentidos e significados associados a eles.

Pontuamos, no entanto, que optamos por analisar episódios/situações resultantes das observações participantes, um a um, considerando todos os elementos que dele participam, uma vez que boa parte do *corpus* da pesquisa é decorrente desse procedimento, com registro das ações das crianças; assim, atende-se a necessidade de explorar o contexto em que essas ações ocorreram.

As etapas da análise do *corpus* foram as seguintes:

1) Sistematização dos dados

Inicialmente, foi realizada a reunião e organização de todo o material resultante dos encontros realizados na Instituição. Esses materiais são as anotações e/ou transcrições da observação participante e transcrição dos procedimentos. O passo seguinte consistiu na separação em:

- a) Dados construídos nos momentos de observação participante da rotina dos sujeitos, e, portanto, que envolviam várias pessoas e crianças da Instituição;
- b) Dados construídos a partir dos procedimentos com uso do vídeo e livro de histórias, realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, tanto individualmente quanto em grupo
- c) Dados construídos a partir das entrevistas realizadas com as educadoras.

2) Definição de categorias de análise pré-estabelecidas: geral e subcategorias

O segundo passo consistiu em definir as categorias de análise pré-estabelecidas, levando em consideração o objetivo da pesquisa e a revisão bibliográfica realizada. Definimos primeiramente, uma categoria geral, denominada: ações de cuidado (I). Nessa categoria estão compreendidas todas as situações que façam referência às ações de cuidado que envolvam os sujeitos participantes da pesquisa. Entende-se, nesta pesquisa, como ações de cuidado qualquer ação realizada em favor do outro, seja pelo suprimento de alguma necessidade, que dirige-se à resolução dessa necessidade, ou da situação de conflito/apuro decorrente dela. É importante retomar a definição sobre de cuidado adotada nesta pesquisa, como já sinalizado anteriormente na discussão teórica. De acordo como o nosso referencial teórico, em situações em que o cuidado seja motivado por uma necessidade física essencial, ele não se limita a isso, mas, compreende o componente afetivo proveniente da relação estabelecida (ou pelo menos que deve ser estabelecida) entre quem cuida e quem é cuidado. Desse modo, essa categoria de análise é ampla e abrangente, e por isso, houve a necessidade de dividi-la em três subcategorias, quais sejam: ações de cuidado relacionadas com o cuidado para com o corpo (I.A); ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio-afetivos; (I.B) e ações de cuidado relacionadas as duas situações (cuidado do corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio (I.C).

A primeira categoria de análise, (I.A.), compreende as ações de cuidado cujo objetivo principal é o cuidado para com o corpo. Diante disso, fazem parte dela qualquer ação que vise realizar a satisfação das demandas inerentes às necessidades físicas corporais, sejam elas, higiene, alimentação, necessidades biológicas, dentre outros episódios.

Por sua vez, na segunda categoria, (I.B), estão compreendidas ações de cuidado que se caracterizam pela ajuda na resolução de uma demanda decorrente de um aspecto sócio afetivo, envolvendo solidariedade e suporte emocional.

Por fim, a terceira categoria (I.C.), diz respeito a ações de cuidado em que comparecem os dois aspectos, portanto, a demanda pode ter sido relacionada a um cuidado para com o corpo, mas a ação ultrapassou esse cuidado físico e foi acompanhada de alguma ação relativa ao aspecto sócio afetivo.

3) Definição de categorias de análise pós-estabelecidas

A possibilidade de inserir novas categorias após o início da análise do material foi posta, e a partir de uma leitura flutuante do material, identificou-se a necessidade de criarmos mais duas categorias de análise. É interessante ressaltar que essas categorias foram desmembramentos das três subcategorias pré-estabelecidas, anteriormente citadas (I.A; I.B; I.C) que, por sua vez, são abrangidas pela categorial geral (I). As categorias de análise pós-estabelecidas foram definidas como: 1ª) ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, sem intervenção de um adulto (PE1); 2ª) ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança com intervenção direta da educadora (PE2). Na primeira, incluem-se ações que emergiram de maneira espontânea pelas crianças; a segunda compreende as ações que surgiram após alguma intervenção de uma das educadoras. Ambas as categorias dizem respeito às ações entre as crianças da Instituição, sempre envolvendo algum dos sujeitos participantes da pesquisa.

4) Leitura e identificação das categorias

Com todas as categorias estabelecidas, essa etapa ocorreu da seguinte forma:

- a) O passo inicial consistiu em, a partir de uma leitura cautelosa guiada pelo objetivo da pesquisa, identificar e separar, dentre os dados construídos nos encontros (situações, frases, diálogos, momentos, episódios), os que se

relacionavam a esse objetivo¹³. Nesse momento, foram selecionados, sinalizados e agrupados todos os episódios pertencentes à categoria geral denominada ações de cuidado (I).

b) Na sequência, realizamos a leitura desse material para classificá-los, considerando-se as subcategorias de análise. Para isso, o recurso utilizado foi a determinação de uma cor para cada uma das três subcategorias pré-estabelecidas (I.A; I.B; I.C). Quando da identificação, o episódio era sinalizado com a cor referente à sub categoria a qual pertencia. Após essa identificação, os episódios foram agrupados por subcategorias. Como as categorias pós-estabelecidas (PE1; PE2) são subdivisões das categorias anteriormente sinalizadas, a identificação dessas também foi feita por cores, a partir da divisão das categorias anteriores. A partir dessa sinalização, houve o segundo agrupamento dos episódios gerando, então, as seguintes intercessões:

(I.A.PE1) - Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo desenvolvidas na relação criança-criança, sem intervenção;

(I.B.PE1) - Ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio afetivos desenvolvidas na relação criança-criança, sem intervenção;

(I.C.PE1) - Ações de cuidado relacionadas às duas situações (cuidado com o corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio, desenvolvidas na relação criança-criança, sem intervenção;

(I.A.PE2) - Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo, desenvolvidas na relação criança-criança, com a intervenção direta da educadora;

¹³ É importante sinalizar que outros dados importantes foram identificados. No entanto, não estarão sendo considerados nesta pesquisa. Serão, no entanto, objeto de análise de um outro estudo, a ser desenvolvido. Citamos, como exemplo, as situações de disputa por brinquedo.

(I.B.PE2) - Ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio afetivos desenvolvidas na relação criança-criança, com a intervenção direta da educadora;

(I.C.PE2)- Ações de cuidado relacionadas às duas situações (cuidado com o corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio, desenvolvidas na relação criança-criança, com a intervenção direta da educadora.

Nos agrupamentos, houve, por vezes, o comparecimento de um mesmo episódio em mais de uma categoria.

I- Ações de cuidado

IA - Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo

IA.PE1) Ações de cuidado relacionadas com o cuidado com o corpo desenvolvidas na relação criança-criança, sem intervenção

Episódio 1: I. (10 anos) veio na área da casa, pegou G. (6 anos) pela mão para ir lanchar, disse que não era para eles ficarem com fome (não foi em tom de briga, foi chamando mesmo). Repetiu a ação com as outras duas crianças, levando uma a uma pelas mãos para o refeitório. Foi um movimento bem de cuidado, mesmo. Quando ele estava levando a terceira criança, perguntei porque ele foi pegá-las. Ele disse-me que elas eram pequenas e não sabiam que era importante comer, por isso, precisavam de ajuda. As crianças não reclamaram e seguiam com ele até o refeitório. Depois disso, ele sentou com eles na mesa e ajudou-os a comer. O lanche era uma salada de frutas, e ele brincou de aviãozinho com **Lá**. Ao final, ele juntou os copos dos três e entregou ao pessoal da cozinha. Perguntei- lhe se ele sempre fazia isso (o aviãozinho) ele disse:

“Assim né, tia. De vez em quando, porquê ‘pás’ crianças menor comer, tem de ser assim”. Ao final, foram todos para a área brincar novamente.

Episódio 2: No almoço, J. (11 anos) ajudou **Lá** a comer, e perguntei se era ele quem sempre dava comida a ela. Ele respondeu que na maioria das vezes, sim. Disse-me, ainda, que os maiores se revezavam para ajudar os menores, que não sabiam comer sozinhos. Perguntei a ele se essa era uma regra da casa. Ele disse-me que não e completou que gostava de ajudar.

Episódio 3: **Lá** estava com duas sandálias diferentes, uma das crianças maiores L. notou e chamou-a para ir trocar as sandálias (isso, durante a brincadeira). Levou-a pelas mãos até o quarto e fez a troca; voltaram correndo para a brincadeira.

Episódio 4: Em uma brincadeira de amarelinha G. (6 anos) tropeçou e caiu. **Fá** e **Dó** correram para ajudá-la a se levantar. Ela não se machucou; então, continuaram brincando.

Episódio 5: Quando cheguei, as crianças estavam todas jogando futebol (Instituição I e Instituição II, exceto bebês e adolescentes). Passaram muito tempo jogando. Durante o jogo, **Lá** levou uma bolada no rosto que atingiu seus óculos. Na hora, ela começou a chorar e um dos meninos maiores gritou para pararem o jogo. Pegou na mão dela e levou-a para dentro da casa. Voltou sozinho e disse: *“Ela num vai mais jogar, não! Se não, ela se machuca.”*

Fá perguntou: *“Fez dodói, foi?”*

Ele respondeu: *“Não, ela num machucou, não. Teve só susto, mas o óculos tá direito”*.

A criança de 10 anos (I.) faz um julgamento sobre as pequenas, que envolve uma percepção dela, considerando o nível de desenvolvimento em que as outras se encontram. O julgamento consiste em entender que as crianças menores têm uma incapacidade, não no sentido de conseguirem alimentar-se sozinhas, mas de não compreenderem o quão importante é comer, principalmente quando a chamada para a refeição é feita na hora em que estão brincando e, então, elas precisam sair um pouco do momento lúdico para alimentar-se. Portanto, a ação de I. é pautada em sua interpretação de que, para uma criança daquela idade ter sua necessidade suprida, ela precisa da intervenção de um outro. Nesse momento, ele se coloca no lugar desse outro que pode intervir. Sendo assim, ajuda-as no deslocamento até o refeitório, para garantir que elas sejam alimentadas. No entanto, a ação não se limita ao deslocamento. Ele as ajuda a realizarem propriamente a ação de comer, e ainda o faz de forma lúdica. Nesse ponto observamos uma outra concepção por parte dele, do lúdico como mediador na interação com as crianças.

No episódio 2 há novamente uma ação pautada no julgamento que a criança (J.) faz com relação às crianças menores, de que elas apresentam suas necessidades e para a realização de algumas dessas necessidades é necessária a participação das crianças maiores, ou seja, que estão em um nível de desenvolvimento diferenciado. O julgamento presente nesse episódio diz respeito à limitação física, provavelmente relacionada ao desenvolvimento motor, das crianças menores realizarem suas refeições sozinhas. Por isso, precisam que alguém que tem condições, ajudem-nas. É importante notar que, quando J. fala em revezamento entre os maiores, traz uma concepção compartilhada por todos de que as crianças menores necessitam desse auxílio. Sendo assim, mesmo sendo uma ação de cuidado realizada por uma criança em específico, em

relação a um dos sujeitos da pesquisa, é uma ação de cuidado compartilhada entre as crianças em acolhimento, em suas relações, na instituição. No entanto, essa ação não é uma regra da casa, uma imposição ou uma obrigação atribuída aos maiores, pelo adulto, na relação com as crianças menores. É um acordo feito entre as próprias crianças, visando o bem-estar dos pequenos. Portanto, é uma ação generosa da parte deles.

A generosidade diz respeito a oferecer algo a outra pessoa, sem visar retribuição e pela simples vontade de querer fazê-lo, sem dever ao outro isso. No ambiente de institucionalização, é importante perceber que as crianças apresentam essa virtude, uma vez que elas não têm laços consanguíneos e nem um vínculo pregresso estabelecido. Contudo, ao adentrarem na instituição vão construindo esse vínculo e respondendo as necessidades a partir dessa virtude. Isso permite ações como as identificadas acima, em que uma criança se propõe a cuidar dos outros pelo simples fato de querer ajudar e de preocupar-se de que sem sua intervenção a necessidade do outro possa não ser suprida. É uma atitude espontânea que surge a partir do exercício dessa virtude e permite que novos vínculos sejam construídos nesse ambiente perpassado por muitos sentimentos diferentes.

Quanto a esse acordo, J. se posiciona explicitando claramente que ele participa desse revezamento e realiza essa ação porque gosta de ajudar. Reforça então, a generosidade encontrada nessa situação.

No episódio 3, encontramos outro exemplo de generosidade. Embora **Lá** já estivesse com as sandálias trocadas desde o início da brincadeira, isso não lhe causou incômodo algum. Aparentemente as sandálias eram do mesmo tamanho e estilo. Ela não apresentou então, nenhum movimento para trocá-las. Essa condição chamou a atenção de uma das crianças mais velhas e mobilizou-a para solucioná-la. O incômodo que a criança maior sente move-a a realizar a ação, qual seja, convidar a criança menor para ir

até o quarto e ajudá-la a trocar as sandálias. Nesse ponto, é importante observar que, para realizar a ação, ela e **Lá** saíram por um tempo da brincadeira. No entanto, isso não foi um impedimento para nenhuma das duas, uma vez que, ao ser chamada, **Lá** não apresentou nenhum tipo de resistência; atendeu prontamente ao chamado. Aqui está perpassada uma outra questão, que é o fato de **Lá** concordar com a concepção da criança maior de que é melhor realizar a troca das sandálias, o que pode demonstrar o vínculo de confiança e respeito entre elas.

Nesse ponto, há uma questão muito importante a ser discutida. Porque muitos estudos apontam os possíveis prejuízos do período de institucionalização, um deles é a construção de novos vínculos. Esse episódio mostra que nesse ambiente as crianças constroem sim esses vínculos e eles são extremamente significativos para o desenvolvimento delas. Se a sandália trocada não era um problema para **Lá**, ela não precisaria abandonar a brincadeira porque uma outra criança convidou-a para sair e fazer a troca. Mas, em função do respeito e confiança construídos nesse ambiente, ela aceita e possivelmente entende que se a criança maior está apontando essa necessidade ela se prontifica em atender ao pedido. Esse é um ponto positivo do período de acolhimento. Em se tratando de crianças com direitos violados e quebra de vínculos, a construção de novos vínculos possibilita que a criança estabeleça novas relações principalmente com o meio, assim como acontece em outros ambientes institucionais como escola e igreja, por exemplo. Esse tipo de vínculo precisa ser estimulado, dado que, como já discutido, esse período não deve ser apagado ou ignorado e sim, deve se oferecer o melhor ambiente para que esse momento da história da criança seja uma experiência positiva. Da mesma forma, o fato de que a criança maior assuma esse papel, indica que esse movimento também é importante para ela.

Nesse sentido, a ação de cuidado beneficia tanto quem cuida quanto quem é cuidado, ou seja, realmente trata-se de uma relação, onde as duas partes participam. A aceitação por parte de **Lá** não indica uma passividade; ao contrário, exprime seu posicionamento de que a partir da relação que elas têm ali, a criança maior tem permissão para cuidar dela, e então, de orientar o que é melhor para ela, ainda que a outra ainda seja uma criança também.

Os episódios 4 e 5, trazem também uma ação de cuidado que ocorreu durante um momento de brincadeira. Ambas são situações em que acontece algo inesperado, que é a queda de uma das crianças. Essa circunstância é prontamente identificada por outras duas crianças que oferecem ajuda a G. e, ao certificarem-se de que nada de grave havia ocorrido com ela, voltam a brincar. O episódio 4 tem uma característica peculiar, dado que as crianças são mais novas e oferecem ajuda à criança maior. Esse cuidado surge então de uma necessidade atípica; assim como o episódio do Pingu, quando um outro Pingu cai da cadeira de rodas. Embora os dois pinguins que realizam a brincadeira sejam crianças, ao notar que o adulto precisa de ajuda, eles prontamente oferecem-na. A ação de cuidado consiste em tentar ajudar da forma que podem para auxiliarem na resolução de uma situação de fragilidade na qual o outro se encontra. Nas duas situações quando notam que está tudo bem, todos voltam a brincar, inclusive o adulto. No episódio do vídeo de Pingu, **Lá** expressa “não fez dodói, que bom!”. E quando recontam a história, as três crianças parecem animar-se nesse momento ao ver que o adulto não se machucou e que, por isso, podem voltar a brincar normalmente.

O episódio 5, por sua vez, também ilustra uma situação de alguém machucar-se durante a brincadeira configurando um momento criador de uma demanda. Nesse caso, ela é solucionada pela criança maior com a retirada da criança que usa óculos da brincadeira. Além disso, ele solicita a interrupção do jogo. Quando resolve a situação da

criança machucada, se posiciona com uma compreensão de que para alguém na condição de usar óculos, esse tipo de jogo não é apropriado. Dessa compreensão, ele realiza uma ação de prevenção, orientando o não retorno da criança ao jogo. Ela ainda apresenta uma preocupação com a preservação não só da integridade física da criança mas, também, dos seus óculos, objeto necessário para ela. É interessante notar que todos os participantes das brincadeiras preocupam-se com o que se machuca em ambos os episódios. Esse pode ser mais um reflexo da convivência diária na instituição; as crianças desenvolvem essa preocupação diante dos vínculos que constroem e passam a ser importantes umas para as outras. Não são cuidados referentes à figura materna, são cuidados desenvolvidos estritamente na relação entre as crianças e de maneira totalmente espontânea. Assim, esse exemplo (e outros que foram observados) possibilita-nos conceber a instituição de acolhimento como um contexto de desenvolvimento que apresenta, sim, aspectos positivos, que se contrapõe à visão negativista e determinante do abrigo como um ambiente de risco para as crianças. Nesses episódios, é possível identificar que embora com vínculos rompidos e direitos violados, as crianças são capazes de readaptar-se ao meio.

Nesse sentido, é imprescindível falar sobre a estigmatização. Se entendermos a criança acolhida como uma criança triste, traumatizada e que está condenada ao sofrimento enquanto está na instituição, retiramos dela inúmeras possibilidades de lidar com a situação, como nos episódios supra citados. Não quer dizer que ignoramos todos os aspectos envolvidos nessa situação, mas é justamente por atentar para todos que ressaltamos esse lado muitas vezes despercebido. Um mesmo ambiente pode desenvolver atitudes diferentes em crianças a ele submetidas. Então, não nos é possível prever os encaminhamentos que cada criança pode dar à sua condição na instituição. No entanto, esses episódios mostram uma face muitas vezes despercebida nas interações na

instituição e que é extremamente importante. Por isso, é crucial saber de que infância nós falamos e que crianças estão nos abrigos, pois a forma como concebemos esse conceito influencia na forma de olhar as relações existentes ali.

I.A.(PE2)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação cr-cr, com a intervenção direta da educadora

Episódio 6: Alguns bebês (3) tinham saído para vacinação com a educadora e uma das adolescentes (13 anos), a pedido da educadora, foi para auxiliá-la. A adolescente prontamente atendeu ao pedido da educadora e mostrou-se à vontade com a situação de estar com um dos bebês no braço.

Episódio 7: As crianças foram tomar o banho anterior ao momento de dormir. J. (11 anos), chamado de cabelereiro pelas crianças e pelas educadoras, foi solicitado pela educadora para ajudar a pentear as crianças. Quando ele terminou de fazer um penteado nos cabelos de **Fá**, usando presilhas, ela começou a chorar bastante chamando pela mãe. Uma educadora colocou-a no colo e fez-lhe carinho até que ela parou de chorar.

Esses dois episódios parecem caracterizar bem a instituição, embora a pedido da educadora tanto (J.) quanto a adolescente demonstram satisfação em realizar as ações. E essa relação de ajuda mútua na instituição é um retrato real e muito bonito acerca das relações estabelecidas no interior dela. Crianças que exercem função que não são obrigações dela, que sentem prazer em realizá-las e que embora precisem também dessa atenção não se negam em doá-la. Esses são momentos únicos que mostram o quanto o

ser humano é influenciado pelo seu meio e o quanto este pode trazer influências positivas para a pessoa. Assim como em qualquer espaço de socialização, na instituição de acolhimento também são apresentadas demandas inerentes ao ambiente. As crianças vão respondendo a essas demandas e se deixando transformar a partir delas. O que vemos nessas duas situações como nas outras, são crianças aprendendo a ser generosas e demonstrando que gostam de exercer essa virtude, mesmo com a lacuna da distância dos pais. A criança é um ser incrível, que mesmo em meio a demandas ruins num ambiente, consegue focar nas demandas positivas para tirar o melhor proveito para si da situação. Isso não quer dizer que as demandas negativas deixam de existir, e sim que existem aquelas positivas e que são passíveis de uma maior atenção.

I. B. – Ações de cuidado relacionadas a aspectos sócio-afetivos

I.B.(PE1)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, sem intervenção

- (Observação: antes do momento relatado abaixo, houve uma intervenção da educadora no sentido de que somente brincariam com um brinquedo novo trazido por ela, se compartilhassem-no. **Dó** concordou e brincou com todos até um determinado momento. Em seguida, comportou-se como descrito a seguir, de interesse para este eixo temático).

Episódio 1: Estávamos todos brincando com o brinquedo novo trazido de casa por uma das educadoras, quando num dado momento, **Dó** derrubou a torre que eu, ele e (I.) estávamos fazendo e disse-nos que o brinquedo era dele, e começou a juntar as peças dentro do balde. (I.) falou que era de todo mundo e que chamaria a educadora. **Dó**

retrucou e pegou o carrinho das meninas também. Ele me empurrou e então I. levantou-se, tomou à força o brinquedo das mãos dele, virou o balde e pôs as peças no chão, dizendo: *todo mundo vai brincar junto*. Nesse momento (G.) começou a gritar e **Fá** tentou tomar o brinquedo das mãos de **Dó** à força; ele a beliscou e eu intervi dizendo que ele não podia machucá-la e que podíamos brincar todos juntos com o balde. **Dó** começou a chorar e a gritar insistindo que o brinquedo era dele. A educadora 1 aproximou-se para ver o que estava acontecendo e I. explicou a ela que **Dó** não queria dividir o brinquedo. Ela se dirigiu a mim e disse-me: ***Dó** é sempre assim, muito egoísta, que em casa faziam os gostos dele, aí ele é assim, só que aqui [no abrigo] ele vai aprender a dividir. Pode deixar [dirigindo-se a mim] ele chorar à vontade, uma hora ele se cansa, aí entende a necessidade de se dividir*. Ele chorou muito... até que **Lá** chamou-o para brincar com ela de pular os quadradinhos do chão (piso) e ele levantou-se, parou de chorar e começou a brincar.

Episódio 2: A educadora 2 chamou as crianças para assistirem DVD. Enquanto eles estavam assistindo ao vídeo, a educadora levava, um a um dos pequenos, para tomar banho. Todos entraram na sala de TV, inclusive as adolescentes, e começaram a dançar. Mas, uma das crianças maiores (8 anos) perguntou quem queria brincar de escolinha e os pequenos **Lá** e **Fá** disseram que queriam, e se sentaram ao lado do sofá, mesmo com os demais dançando e cantando, e foram montando o cenário de escola. A criança maior (8 anos) organizou-os em fila, deu uma mochila a cada um deles e falou: *Cadê o abraço de Tia? Cadê?* (repetindo isso várias vezes). Eles se abraçaram e sorriram muito. Em forma de jogo simbólico eles tomaram lanches, realizaram atividades escolares, receberam elogios quando as atividades eram bem feitas, brincaram na hora do recreio. Realmente ela se colocava como uma professora muito carinhosa no decorrer das

atividades. Perguntei se ela queria ser professora, ela disse-me que sim, porque a tia que ela tinha (referindo-se à professora da escola que frequenta) foi quem tinha ensinado-a a gostar das pessoas. Ela ajudou-os a fazerem a atividade escolar proposta por ela, ficava particularmente com cada um auxiliando-os e eles pareciam gostar bastante da ‘professora’. Brincaram assim até a hora em que tocou uma música que parecia que todos gostavam e foram dançar com os demais.

Episódio 3: (G.), que nunca recebeu visita, nesse dia recebeu visita da mãe. Quando as crianças (estavam todas pintando) notaram que ela havia saído, correram para ver quem era a sua mãe. Voltaram para pintar, mas **Fá** chorava, chamando pela mãe. (I.) abraçou-a e disse-lhe que ele também sentia falta da mãe dele, *mas ela agora tava no céu* (a mãe dele, de fato, faleceu e o pai era desconhecido. Esse foi o motivo do acolhimento institucional de (I.) e de seus três irmãos mais velhos). Acrescentou, ainda: *eu vou amar outra pessoa, mas nunca vou esquecer da minha mãe verdadeira. Pensa assim também, Fá.* Então ela abraçou uma educadora e disse-lhe: *vou te amando até minha mãe verdadeira voltar, certo?* I. disse a **Fá**: *Talvez sua mamãe não volte, viu? Mas tu já pensou que pode vir alguém pra ser sua mãe, amar tu que nem sua mãe ou mais* [que a mãe dela]. Ela não aceitou e começou a chorar novamente. I. abraçou-a, pediu-lhe desculpas e disse: *Só quero cuidar de tu que é pra você num sofrer, mas num digo mais isso não, tá? Nunca mais!* Ela voltou a pintar sem chorar.

Episódio 4: Quando as visitas foram embora, as crianças choravam (as que tinham recebido visitas) e então as que estavam pintando foram ver o que havia acontecido. Elas se abraçavam mutuamente e faziam cosquinha umas nas outras. Perguntei o porquê desse movimento e I. disse que era a forma deles fazerem os outros sorrirem na casa;

que todos gostavam disso e que nenhum gostava de ver os outros chorando. Observei que foi uma estratégia eficaz, uma vez que as crianças deixaram de chorar e o choro transformou-se em risadas coletivas; um momento único e super divertido. Continuaram brincando assim até a hora em que foram chamados para o almoço.

Episódio 5: (...) chamei as crianças para uma nova brincadeira na área, os menores e maiores foram, e então chamei as adolescentes para me ajudarem. (...) Fizemos uma brincadeira de corrida de revezamento. Cada criança tocava na outra que seguia correndo até tocar na seguinte, que também correria e assim sucessivamente. Fizemos três filas e coloquei uma adolescente em cada fila para ser a juíza. A fila que completasse o percurso primeiro, seria a vencedora. Foi muito interessante porque os pequenos tinham dificuldades. Então, as adolescentes propuseram que eles poderiam receber ajuda dos demais. Essa ajuda variou de duas formas, quando era um pequeno e um maior, o pequeno largava antes e só depois o outro corria. A outra ajuda era um grande ‘puxando’ o pequeno pelas mãos, para que ele corresse mais rápido. Essa atitude das adolescentes, de proporcionarem condições para que os pequenos competissem em condição de igualdade (já que eles tinham mais dificuldades de correr), foi bem aceita pelas demais crianças.

Episódio 6: A educadora chamou-os para dançar com o DVD. Eles fizeram uma espécie de show de calouros, cada um cantava e dançava uma música e os outros julgavam com palmas. **Fá** se chateou porque recebeu poucas palmas. Então, I. disse a **Fá:** *Fica assim não, é assim ‘mermo’, num dia a gente perde mas no outro a gente ganha.* Ela se chateou ainda mais e começou a chorar. Ele disse-lhe que não precisava

se chatear porque ela cantava bem, as palmas não eram nada, era só brincadeira. Ela sorriu e abraçou-o.

Episódio 7: Dó, enquanto lanchava, estava com um brinquedo. A educadora tomou esse brinquedo dele e ele começou a chorar. Ela disse-lhe que estava na hora do lanche e que ele poderia brincar depois. Ele não aceitou a proposta, falou que não iria mais lanchar, então. Ela replicou dizendo-lhe que, sem lanche não haveria brincadeiras. Ele então resolveu terminar de comer. No entanto, **Lá** terminou primeiro e a educadora deu o brinquedo a ela. **Dó** reclamou na hora e começou a chorar. A educadora disse-lhe que ele devia parar de chorar e quando ele terminasse de comer, brincaria com Lá, mas só se ele não chorasse. Ele continuou chorando e a educadora disse-lhe que ele não iria brincar. Ele continuou chorando e rejeitando a comida. Ela guardou o prato dele e disse-lhe que ia deixá-lo chorando até cansar. Ele chorou bastante no refeitório, até que **Lá** veio e disse-lhe que ele poderia brincar com ela. Ele parou de chorar, levantou-se e foi brincar com ela. Saíram de mãos dadas. A educadora presenciou essas atitudes mas nada falou.

Episódio 8: Fá tinha chegado da escola e disse à educadora que tinha atividade para fazer. Uma das adolescentes se prontificou a ajudá-la e **Dó** disse que também queria ajudar. Elas riram e disseram que ele não sabia ler. Ele falou que mesmo assim queria ajudar. Fá tirou a atividade de sua mochila e a adolescente notou que não conseguiria ajudá-la e chamou uma educadora, que veio ao auxílio e ajudou **Fá** a realizar a atividade. Esta consistia em pintar todos os estados no mapa do Brasil, cada um com uma cor específica, cor esta determinada na própria folha de atividades. Então **Dó** viu o estojo de coleções coloridas e disse que ajudaria **Fá**, dando-lhe as cores. Ele não sabia o

nome de todas as cores, no que foi auxiliado pela adolescente. Todos se divertiram fazendo essa atividade e, ao final, ajudaram a guardar o material.

Episódio 9: As crianças brincavam de jogar bolinhas no chão e ver quais delas chegavam primeiro do lado oposto, lado em que estava o portão. Este era de grade e tinha aberturas, o que fazia com que algumas bolinhas escapassem. Como o portão estava fechado no cadeado, era ruim para as crianças recuperarem as bolinhas que passavam uma vez que era necessário ficar abrindo-o e fechando-o constantemente. Isso mobilizava o vigia, pessoa responsável pela chave, que ficava no portão da frente da casa. A educadora alertou as crianças dizendo-lhes que se não tivessem cuidado e as bolas passassem o portão, elas iriam ficar sem bolas, porque o vigia não iria mais pegá-las. Então, os três maiores (8, 9 e 10 anos), para evitarem que as bolinhas das crianças mais novas passassem pelas fendas do portão, montaram uma espécie de barreira que impediria que isso ocorresse. Questionei porque daquela ação, e um deles me respondeu: *É que os pequeno não entendem e não tem muito jeito, né? Aí não conseguem fazer a bola não escapar.* Observei que ao formar a barreira, eles acabaram deixando de brincar. Um deles jogou a bolinha dele para um dos menores. Eles permaneceram lá até que um deles pensou em colocar um lençol no portão e solicitou à educadora, autorização para buscar um lençol. Autorizado pela educadora montaram a barreira com o lençol e voltaram para a brincadeira. Estavam participando da brincadeira todas as crianças da casa (que totalizam 11 crianças) menos as três adolescentes, que não estavam nesse local.

Episódio 10: Uma das crianças maiores (I.,10 anos) pegou a bola de **Dó** e colocou-a no alto. **Dó** ficou pulando para tentar alcança-la mas não conseguia. Ele choramingou e a

educadora mandou I. dar a bola para **Dó**. I. (a criança maior) disse que era uma brincadeira e falando: *deixa ele aprender a pegar, tia*. **Dó** começou a chorar, o vigia gritou: *deixa de ser chorão, Dó*. I., por sua vez, disse: *essa brincadeira é para ele aprender a conseguir as coisas sem chorar*. Quando **Dó** conseguiu pegar a bola, I. deu-lhe um abraço e parabenizou-o pela conquista. Voltaram a brincar, mas I., pouco tempo depois, tomou a bola de **Dó**, porque ele jogou-a intencionalmente no olho de Gu. (6 anos) que estava com tersol e com o olho bem inflamado. I. disse que era o castigo de **Dó** ficar sem a bola. **Dó** começou a chorar e I. disse-lhe: *sente um pouquinho pra pensar no que você fez, depois eu devolvo sua bola*. **Dó**, chorando sentou-se. Depois de um tempo, I. chamou **Dó** de volta para a brincadeira, ele aceitou e voltaram a brincar.

No episódio 1 acontece uma cena que foi recorrente nas observações que envolviam **Dó**, que era a divisão de brinquedos, na realidade a relutância dele em dividir algo com os demais. Normalmente, a educadora precisava intervir, reclamar ou fazer alguma ameaça a ele; por exemplo, ele seria punido caso não concordasse em dividir os brinquedos com os colegas. Neste episódio, inicialmente ele não quis dividir. No entanto, como a participação de todos era prerrogativa para que ele mesmo pudesse ter acesso ao brinquedo ele resolve dividir. Contudo, no decorrer da atividade, em um dado momento, **Dó** decide que vai brincar sozinho. Para atingir seu objetivo, belisca outra criança. Chamou-nos a atenção a fala da educadora, qual seja: “***Dó** é sempre assim, muito egoísta, que em casa faziam os gostos dele, aí ele é assim, só que aqui [no abrigo] ele vai aprender a dividir.*” O destaque é para a afirmação de que **Dó** é egoísta e que na instituição ele vai aprender a dividir. A reflexão que pode ser levantada é sobre o desenvolvimento das virtudes, uma vez que, entendemos que estas são desenvolvidas na relação e envolvem aspectos cognitivos e afetivos. Portanto, as situações podem

facilitar ou não as ações da criança e estimular ou não, o desenvolvimento e consequente exercício das virtudes. A educadora em sua fala, ao mesmo tempo em que sinaliza com veemência uma tendência das ações de **Dó** (tendências essas provavelmente decorrentes das experiências vividas por **Dó** até então), oferece a possibilidade de que, diante do contexto de institucionalização que é apresentado à criança, essa tendência seja substituída no sentido de que emergência de outras posturas morais e atitudes baseadas em virtudes.

Nesse sentido, concordamos com Aristóteles (1996) quando o filósofo afirma que as virtudes não são capacidades inatas, mas sim construídas a partir do próprio exercício das mesmas. Isso se torna muito interessante quando se fala na condição de acolhimento institucional, uma vez que ele pode apresentar diversas situações favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, como em muitos dos episódios identificados e descritos nesta pesquisa.

Assim como nesse episódio, a posição de **Dó** de não querer dividir ou de reagir com agressividade quando sua vontade não era atendida repetiu-se em outros contextos. Inclusive, no procedimento com um dos livros, na situação em que envolveu tomada de decisão sobre o que fazer com o dinheiro encontrado, ele propõe que um dos animais mate o outro para ficar com a nota de dinheiro. A forma de resolver as situações de conflito propostas era sempre com agressividade e egocentrismo. Conhecemos pouco de sua história pregressa. Contudo, esse pouco inclui circunstâncias de negligência e abandono, e nesse ambiente, considerando as interações nele presentes, ele pode ter desenvolvido essas características. Não estamos sendo taxativos ou estabelecendo relações de causa-efeito, mas como já bastante discutido nesta pesquisa, o meio e a relação estabelecida com ele influenciam na constituição da subjetividade de cada ser humano.

Retomando o episódio, a criança I., um pouco mais velha que **Dó** impõe que o brinquedo precisa ser dividido sob pena de chamar a educadora, e então, a brincadeira cessa. Mesmo assim, **Dó** não altera sua decisão. Todavia, **Lá** escolhe resolver a situação de uma outra maneira, diferente da proposta por I. e pela educadora, qual seja, convidar **Dó** para brincar de outra coisa. Nesse sentido, ela foi solidária e como a brincadeira com o brinquedo estava gerando conflitos, preferiu brincar de outra coisa e evitar o choro de **Dó**. Assim, a ação solidária por parte de **Lá** permitiu que o conflito de **Dó** em dividir o brinquedo fosse momentaneamente resolvido. Ela exercitou a virtude, e esse exercício pode ajudar **Dó** a compreender a necessidade de dividir e a própria vivência pode ensiná-lo que é possível divertir-se brincando junto com os outros. **Lá**, por sua vez, na maioria dos episódios sempre age como apaziguadora, compreensiva e solidária. Também vem de uma situação de negligência e abandono. No entanto, essas foram as características que desenvolveu e que é bastante reforçada na instituição.

Observou-se que as atitudes tomadas pelas educadoras demonstram uma forma de conceber as interações sociais entre elas e as crianças apoiada no paradigma do reforço/punição. Assim, determinadas ações ou posturas dessas educadoras estão baseadas no que elas entendem como correto e justo. A educadora 1 afirma: “Assim, elas (as crianças) chegam tudo sem saber se comportar, sem conhecer muito da vida, algumas também, coitadas, nascem e já vem pra cá, não têm nem referência, nem boa nem ruim! (...). Aqui nosso trabalho gira muito em torno disso, sabe? Ajudar eles a aprender a dividir, compartilhar, conviver com as diferenças e aceitar os demais”. Esses princípios são apreendidos pelas crianças que, aos poucos, vão tornando-se conscientes de suas perspectivas morais e decidindo que ações tomar diante das circunstâncias que vão se apresentando em seus cotidianos.

Lá, no procedimento com o livro 2, surpreendeu-nos com suas posturas, quando confrontadas com o estudo das virtudes em crianças pequenas, ainda no início da primeira infância. Ao ser questionada sobre o que os animais fariam com a nota encontrada, ela prontamente responde que eles deveriam procurar o dono do dinheiro. Embora pequena, com história de direitos violados e em condição de acolhimento institucional, ela exercita a virtude da justiça. Não estamos, com essa observação, afirmando que violação de direitos e a condição de acolhimento institucional são impeditivos para o desenvolvimento das virtudes. Ao contrário, estamos justamente querendo chamar a atenção para o fato de que as crianças podem, com apoio institucional e possibilidades de vivências de vínculos afetivos, desenvolverem-se de forma a construírem atitudes que revelam as virtudes, importantes para o convívio social.

Na situação do brinquedo ela poderia não preocupar-se com o choro de **Dó**, assim como ele não se preocupou com ela quando decidiu não dividir o brinquedo. Mas, o princípio de solidariedade guiou-a a realizar o objetivo comum, qual seja, brincar. Talvez por isso as vezes as educadoras não compreendam a melhor forma de lidar com as crianças, pois a solidariedade pressupõe pessoas de um mesmo grupo, sob mesma condição, com um objetivo comum. Mas as atitudes de **Lá** não evidenciam apenas a solidariedade; elas nos mostram também, a justiça e, em consequência, a honestidade.

Ao referir-se à necessidade da devolução do dinheiro ao dono, ela é movida pela virtude da justiça, justiça do que é de direito, aliada à preocupação para com o outro. Como afirma La Taille (2006), assim como a generosidade, a justiça quando acontece dessa maneira, é altruísta. **Lá** não exigiu nada que lhe beneficiasse ou que lhe coubesse por direito, mas sim, ela reivindica um direito de outrem, nesse caso, do dono do dinheiro, de poder revê-lo. No procedimento com o livro 1 ela demonstra, mais uma

vez, um senso de justiça, quando sinaliza não entender porque o gato corre atrás do rato, se este nada fez contra o felino. Nesse episódio prevalece a questão da legitimação. Está implícito, em seu discurso, o pressuposto de que o outro pode revidar, quando é atingido por ações de outrem que o prejudiquem ou lhe cause algum dano. Segue o trecho:

P: E então o gato e o rato se olharam...

Lá: E se abraçaram. E foram felizes para sempre.

P: Vamos ver qual o final do livro, o gato começou a correr atrás do rato.

(Ela ficou parada olhando, parecia não entender.)

P: Você quer dizer alguma coisa **Lá**. ?

Lá : Não entendi porque o rato saiu correndo, o rato não fez nada com ele.

P: O que você achou do final?

Lá: Errado, porque a gente não pode correr atrás de quem não faz nada com a gente.

P: Só de quem faz?

Lá: Eu acho que não, chama a mãe que ela resolve.

P: Hum, entendi.

No entanto, diante da intervenção da pesquisadora, a criança sinaliza que para a justiça ser efetivada é necessário recorrer a um adulto, figura de autoridade. Como diz Tognetta e La Taille (2008) esse é um comportamento moral, pois diz respeito a como a pessoa deve agir, enquanto que a primeira afirmação dela diz respeito a como se quer agir, um comportamento ético. Essa relação também pode ser feita com **Dó**, cujos comportamentos transitam entre o que ele quer fazer e o que é moralmente correto.

Todavia, o mais importante é que nas duas situações as crianças têm a possibilidade de refletir, conhecer e aprender, para que suas ações possam ser guiadas por aspectos considerados moralmente corretos. O exercício da virtude e as ações de cuidado são ações que envolvem dimensões afetivas e cognitivas, fruto de uma reflexão,

nem sempre consciente. No episódio 8 é possível identificar **Dó** oferecendo uma ajuda espontânea para **Fá** realizar sua atividade escolar, ainda que ele tivesse limitações para isso. A ação de cuidado em tentar suprir uma necessidade que exige um nível cognitivo que ele ainda não alcançou aponta, mais uma vez, para a importância das relações como elemento impulsionador para a apreensão dos comportamentos morais. Os dados até aqui apresentados não nos permitem afirmar que A é uma criança generosa e B uma criança justa, uma vez que, conforme já sinalizamos, o exercício das virtudes depende de inúmeros fatores. Faz-se necessário, sim, entender que esses comportamentos virtuosos comparecem nas relações entre as crianças na condição de abrigo e podem e devem ser reconhecido e estimulados.

No segmento a seguir, também do procedimento com o livro, outros aspectos comparecem.

Fá: É... ele correu e correu até cansar.

Lá: Foi. Ele correu mas não podia, acho que ele não vai mais praia por causa disso.

P: como assim?

Fá: A tia disse que quem brigar não vai pra praia.

Dó: Eu vou.

Lá: Vai não, porque você beliscou eu.

Dó: Belisco não tia, belisco não, eu vou tia, eu vou.

P: Entendi, vocês vão pra praia?

Lá: É, só quem se comportar e ficar quietinho sem arengar.

P: Quando?

Lá: Parece que é amanhã tia. Amanhã.

O procedimento envolvia a história do livro citado nos procedimentos e a criança traz para a realidade delas, do abrigo, ao fazer referência de que quem não se

comportar não vai para a praia, programação de lazer a ocorrer no dia seguinte. Nesse trecho encontramos uma postura, parte das educadoras, tentativa de desenvolver as virtudes nas crianças por meio da punição das ações indesejadas. Essa afirmação se justifica quando as crianças dizem que o combinado é que quem brigar não vai poder ir para a praia. Nesse sentido, com essa atitude da educadora, pretende-se que as crianças desenvolvam os comportamentos morais que ela deseja. Não estamos, com essa observação, afirmando que esta é a postura mais apropriada para ensinar os comportamentos morais; foi, no entanto, o que constatamos. Essa atitude foi semelhante a do episódio 1, e o discurso da criança decorrente de procedimento com o livro acima citado demonstra que ela simplesmente repete o discurso da educadora, sem que haja elementos que sinalizem para uma possibilidade de reflexão, por parte da criança, sobre as questões nele implicadas.

No episódio 7, **Dó** novamente reage chorando enquanto **Lá** para resolver a situação o convida para brincar com ela. Na maioria das situações retratadas, **Lá** demonstra exercer a virtude da polidez, ou seja, agir por fora como o homem deveria ser por dentro; é essa virtude que motiva a busca, pelo homem, do desenvolvimento das virtudes (Comte-Sponville, 1999). **Lá**, na maioria dos casos, exibe um comportamento moral baseando-se em uma virtude quando precisa resolver alguma situação de conflito. Algumas das virtudes identificadas nessa criança foram generosidade, justiça e tolerância. No episódio 1 e 7, **Lá** demonstra, ainda, a compaixão; ela se compadece do sofrimento de **Dó** independente se os motivos deste são bons ou não, justos ou não. Essa é uma característica marcante de **Lá**, suas ações de cuidado são bastante motivadas pela compaixão.

Não há como avaliarmos os sentimentos dela, mas a partir de suas atitudes é possível identificar que ela está apreendendo as concepções morais desejadas. No trecho

do livro 2, ela apresenta vários ‘não pode’, o que possibilita-nos afirmar que ela está internalizando os conceitos morais e a polidez, manifestos através de suas ações.

Lá: Eita, tá brigando. Pode não né, tia? Se não fica de castigo. E pode machucar, dói.

P: É... O porco conseguiu pegar a nota e saiu correndo. E o cachorro bravo atrás.

Lá: Eita. Tomou sem pedir. Pode não, também.

P: O cachorro alcançou o porco e puxou o rabo dele. E começou a briga de novo, e de repente ouviram uma música. Começaram a rir, era do carrinho do picolé, eles foram lá e compraram sorvete pros dois. Dois sorvetes, uma pra cada um.

Lá: Ah, tão lindo. Mas aí, o dono do dinheiro?

P: Não fala aqui no livro, acho que não apareceu.

Lá: Ah, legal. Deu sorvete pros dois. Com um dinheiro, que legal.

P: Gostou?

Lá: Gostei tia, só tinha um dinheiro e os dois comeram sorvete. Eu gostei tia, eu gostei.

Essa questão de como as interações estabelecidas podem influenciar no desenvolvimento de virtudes e seu consequente exercício nas próprias relações é tão significativa que as próprias crianças entendem que, de acordo com as experiências, é possível construir novos aprendizados. No episódio 10, a criança I., dotada dessa concepção, simula uma brincadeira em que frustra **Dó**, para estimulá-lo ‘a conseguir as coisas sem chorar,’ comportamento já sinalizado aqui como recorrente. E essa brincadeira de fato instiga **Dó**, que por sua vez é parabenizado quando conquista o objetivo da brincadeira sem precisar fazer birra. Mas, quando **Dó** joga intencionalmente a bola no olho da outra criança, I. adota outro comportamento, com o intuito de ensinar que é o castigo. Sendo assim, entre as próprias crianças, assim como entre os adultos, são escolhidas estratégias que elas julgam adequadas e, nesses contextos, as próprias

crianças têm a atitude de reconhecimento dos comportamentos morais das outras. Conforme assinalamos em outro contexto deste trabalho, como afirma Vygotsky, o homem é um ser histórico e portanto, a construção de sua subjetividade é o resultado das interações que ele estabelece com o meio, as demandas e necessidades impostas por esse meio e pelo próprio sujeito. Nesse caso, no ambiente de acolhimento institucional, uma dessas demandas é sempre essa ação de cuidado entre as crianças, sempre visando o bem-estar do outro, que é o foco principal das virtudes.

No episódio 6, I. demonstra novamente uma preocupação em ensinar algo que pode servir para outros momentos da vida, dessa vez, para **Fá**. Esse papel também é uma das funções de um cuidador. Ele preocupa-se em mostrar para ela que na vida há perdas e ganhos, de uma forma que ela compreendesse. No entanto, como ela tem apenas três anos, não compreendeu muito bem, o que fez com que ele partisse para outra via, a expressão do vínculo afetivo entre eles. Essa ação de cuidado dele permite que ela tenha o choro acolhido e a necessidade afetiva sanada. Essa preocupação de ensinar algo que servirá para outras situações da vida é expressa também pela educadora 2, que diz “Quando tem briga, a gente sempre tenta contornar pra que eles aprendam como resolver, porque começa por um brinquedo, mais na frente é por uma namorada, depois por um cargo, tem que saber ganhar e perder. A gente ensina muito isso aqui, muito mesmo. E acho que eles aprendem melhor aqui do que levando cabeçada da vida. Eu tento passar isso pra eles.”

No episódio 2, em que as crianças brincam reproduzindo o contexto escolar, comparece mais uma figura de cuidador, que é a professora. A criança que a representa afirma que a professora que ela reproduz foi quem a inspirou, ou seja, as atitudes dos cuidadores podem espelhar o exercício das virtudes nas crianças. Nesse sentido, o cuidado não apenas supre a necessidade, mas é transformador e constitutivo. Além

disso, a criança mostra-se bastante grata ao legado que a professora lhe proporcionou e tenta repassar esse legado, ainda que por meio da simbologia da brincadeira, para as outras crianças. Unindo fantasia e realidade, ela demonstra que as ações de cuidado são fundamentais na constituição da subjetividade das crianças. É interessante notar que ela traz outro contexto de desenvolvimento, a escola, e onde, as relações de cuidado também estão presentes e são tão importantes quanto nos demais espaços.

Os episódios 5 e 9 retratam ações de cuidado que aconteceram também durante brincadeiras. Ambas demonstram um exercício sublime das virtudes. No episódio 5, as crianças maiores identificam que as menores, em função de suas limitações motoras, correm mais devagar e não têm condições de concorrer em igualdade com as demais. Assim, criam uma nova regra em que os pequenos possam ter essa igualdade. Seria um tipo de 'favorecimento' caracterizado pela tentativa de diminuição da desvantagem entre as crianças porque, na realidade, os pequenos não ficam em vantagem e, sim, deixam de estar em desvantagem.

Esse movimento merece demasiada atenção, primeiramente pela espontaneidade com que aconteceu. As próprias crianças maiores notaram a desvantagem das pequenas, e tentaram eliminá-la. Elas poderiam ter seguido o caminho inverso e terem se aproveitado disso para serem os ganhadores do jogo. No entanto, a justiça enquanto virtude sobressaiu nessa atitude e eles agiram para que o outro tivesse o direito de concorrer em igualdade. O segundo ponto que merece destaque é o fato das adolescentes proporem e realizarem mudança das regras do jogo e de todos os participantes concordarem e aceitarem essa mudança.

Já no episódio 9 a virtude claramente identificada é a generosidade. Todos estavam divertindo-se com uma brincadeira criada por eles mesmos. Quando avisados sobre a possibilidade de alguém não brincar mais porque o vigia não iria mais abrir o

portão para que eles pegassem as bolas que escapassem, as crianças maiores fazem uma barreira para impedir que as crianças menores não percam as bolas e sejam impedidas de brincar. É uma ação de cuidado que impossibilita as autoras das ações de brincar, em favor de oferecer para o outro essa possibilidade. Ou seja, uma ação genuinamente generosa e espontânea. A ação generosa é aquela que visa o bem do outro, é um ato em que é realizado apenas em favor outrem (Comte-Sponville, 1999).

Não houve qualquer sinalização, pelos adultos, sobre uma atenção diferenciada para com os pequenos ou algum tipo de ameaça. Além disso, há uma sensibilidade extrema por parte dos adolescentes, para perceberem a necessidade das crianças pequenas, suas limitações e dificuldades, de conceber que o nível de compreensão delas é diferente do nível deles, e mais que isso, uma empatia de colocar-se no lugar do outro, mesmo que isso implique em aspectos negativos para si, como deixar de brincar, como foi o caso neste exemplo. Elas tomam atitudes que beneficiam as crianças menores e, na sequência, entre elas próprias emerge uma estratégia em que possam também ser incluídas na brincadeira. Esse episódio provoca em nós um grande encantamento; é uma demonstração de como as crianças têm a possibilidade de adaptar-se a ambientes muitas vezes complicados, a situações de crises situacionais e assim como respondem aos desafios impostos, colocam suas demandas e essa interação lhes permite constituir-se enquanto sujeitos.

Os episódios 3 e 4 dizem respeito a sentimentos emergentes diante da condição de acolhimento. No terceiro episódio uma das crianças que não recebe visita, chora expressando esse fato e é consolada por outra criança. É interessante notar que essa outra criança também não recebeu visita, mas coloca-se no lugar daquela que pode suprir essa necessidade. A criança legitima a cuidadora como detentora do papel da figura materna, na ausência da mãe biológica. No entanto, avaliando a condição em que

se encontram e uma possível colocação em família substituta, tenta explicar à criança menor, que não entende a situação. Diante disso, ele muda seu discurso para alcançar o objetivo de cessar o choro da outra criança.

No episódio 4, os que não receberam visitas choram, e eles próprios desenvolvem uma estratégia para resolver a situação. Não eliminam a ausência da mãe, mas encontram uma forma de mascarar essa falta com a atitude de fazer cócegas uns nos outros e, pelo menos naquele momento, a situação de conflito é resolvida.

I.B.(PE2)- Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança com a intervenção direta da educadora

Episódio 11: Estavam todos brincando de correr na área, quando a educadora 1 chamou **Lá** para ajudar guardar o colchão (o que eles dormem o ‘soninho’ após o almoço). Ela entrou contrariada pois não queria sair da brincadeira. Então, **S.** propôs que aguardassem-na voltar para continuarem. **Dó** não aceitou e continuou correndo. Os outros se chatearam e reclamaram com ele. A educadora 2 interviu e disse que ele precisava aprender a ser menos egoísta; ele retrucou dizendo que não iria esperar **Lá** e a educadora 2 ameaçou-o: se não esperar, não brinca com o brinquedo novo. Ele prontamente disse que aguardava **Lá** voltar, inclusive, sentou-se no chão para aguardá-la. **Fá** disse que, para ser mais rápido, ia ajudar a levar o colchão também e entrou na casa e foi ajudar. Na volta, perguntei por que ela queria que fosse mais rápido. Então ela disse-me: porque aí podemos brincar mais rápido. Na sequência, os três participaram da brincadeira.

Episódio 12: Na quinta-feira, dia desta observação, acontece a visita dos familiares pela manhã. A observação aconteceu à tarde. **Fá** começou a chorar e a chamar pela mãe, **Dó** veio perto dela e disse-lhe que a mãe dela não tinha vindo, que ela não tinha mãe (Ela foi encontrada em situação de negligência. A mãe, de início, visitava-a mas depois não foi mais à instituição. A equipe técnica informou-me que a visita da mãe não era estimulada, pois não ajudaria no processo). A educadora 1 ouviu o que **Dó** falou e reclamou com ele. Disse que isso não era para ser dito, que mesmo quem não tinha mãe que gerou na barriga, tinha mãe do coração, enfim, conversou bastante com ele e pediu que ele se retratasse. Ele abraçou **Fá**, pediu-lhe desculpas, disse-lhe: *Se tu quiser eu divido minha mãe quando ela vier trazer 'chocolate', tá?* Chamou-a para brincarem juntos. **Fá** estava chorando muito; depois do abraço, parou e foi brincar com ele.

Episódio 13: **Dó** levantou-se e me perguntou (eu estava sentada numa cadeira fazendo anotações) sobre o brinquedo novo que ele viu. Falei que não sabia, a educadora 2 disse que era ela quem tinha trazido o brinquedo. Ele ficou insistindo para que ela pegasse o brinquedo para ele; ela disse-lhe que ele teria que dividir com os demais e ele dizia (repetidamente) que brincaria só. Ela disse-lhe, então, que não lhe daria o brinquedo. Ele mudou rapidamente o discurso e disse à educadora que dividiria, até com a tia nova. (no caso, a pesquisadora). A educadora 2 foi lá e pegou o brinquedo. (A educadora explicou para as crianças que o brinquedo novo havia sido trazido de casa por ela e que, ao final, recolheria e o levaria para casa, para trazê-lo no dia seguinte). Entregou a ele o brinquedo, e ele dizia a todas as crianças, inclusive às adolescentes, 'chega brincar todo mundo' e chamava todos, tentava puxar as crianças pela mão. Inclusive a mim. Sentamos os pequenos de 3 anos (**Dó, Lá e Fá**), G. de 6 e I. de 10. Era um baldinho

cheio de peças coloridas para montar. **Dó** derramou as peças no chão e todos começaram a montar brinquedos. **G. Lá, e Fá.** começaram a montar um carrinho porque, dentre as peças, havia rodinhas. Eu, I. e **Dó**, começamos a fazer uma torre bem alta.

Episódio 14: Estavam brincando novamente de correr, até que **Lá** entrou e saiu com algumas peças de montar. **Fá**, quando viu **Lá** com as peças, quis toma-las da mão dela, e começaram então a brigar. A educadora 1 disse a elas que deveriam dividir: primeiro **Lá** brincava um momento, depois **Fá** brincava outro momento. Sugeri que brincassem juntas, podiam construir um castelo. Elas concordaram e me chamaram para brincar com elas. Brincamos por um bom tempo de fazer castelos, carros, muros... e elas não mais disputavam o brinquedo. Embora esse momento tenha surgido após um momento de disputa, a partir da intervenção da pesquisadora foi possível que o conflito fosse resolvido de forma a beneficiar as duas crianças, elaborando uma situação de compartilhamento entre elas.

Nos episódios 11 e 13 comparece novamente a atitude de **Dó** em não dividir e ainda relutando, sob a ameaça de punição, ele muda a posição dele e passa a dividir. A ação da criança aqui surge após a intervenção da educadora. No entanto, dois aspectos são importantes de serem observados aqui. O primeiro é que a intervenção da educadora é uma imposição e não promove reflexão por parte da criança, o que pode ser constatado no episódio 11, quando ele repentinamente volta à atitude inicial de não dividir. Diferentemente do episódio 14, em que surge uma situação de disputa de brinquedos, a intervenção é no sentido de entenderem a necessidade de dividirem, em vez da ameaça, e a situação de compartilhamento acontece. O segundo aspecto

sinalizado acima diz respeito ao fato de que a ação da criança de chamar os colegas para brincarem juntas não se constitui enquanto uma ação de cuidado. Mantivemos aqui como um elemento adicional para a compreensão da natureza das relações que ocorrem na instituição.

O que também acontece no episódio 12, em que após falar algo que não deveria para **Fá**, a educadora intervém explicando o porquê não pode. E **Dó** parece refletir, porque, em seguida, além de retratar-se, ele diz que vai dividir a mãe na próxima visita em que ela vier. Isso tem um grande significado; uma criança que está separada da mãe e que ao reconhecer que a outra também está com essa falta, se propõe a dividir essa mãe quando ela vier, nas poucas vezes em que a mãe vem. Isso também é reflexo da interação e do vínculo afetivo que eles desenvolvem. É um ato generoso, em que ele não recebe nada em troca; ele abre mão de um direito seu para compartilhar com o outro, ao identificar a necessidade do outro.

I.C- Ações de cuidado relacionadas as duas situações (cuidado do corpo e aspectos sócio afetivos) num mesmo episódio

I.C.(PE1) - Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança- criança, sem intervenção

Episódio 1: Quando acabei de conversar com a adolescente gestante as crianças já tinham acordado e estava na hora do lanche. Como era bolo, comeram no refeitório. **Fá** derrubou o prato dela e o bolo se esfarelou todo no chão. A educadora repreendeu-a de forma ríspida: *Toma cuidado, Fá! Toda vida tu derruba tudo. Agora junte tudinho, viu?* (J.) (11 anos) que presenciou a cena, disse à educadora: *Tia, tu num sabe que ela é*

pequena, não tem muito jeito não, tem que ter paciência mermo, né? E ajudou **Fá** a limpar a sujeira sempre sorrindo e, no fim, sorriu para a menina com uma expressão de ‘tudo bem’. A educadora olhou para mim (pareceu-me constrangida) e disse: *mulher, quem não conhece esse menino que compra, viu? Ele só diz isso porque tu tá aqui, eles são mais grossos que eu com os pequenos.* Pegou outro pedaço de bolo e deu a **Fá** e disse a J.: *dá a ela, já que tu tem paciência e eu não.* Falou isso de forma bem irônica.

Episódio 2: Um dos bebês que ainda não anda alcançou algum objeto que estava próximo dele, no chão e colocou-o na boca, sem que fosse notado pelos adultos. Mas uma das crianças, sujeito desta pesquisa (**Fá**), percebeu, foi onde estava o bebê e tentou tirar de sua boca o objeto, mas não conseguiu. **Fá** tentou levantar o bebê e colocá-lo nos braços. Novamente não conseguiu. Em outra tentativa de levantá-lo puxou-os pelas mãos e ele permaneceu onde estava. Durante esse tempo, **Fá** repetia: *V* (referindo-se ao nome da criança), *bebê. Faz mal comer isso, jogue fora, jogue, vai fazer mal, jogue fora.* Quando viu que não conseguiria sozinha, chamou pela educadora (a que estava dentro da sala) que se levantou, tirou o objeto da boca do bebê, levou-o para o banheiro para dar-lhe banho e colocar-lhe uma nova fralda. Enquanto isso, **Fá** permaneceu ao lado da educadora, auxiliando-a nessa atividade. A educadora levou V. de volta para a sala e pegou outra criança para dar banho. Nesse contexto, **Fá** disse à educadora: *Pode ir tia, eu pastoro os menino.* E então **Fá** entrou na sala e foi ‘cuidar’ dos pequenos: penteou os cabelos de uma criança, arrumou alguns brinquedos espalhados para outro bebê poder brincar e brincou um pouco com os que não andavam. Depois, outro bebê chorou e ela foi onde ele estava e abraçou-o. A educadora retornou à sala e **Fá** pegou um brinquedo e foi brincar sozinha.

Episódio 3: Fá, ao sair do banho, teve seu cabelo todo penteado e passado o pente fino por outra menina (T.), de 12 anos, que depois matou os piolhos que caíram na toalha branca após ela passar o pente fino. Perguntei a T. se alguém tinha pedido para ela pentear o cabelo de **Fá**. Ela respondeu-me que não, que ela era maior e, então, ajudava as educadoras a cuidarem dos menores que não fazem as coisas sozinhos. Perguntei que coisas seriam essas e ela disse-me: *comer, tomar banho, se limpar depois de fazer cocô*. Perguntei-lhe se as cuidadoras quem pediam. Ela disse-me que na maioria das vezes não era a pedido das cuidadoras e sim porque ela gostava de ajudar, porque *é como se fossem irmãos menores*. Ela penteava com bastante cuidado, dava beijinhos na bochecha de menina enquanto a penteava. Ao terminar, **Fá** começou a chorar compulsivamente, e gritava: *quero minha casa, quero minha casa*. (A educadora 1 aproximou-se de mim e disse-me que em dias de visitas, **Fá** sempre chama pela mãe ou pede para ir para sua casa. A mãe a visitava no início, mas ultimamente não estava mais visitando-a.) A mesma adolescente que estava penteando o cabelo de **Fá** abraçou-a e disse-lhe: *não precisa chorar, porque aqui você tem muitos amigos*. Ela continuou chorando e vieram mais crianças abraçá-la. Uma das adolescentes disse: *todo mundo aqui está longe de casa e dos pais, mas é por um tempo*. Nesse contexto, **Lá** chamou **Fá** para brincar de casinha e ela aceitou. As crianças maiores eram as tias e as menores, **Lá e Fá**, as filhas. Isso me chamou muita atenção. Na brincadeira elas reproduziam a relação de mãe e filhas. Contudo, denominavam-se tias e filhas. Perguntei-lhes, então, de quem elas seriam filhas, e elas disseram-me: *das nossas mães*. Perguntei-lhes se eram duas mães, e elas disseram que sim. **Fá** disse-me que as mães estavam ocupadas e enquanto isso elas ficavam com as tias, que cuidavam delas direitinho. Brincaram até a hora de serem chamadas para jantar.

Episódio 4: Quando cheguei à instituição, estava na hora do lanche. As educadoras estavam dando o lanche para os pequenos de até 3 anos, banana amassada com leite, enquanto os maiores comiam sozinhos. Quando uma das adolescentes terminou, foi ajudar as educadoras com os pequenos. Ela ficou dando o lanche de **Fá**, que comia-o e brincava bastante. A educadora reclamou que era pra ela parar de brincar e comer. **Fá** respondeu que a tia dela (apontando para a adolescente) não achava ruim e deixava-a comer brincando. A adolescente sorriu e perguntou-lhe: *e eu sou tua tia?* **Fá** respondeu-lhe: *é sim, você tá cuidando de mim que nem minha mãe; então, é minha tia também. Igual a ela* (dessa vez comparando-a com a educadora). Ao terminar de comer, **Fá** deu um abraço na adolescente e agradeceu-a. Enquanto a adolescente devolvia o prato, fez sinal para **Fá** esperá-la e saíram de mãos dadas. A educadora balançou a cabeça em sinal negativo, mas com um sorriso no canto da boca. Questionei-a a respeito de sua expressão e ela disse-me: *Sinto pena, porque ao ver uma cena dessa, fica claro que tanto Fá quanto L. (a adolescente) têm essa necessidade de cuidar e ser cuidado, que é da falta do carinho dos pais.*

Episódio 5: - Enquanto as crianças lanchavam, **Dó** continuou dormindo. Depois do lanche as crianças foram para a área brincar. Uma adolescente sentou-se ao lado do colchão em que **Dó** dormia e ficou sentada lá fazendo carinho na cabeça dele. Perguntei-lhe se ela gostava de ficar ali, ela disse que sim, tinha pena dele porque dormia mais, ai ficava ali para ele não acordar com o barulho e poder descansar até a hora que quisesse. Nessa nossa conversa, ele foi abrindo os olhos e ela levantou-o, levou-o ao banheiro, lavou o rosto dele e pediu à cuidadora o lanche dele. Era uma tangerina e ela ajudou-o a comer.

Episódio 6: Na sala de brinquedos havia um objeto circular, feito de espuma, como se fosse um banco, uma mesa. As crianças podiam brincar em cima dele ou no meio, no círculo que se formava no meio. **Fá, Dó.** e outra criança de menos de 2 anos, (F.), começaram a correr em cima do objeto e cantar *‘tengotelengotengo é de carrapixo, joga fulaninho na lata do lixo’*, mesmo eu alertando que eles poderiam cair. **FÁ** caiu, mas eles acharam graça e começaram a se jogar, sendo que quando se jogavam os três, o espaço ficava apertado. E então, eles começaram a se empurrar, até que **Dó** disse: *vamos fazer assim: pula um de cada vez*, e continuaram cantando, e um a um iam pra lata do lixo, mas sempre que um entrava eles cantavam *‘a lata se furou, a lata se furou, e ciclano se lascou’* seguido de risos e partiam para a próxima pessoa. Já estavam cantando ofegantes, quando F., o menorzinho, caiu e pareceu se machucar. Começou a chorar e ficou na mesma posição em que caiu. Rapidamente I. desceu e perguntou a ele o que havia acontecido e F. apontava para sua perna. **Dó** levantou F., sentou-o e gritou pela educadora, sempre passando a mão na perna dele e dizendo que o dodói ficaria bom. Eu estava próxima e me levantei para ajudá-lo; tirei-o do círculo para ver o que havia ocorrido e, aparentemente, o machucado foi simples. **Dó** me disse que se eu desse um beijinho passava. Aí perguntei se F. queria, ele balançou a cabeça afirmativamente e dei-lhe um beijo. Ele sorriu, **Dó** Também, e voltaram a brincar. Quando F. caiu e **Dó** entrou para ajudá-lo **Fá** correu para brincar de outra coisa.

No episódio 1, a atitude de **J.** veio em seguida a uma repreensão da educadora, direcionada a um incidente com uma criança menor que ele e que, na concepção dele, foi desnecessária. A concepção dele estava sustentada pela justificativa de que, por **Fá** ser uma criança pequena, na realidade, menor que ele, uma vez que ele também é uma criança, ela não possuía capacidade suficiente para realizar, a contento, algumas

atividades e que, por isso, eram necessárias compreensão e paciência. Sendo assim, a primeira ação de cuidado de **J.** é a justificativa para a falta de habilidades da criança que, ao tentar comer o bolo, derruba-o. Essa atitude implica numa preocupação para com a criança mais nova e numa tentativa de evitar que ela seja repreendida.

A relação de cuidado espontaneamente estabelecida entre as crianças carrega consigo uma compreensão, por parte dos maiores, das limitações das crianças menores em função do nível de desenvolvimento em que se encontram; a partir dessa compreensão emergem ações de cuidado. É interessante notar que as crianças na instituição, afastadas da família biológica, convivem diária e cotidianamente umas com as outras, como irmãos em uma mesma casa. Esse convívio diário possibilita o estreitamento das relações entre elas e, por conviverem numa instituição que preza por resguardar o convívio familiar e comunitário, as relações que estabelecem são diferentes daquelas estabelecidas numa creche, por exemplo. Com esse foco, as crianças maiores parecem assumir a função de um irmão mais velho ou cuidador, mesmo na presença de um adulto que tem essa função, como no episódio em questão.

Alguns dos cuidados que a família deve oferecer, as crianças desenvolvem na relação umas com as outras. Uma vez que entendemos que a subjetividade é constituída a partir das relações estabelecidas em todos os contextos, inclusive neste, podemos afirmar que essas relações de cuidado construídas são extremamente importantes para o desenvolvimento dessas crianças. É importante registrar que esse movimento de cuidado está presente mesmo nas crianças pequenas; pudemos observar ações de cuidado dessas para com os bebês, o que reforça a importância dessas ações para elas que vem de uma situação de direito violado.

No episódio 2, **Fá** com apenas três anos, percebe, antes mesmo dos adultos presentes na sala, que um bebê mais novo que ela necessita de auxílio. E ela

simplesmente tenta ajudá-lo de todas as maneiras que lhe são possíveis, ou seja, mesmo sabendo que os adultos poderiam ter mais habilidade para resolver o problema e que havia adultos por perto, ela como criança mais velha que a que precisa de ajuda, se coloca como o outro que pode oferecer essa ajuda. No entanto, mesmo com todo seu esforço, ela não obtém êxito. Por isso, pede a ajuda do adulto somente quando se vê diante da impossibilidade de resolver o problema. Esse episódio corrobora com a idéia que estava sendo discutida, de que é um movimento espontâneo no qual a criança maior, independente de sua idade, quando identifica que uma criança mais nova tem uma necessidade, coloca-se como aquele que pode suprir esta necessidade, e isto pode ser direta, ou indiretamente, como no exemplo, chamando um adulto.

No episódio 6, semelhantemente, **Dó** que também tem apenas três anos, ao perceber através do choro, que na queda de F. (bebê de 2 anos) este poderia ter se machucado, tenta prontamente suprir as demandas que ele apresenta. Por conhecer sua limitação, chama um adulto para resolver e enquanto esse não chega, procura outros caminhos para desviar o foco da dor e do choro, acariciando-o e oferecendo-lhe beijinhos. Estabelece portanto uma relação de cuidado, ao suprir as necessidades de F. tanto física, ainda que indiretamente, quanto emocional. Assim como no episódio 2, é uma criança pequena que se coloca no lugar de cuidador de outra um pouco menor, para atender da forma que pode, as demandas dela.

Como discutido no capítulo sobre aspectos do desenvolvimento infantil, o meio impõe demandas que serão respondidas, de uma forma única, em cada criança e essas respostas vão transformando-as, ao mesmo tempo em que também o meio é transformado. Uma dessas demandas para o ambiente de acolhimento que se mostrou recorrente nesta pesquisa é o movimento, entre as crianças, direcionado para a ação de cuidar e ser cuidado. As formas como essas demandas são superadas pode influenciar

positivamente o desenvolvimento da subjetividade da criança, ainda que separada de sua família.

Esse é um ponto bem interessante, quando se leva em consideração que mesmo como medida de proteção, o momento do acolhimento é envolto por situações delicadas para a criança. Quando encontramos uma criança que se preocupa com a outra e entende que a outra possui uma dificuldade e por isso precisa de ajuda, podemos conceber a instituição de acolhimento como uma instituição em que são, efetivamente, estabelecidas relações de cuidado. Elas estabelecem uma relação afetiva, e é sustentada por essa relação que as crianças realizam ações muitas vezes surpreendentes. Como no episódio apresentado acima, em que após a repreensão da educadora, **J.** se dispõe a ajudar a criança menor a limpar o que ela derrubou, sempre com um sorriso no rosto ou, como **Fá**, que permaneceu cuidando dos menores, ainda que bebês, enquanto a educadora vai trocar a fralda de outro.

No episódio 2, encontramos ainda claramente a questão do lugar em que se colocam as crianças maiores. É fundamental pontuar que, neste episódio, além das crianças serem, as duas praticamente bebês, a diferença de idade entre elas (a que se prontifica para cuidar e a que recebe o cuidado), não superior a dois anos. **Fá** entende que há um papel de cuidador das crianças mais novas e é nele que ela se coloca, é esse papel que assume. Quando a educadora sai com o bebê, **Fá** prontamente diz “pode ir tia, que eu ‘pastoro’ os menino”, e começa a ter atitudes que ela entende como inerentes ao papel do cuidador: penteia os cabelos de um, organiza os brinquedos para outro e ainda abraça um que chora. As funções atendem então demandas físicas e sócio-afetivas. É nesse mesmo papel que **J.** coloca-se ao ajudar a própria **Fá** com a comida. Todo esse pensamento é reforçado quando, com a volta da educadora, **Fá** volta a brincar e deixa de lado as funções de cuidado, e passa apenas a ser criança e ser cuidada.

Esse movimento de uma criança de maior idade cuidar de outra criança menor é uma ação recorrente na instituição, como constatamos na fala das três educadoras na entrevista.

Educadora 1:

“Por outro lado, a gente vê que eles ajudam muito também, gostam de cuidar e proteger os pequenos.”

“Ah, tem muita situação bonita de se ver, eles se unem pra brincar, e você vê muito os maiores ajudando os menores.”

Educadora 2:

“Isso a gente vê muito, os maiores cuidando dos menores, eles até nos ajudam.”

“Eles têm esse instinto [de cuidar das crianças menores que eles] quando vêm pra cá. Quase todos.”

Educadora 3:

“Eu vejo que eles se ajudam muito. Os grandes cuidam muito dos pequenos, as vezes uma grande briga com outro grande por causa de um pequeno. Eles se defendem.”

“E os grandes eles têm um instinto pra cuidar dos outros, é uma coisa muito interessante. O grande que eu falo, é tipo 8 anos pra os menores. Ai eles gostam de pentear os cabelos, arrumar, dar de comida, nas brincadeiras ajudam eles. Isso é muito legal aqui, você deve ter notado. Eles se ajudam muito assim.”

A concepção desse papel de cuidador é formulada não somente pelas crianças da instituição de acolhimento, mas pelos seres humanos, de modo geral, enquanto um papel social compartilhado entre os sujeitos. A condição de acolhimento institucional, no entanto, pode ser mobilizadora de ações de cuidar e ser cuidado, considerando que as crianças estão em situação de vulnerabilidade, tiveram seus direitos violados e foram afastadas do convívio familiar.

Quando falamos em cuidador, não estamos fazendo referência apenas ao profissional que cuida de crianças ou de idosos, por exemplo, mas a qualquer pessoa que estabelece a relação de cuidado realizando ações com o objetivo de suprir qualquer necessidade emergente. A criança, diante de suas limitações em função de ser um sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, apresenta muitas necessidades a serem supridas, e com isso, alguém precisa supri-las, normalmente um adulto, sendo este o cuidador. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece todos os direitos dessa parcela da população, apresenta os deveres sociais dos cuidadores que são os pais, familiares, comunidade, equipe da escola e de outras instituições.

Contudo, todas essas demandas envolvem uma relação afetiva entre a criança e aquele que assume o papel de suprir suas necessidades - o cuidador -, independente de qual esfera enquadre-se essa necessidade, assim como já discutido no capítulo sobre cuidado. Em seu desenvolvimento, a criança precisa de alguém que estabeleça essa relação de cuidado com ela e, por consequência, apresente ações de cuidado. As crianças têm demandas físicas e emocionais que normalmente são supridas pela pessoa que assume a função materna, que não necessariamente é a mãe biológica. Nesse contexto, é importante retomar a discussão sobre os aspectos do acolhimento institucional, relacionados à questão do desenvolvimento da criança em condições de afastamento da figura materna, que é a condição em que se encontram as crianças acolhidas. Para Bowlby, essa distância pode trazer consequências negativas nos padrões de apego para elas, principalmente no momento de estabelecer novos vínculos. Contudo, é gratificante perceber com esses episódios que o afastamento do convívio familiar não implica em impossibilidades de estabelecimento de novos vínculos para essas crianças. Mesmo distantes da figura inicial materna, dentro da instituição outras pessoas assumem essa função, inclusive outras crianças que se encontram também

afastadas do convívio familiar. O que observamos foi uma alternância, entre as crianças, de ações de cuidados relacionados à função da figura materna. Por isso, enfatizamos aqui que o ambiente institucional, realmente tem seus pontos negativos e positivos, mas não podemos esquecer que ele é uma medida de proteção, e por isso, é importante fortalecer os aspectos positivos, como esse tipo de interação estabelecido entre as crianças.

Pela proximidade e importância da figura materna no desenvolvimento destas crianças é que, na maioria das vezes, o foco dos estudos reside na relação estabelecida entre as cuidadoras e as crianças. Quando encontramos uma relação como as descritas aqui, estabelecidas entre as próprias crianças, entendemos que há também outros caminhos pelos quais podemos conhecer as inter-relações no interior da instituição e entender o seu papel de cuidado.

Com isso, não estamos afirmando que não há problemas com relação à atuação das educadoras, ou que não haja uma necessidade real de uma capacitação e investimento nessas cuidadoras. Como uma delas mesmo disse-nos em entrevista “Não tem como aprender na teoria a função de mãe. É no dia-a-dia.” Nesse sentido, quando ela fala em mãe, identificamos mais uma referência à função de cuidado como concebemos, que não é apenas o suprimento das necessidades, mas envolve a relação afetiva nela presente. É possível identificar na própria fala das educadoras a necessidade que elas sentem pela falta de orientação a qual são submetidas. A educadora 3 disse:

“Porque eu penso assim, na escola, tem planejamento, as professoras têm orientação e o tempo da criança tá todo preenchido, com as atividades da escola. Tô fazendo pedagogia. Por isso que sei. Aí aqui, a única rotina planejada é a comida, porque a nutricionista diz os horários... mas pras crianças, tem que a gente inventar, e ninguém

orienta. Ainda bem que criança é criativa, aí quando a gente vê, eles já acharam um jeito de se divertir.”,

Essa condição é reforçada também pela fala da educadora 2

“Assim, o que a gente faz aprendeu cuidando dos filhos né, mas não é a mesma coisa, eu acho que é como se fosse escola, grupo de igreja, sabe? Que a gente cuida das crianças dos outros, dá comida, ensina, mas filho mesmo, só os nossos.” Essa fala suscita ainda outra discussão, sobre a confusão a respeito do papel das educadoras, que sem formação adequada diante dessa situação não têm certeza de que papéis devem assumir ali. A educadora 3 deixa transparecer claramente em sua fala essa confusão

“E olhe que eu nem tenho filho, viu? Você acha que teve algum treinamento pra mim que nunca tinha trabalhado com isso? (risos) Só se for mesmo. Não tem nenhum suporte pra gente. E eu fico sem saber, se trato eles como filhos ou como alunos. Porque a relação é diferente, né? Babá é uma coisa, professora é outra. Tanto é que antes era cuidadora, agora é educadora, né?”.

É necessária uma atenção para o despreparo que, por vezes, caracteriza as ações das educadoras. No episódio acima, por exemplo, evidenciamos atitudes inapropriadas da educadora que, por sua vez, são superadas pela ação da criança. Por outro lado, a criança apresenta um lado sensível em função de sua condição e, além de tentar resolver a questão da alimentação da criança menor, ainda lhe devolve um sorriso.

Então, a função de cuidador não se restringe às educadoras. Além dos episódios já citados, acrescentamos o episódio 3, em que se repete a questão da criança maior assumir o papel de cuidar da criança menor, e essa ação de cuidado faz tanta referência à figura materna, que ao final, **Fá** chora chamando por sua mãe. A criança maior atende também a essa demanda, tentando consolar com palavras que, na verdade, é um consolo mútuo, uma vez que ela encontra-se na mesma situação. Assim, esse é mais um episódio

que reforça a relação de cuidado estabelecida entre uma criança maior e uma menor, cuja conotação é de função da figura materna.

Ainda no episódio 3, há outro ponto que nos chama atenção. Ao mesmo tempo em que a criança maior assume um papel necessário de uma figura materna, ela esclarece que o faz porque gosta, ou seja, é um papel que não é obrigatoriamente dela. No entanto, ela gosta de assumi-lo, porque segundo ela, gosta de ‘ajudar’. Sendo assim, podemos chamar à discussão a questão das virtudes. Com essa fala, T. nos leva a refletir que sua ação de cuidado foi motivada por uma virtude. Ela percebe que pode ajudar a suprir a necessidade da criança e o faz. Contudo, ela foi generosa ou solidária? Essa é uma discussão interessante, dado que elas estão acolhidas e ambas apresentam a condição de cuidarem e serem cuidadas. Nesse sentido, por ser um objetivo comum de um grupo semelhante, a ação é considerada solidária. A ação de cuidado não beneficia apenas a **Fá**, mas a T. também, o que pode se perceber nas palavras de consolo e da satisfação sentida por ela, ao poder ajudar.

Por outro lado, **Lá** ao perceber a situação de angústia, tem a ação de chamar **Fá** para brincar, encerrando assim a situação de choro. Estando na mesma condição, apesar da pouca idade, ela parece entender que nesse momento as ações de cuidado não suprem efetivamente as necessidades da criança. Na realidade, as ações são apenas paliativas; como já foi sinalizado anteriormente, o papel da figura materna pode ser assumido por outras pessoas, mas a saudade da mãe ou de outro familiar não é resolvida, mesmo com a ação de cuidado do outro. Diante dessa situação, pela qual ela também passa, **Lá** escolhe, como recurso para o momento de cuidado paliativo, a brincadeira. O recurso lúdico é um momento importante no qual estão presentes realidade e fantasia, e as crianças expressam muitos de seus sentimentos. Na situação de acolhimento

institucional, esse pode ser um recurso importante no enfrentamento das demandas do cotidiano na instituição.

E a brincadeira deste episódio tem um grande simbolismo, pois as crianças reproduzem uma situação em que alguém exerce a função materna, mas é denominada de tia. Aqui se encontra um retrato do abrigo, da afirmação do parágrafo anterior. Embora outras pessoas exerçam o papel da figura materna, não substituem a pessoa da mãe, das quais as crianças estão afastadas. A resposta das crianças “das nossas mães”, quando perguntadas de quem elas são filhas, complementadas pela afirmação de que por estarem suas mães ocupadas, as tias cuidavam delas direito, caracteriza bem essa afirmação.

Outro ponto importante aqui, é a referencia positiva à função exercida pelas tias, quando **Fá.** afirma que as educadoras cuidam direito delas na ausência da mãe. Já levantamos a discussão sobre a essencialidade de capacitação das educadoras, e encontramos aqui um bom *feedback* sobre elas oriundo das próprias crianças que é importante de ser ressaltado. Essa afirmação reforça ainda que elas entendam que há uma relação de cuidado a ser estabelecida, que é de competência das educadoras. No entanto, diante dos episódios já relatados, as próprias crianças movidas por virtudes também ocupam esse lugar e estabelecem então essa relação.

No episódio 4, **Fá** faz novamente uma referência positiva à função das educadoras, quando uma das adolescentes está exercendo uma ação de cuidado ao, espontaneamente, ajudá-la a comer e quando a educadora reclama porque **Fá** está comendo e brincando, ela diz que a adolescente é a tia dela e não reclama em relação às suas brincadeiras. Ao ser questionada pela própria adolescente se ela é tia (expressão pela qual as crianças da instituição se referem aos cuidadores ou qualquer adulto) dela, ela responde que sim pelo fato dela estar cuidando dela como uma mãe, assim como a

educadora. Assim, a pequena **Fá** reforça o que já afirmamos anteriormente sobre o papel social de cuidador, e de que as educadoras da instituição são as que assumem esse papel, da função materna, mas que por sua vez pode ser assumido por outras pessoas que estabeleçam a relação de cuidado para com a criança. Ao final, o abraço de retribuição de **Fá** à adolescente demonstra uma gratidão não só a ela mas às pessoas que assumem a figura materna, uma gratidão às pessoas que efetivamente cuidam das crianças naquele contexto.

É crucial destacar que, ao se colocar no lugar de cuidador de uma criança menor, as crianças demonstram, a partir das virtudes que motivam essas ações, uma sensibilidade extrema que talvez passe despercebida muitas vezes. Os adultos de certa forma, exercem essa função de cuidador com relação à criança porque sabem que a criança está em uma condição específica de desenvolvimento. No entanto, as crianças estão nessa condição e mesmo assim, estão atentas às outras que estão na mesma condição mas que, por algum motivo, precisam de ajuda. No episódio 5, essa sensibilidade é surpreendente. A adolescente percebe que **Dó** precisa de mais tempo de sono e com a intenção de proporcionar isso para ele, se dispõe a permanecer ao lado dele para que ele não seja acordado. Um momento de sono mais prolongado por parte de **Dó**. é uma necessidade particular identificada pela adolescente, que possibilita a ele um momento individual, numa rotina tão coletiva. É um olhar singular, particular assim como descreve a ética do cuidado. Guiada por essa percepção, ela age de forma a atender essa demanda específica de **Dó**. Quando ele acorda, surgem as outras demandas, de higiene e alimentação, que ela também cuida e busca suprir.

I.C.(PE2) - Ações de cuidado desenvolvidas na interação criança-criança, com a intervenção direta da educadora

Episódio 7: **Fá** foi ao banheiro, a educadora deu banho nela, quando ela voltou **Lá** reclamou dizendo que a saia que ela estava usando era dela e não de **Fá**, que bradava a todo o momento: *é minha, é minha, é minha*. **Fá** empurrou **Lá** que caiu e começou a chorar.

A educadora falou: *Vocês precisam conviver bem, são amiguinhas, e aqui a roupa é de todo mundo.*

Fá: *não, a saia é minha!*

Educadora: *Não é de nenhuma das duas! É da casa! E outra Fá, você não pode empurrar ninguém, isso é muito feio e errado.*

Nesse momento, **Fá** começou a chorar e chamava pela mãe.

Educadora: *o que foi mulher?*

Fá: *Tu não é minha mãe, pode brigar comigo, não* (dirigindo-se à educadora).

Educadora: *Aqui eu sou responsável por você, gosto de você e por isso reclamo com você. Quando a gente coloca limite, tá ensinando o que é certo e isso é sinal de gostar.*

A menina pareceu entender, se abaixou, pediu desculpas a **Lá** e disse: *na 'outa' vez, vai ser você (Lá) que 'bota' a saia, 'nós' divide*. Abraçaram-se e saíram juntas abraçadas para a área.

Episódio 8: Um bebê em processo de adoção recebeu visita do casal adotante, acompanhado de outra jovem. As duas jovens eram tias do bebê e comentaram que o bebê iria para o Rio de Janeiro com eles. As crianças presenciaram esta situação, pois

estavam todas no mesmo espaço. Após a saída do casal e da jovem, houve um desentendimento entre as crianças que começou porque **Dó** chutou as folhas que **Lá e Fá** estavam brincando. **Dó** chegou até a machucar **Lá** ao empurrá-la e tentar puxar seus óculos. Antes disso, **Fá** estava chorando e chamando pela mãe. A educadora disse que já estava na hora de todo mundo tomar banho, pediu que eles entrassem e que as adolescentes viessem ajudá-la. No espaço do banho a cuidadora se encarregou de dar banho nas crianças e, uma a uma, após o banho, levava-as para o quarto onde as adolescentes (duas) penteavam as crianças. **Fá** não parou de chorar. Depois de penteada, uma educadora colocou-a no colo e começou a balançá-la e a fazer-lhe carinho. Ela foi se tranquilizando, adormeceu e foi colocada no quarto.

O episódio 7, traz uma das questões mais discutidas quando se fala em acolhimento institucional, que é a forte massificação e coletividade de tudo. Roupas e calçados compartilhados, banhos e refeições coletivas, e ausência de brinquedos individuais são apenas alguns exemplos. A educadora 1 admite esse problema quando menciona “Assim, aqui eles aprendem a dividir na marra, porque tudo é coletivo. O banheiro é de todo mundo, as roupinhas, as sandálias, os pratos, os brinquedos. Então a gente estimula eles a compartilhar com os outros”. Nesse sentido, é compreensível que por se tratar de um ambiente coletivo, alguns aspectos precisem realmente ser feitos de forma coletiva. Todavia, pode ser prejudicial para o desenvolvimento da subjetividade da criança a ausência desses aspectos individuais. Uma peça de roupa que ganhou da mãe, um brinquedo que trouxe de casa, uma presilha que produziu na escola. Esses objetos têm um significado simbólico e são importantes para a criança, principalmente porque ela está afastada de sua casa, e tais objetos podem facilitar a adaptação a esse novo meio.

Dessa forma, nesse episódio **Lá** insiste que a saia é dela e não quer compartilhar com a amiga. Em um primeiro momento, poderia se pensar em egoísmo. No entanto, analisando a condição em que ela se encontra, é possível identificar que essa reação relaciona-se com a questão do acolhimento e da necessidade dessa individualidade. Quando a intervenção da educadora consiste em reafirmar que na instituição tudo é coletivo e faz menção à condição de acolhimento, as crianças não entendem; uma delas, afirma, inclusive, que a educadora não pode reclamar porque não é sua mãe. Na sequência, a educadora direciona sua intervenção explicando sua função ali e elas resolvem então dividir a saia. Sendo assim, as duas ações das crianças têm a ver com sua condição. No entanto, uma relacionou-se com um aspecto positivo e outra com o aspecto negativo.

No episódio 8, a intervenção da educadora é no sentido de acolher a demanda dessas crianças após um dia de visitas, no qual elas não receberam a visita de nenhum familiar. As adolescentes vão ajudar no banho dos pequenos, e elas também não receberam visitas. É interessante que as adolescentes reagem de outra forma a essa frustração e se dispõem a auxiliar a educadora no cuidado para com os pequenos que não apresentam ainda tanto recurso para lidar com a circunstância. Inclusive, a educadora supre a necessidade de carinho físico que **Fá** apresenta. É propício notar que essa criança frequentemente está nesse sentimento ambíguo de apontar a falta da mãe, ao mesmo tempo em que necessita que alguém exerça os cuidados da figura materna. Por isso, uma vez ou outra ela sempre faz referência à questão do que é ou não papel dos cuidadores e da transferência ou não do papel de mãe. Por exemplo, na categoria anterior, ela sinaliza para uma adolescente que ela e a educadora cuidam dele como se fossem a mãe dela. Em outro episódio, a criança não autoriza que o limite seja imposto pela educadora, afirmando que ela não é sua mãe. A educadora obteve uma postura

muito boa ao fazer menção do carinho que existe quando se coloca limites ao educar uma criança. Esse argumento pareceu convencer **Fá**, que encontrou uma nova forma de lidar com o compartilhamento das roupas.

5. Os últimos acordos: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de conhecer e compreender um pouco do universo das crianças em medida de acolhimento institucional e, portanto, que estão afastadas de suas famílias de origem e convivendo cotidianamente numa instituição com outras pessoas e outras crianças na mesma condição, elegemos o aspecto das relações afetivas para esta investigação. Assim, trabalhamos guiados pelo objetivo de investigar a presença de relações cotidianas permeadas por ações de cuidado entre as crianças em acolhimento institucional.

O tema da institucionalização de crianças não é um tema simples, pois muitas vezes nos deparamos com situações que nos comovem e ao mesmo tempo nos instigam a trabalhar ainda mais em favor da garantia dos direitos dessa população. Infelizmente, ao mergulhar no cotidiano da instituição, são identificados, por vezes, nas pesquisas, aspectos negativos, como por exemplo, despreparo das educadoras, falta de estímulo na construção do vínculo afetivo entre as crianças e a equipe e possíveis consequências traumáticas do afastamento do convívio familiar. No entanto, o objetivo desta pesquisa consistia justamente em identificar os aspectos positivos que existiam nas relações diárias dessas crianças.

O resultado foi encantador, uma vez que reconhecemos a existência das ações de cuidado e o quanto estas são importantes para essas crianças, marcadas por uma situação de violação de direito mas que encontram, na interação com o outro, a oportunidade de constituir-se enquanto sujeito de maneira extremamente positiva. O que não anula os problemas que existem e as situações de disputa ou desentendimentos, como ocorre em todas as relações entre os seres humanos, e principalmente as crianças.

Como constatado nas observações e nos episódios aqui apresentados, esse tipo de relação existe sim no ambiente de institucionalização. Uma das mais recorrentes é a função materna, muito discutida quando a criança é acolhida, e foi possível notar que outra criança, embora numa situação semelhante, se coloque para ocupar esse lugar e ofereça ao outro a possibilidade de ter esse cuidado. O mais interessante é que, de maneira extremamente espontânea, as crianças apresentaram esse movimento.

É gratificante perceber o quanto o exercício das virtudes compareceu nas relações e o quanto basearam muitas ações de cuidado. Além disso, percebemos ainda que é possível, por meio da reflexão, que as crianças escolham agir motivadas por virtudes. Essa conclusão é mais uma na luta contra a estigmatização das crianças em condição de acolhimento, uma vez que, embora com uma história pregressa muitas vezes complicada e dolorida, ainda muito pequenas, elas são capazes de apresentar tolerância e generosidade para com os demais, e priorizar agir com justiça. Não é porque elas sofreram e sofrem com a situação que se tornarão pessoas traumatizadas ou terão ações negativas; quando lhe são apresentadas outras possibilidades, são abertos novos horizontes e novos caminhos a ser trilhados, e uma dessas possibilidades pode ser a estimulação dessas relações, que atuam como elementos constitutivos dos sujeitos, promovem reflexão e transformação em sua história.

Outro tipo de ação de cuidado que nos chamou a atenção é a preocupação das crianças maiores com relação aos menores, e reafirmamos que a diferença de idade entre eles nem era tão significativa, procurando sempre a melhor forma para que a criança menor, em função do nível de desenvolvimento em que se encontra, possa obter êxito em suas atividades seja de higiene, alimentação, brincadeira e principalmente, do seu afeto. As crianças demonstraram-se bastante afetuosas umas com as outras, um

aspecto frequentemente ignorado pelas pessoas que estão no ambiente institucional e por alguns pesquisadores.

Inclusive, esse é um ponto que merece ser discutido, dado que as próprias educadoras, muitas vezes, não atentam para esse tipo de relações e esta pesquisa mostrou o quanto é importante favorecer o seu comparecimento, para que elas se apresentem como mais um componente na rede de proteção para crianças e adolescentes. O estabelecimento dessas relações auxilia a criança a enfrentar da melhor maneira esse momento que, de fato, é uma crise em sua vida, preenche lacunas que se formam com a distância e, na maior parte das vezes, a ausência da família e abre possibilidades de ressignificação da condição de acolhimento.

Provavelmente, essa seja a maior conquista desta pesquisa, constatar que por meio da própria relação entre as crianças, encontre-se um caminho para que, aliado a outros fatores, o período de acolhimento seja, de fato, um momento de proteção e não um momento a ser apagado da vida da criança. Se a instituição é um contexto de desenvolvimento, ao ser inserido nele, a criança continua em desenvolvimento assim como quando é inserida em outras instituições, como por exemplo, a escola.

Então, os esforços devem ser para que esse ambiente ofereça desafios e recursos para que ela se desenvolva de melhor forma possível, diante daquele contexto. Um dos aspectos positivos da instituição de acolhimento é a possibilidade de essas crianças relacionarem-se cotidianamente reproduzindo o ambiente familiar, com outras crianças que elas não conheciam até o dia em que foram acolhidas. O que parece ser um problema mostrou-se um caminho para trabalhar o exercício das virtudes e desenvolvimento de ações de cuidado que, ao mesmo tempo em que oferecem um suporte ao outro para a realização de sua necessidade, oferece ao cuidador a oportunidade de cuidar e a sentir-se satisfeito por ter ajudado.

Nesse sentido, a pesquisa trouxe novas inquietações, sobre o estudo do exercício das virtudes nas crianças em vulnerabilidade; a importância de se pesquisar e encontrar novos caminhos para tornar o período do acolhimento menos traumático; a necessidade de estimular aqueles que trabalham nessa área, seja como profissionais ou pesquisadores, a atentar para essas relações e o quanto elas são importantes; e de continuar nesse caminho de oferecer a essas crianças a oportunidade de ressignificar esse momento.

Diante disso, uma questão é levantada: Que infância é possível na instituição de acolhimento? Na realidade, é uma pergunta que traz embutida uma afirmação, qual seja, há uma infância para as crianças institucionalizadas. Inserindo-me no cotidiano das instituições, dando voz às crianças, ampliando as relações micro que ali existem me foi possível perceber que, assim como todo contexto de desenvolvimento, seja ele a escola, família, igreja, as instituições de acolhimento têm suas peculiaridades. Assim, as crianças brincam, relacionam-se, exercitam as virtudes, aprendem e, principalmente, cuidam umas das outras. O fato de estarem acolhidas não rouba delas o direito de serem criança.

O encantamento de minha parte com as descobertas que esta pesquisa trouxe surge exatamente de uma (pré) concepção da criança institucionalizada e da infância em acolhimento que muitas vezes é o foco da maior parte dos estudos. Reafirmo mais uma vez, que não estamos desconsiderando todas as nuances negativas que envolvem o acolhimento de uma criança; elas não são, no entanto, objeto desta pesquisa. Então, se concebermos a criança em medida de acolhimento institucional que está sim afastada da família, que sente saudades da mãe, que pode ir para uma família substituta, que sofreu violência, mas também uma criança ativa, que brinca, que se relaciona, que cuida, que tem voz, e que é um sujeito de direitos, oportunizaremos a elas o direito de

desenvolverem-se e de ressignificarem esse momento. As crises situacionais podem ocorrer na vida de uma criança; são imprevisíveis. Mas há sempre a possibilidade dela continuar no exercício de ser criança.

Por fim, mais uma vez, concluimos afirmando que há muito mais a ser aprendido com as crianças do que ensinado. Elas são seres humanos tão pequenos, mas repletos de sentimentos que não se explicam, somente nos conquistam. E pretendemos continuar sendo conquistados por elas.

APÊNDICE A

Todos os documentos referentes à autorização para a realização do trabalho de campo na Instituição I estão de posse da pesquisadora. No entanto, para preservar a identidade da Instituição e dos envolvidos eles não serão disponibilizados no corpo do texto. Os documentos são: a autorização do juiz, TCLE das crianças assinado pela responsável e com a digital de cada uma, TCLE para participação das educadoras, Carta de Anuência da Instituição e o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, D. T.; Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9 (2), p. 207-217.

Almeida, B. L. F.; Neves, M. E. R. & Xavier, S. M. A.(orgs). (2008). *Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de João Pessoa/PB: desafios e perspectivas*. Recife: Gráfica Brascolor, Editora Universitária da UFPB.

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Arola, R. L. (2000). *Casa não é lar. O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Editora Salesiana.

Arpini, D. (2003). *Violência e exclusão: Adolescência em grupos populares*. São Paulo: Edusc

Barros, R. C. de, & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), pp. 1267-1276.

Bee, H.; Boyd, D. (2001). *A criança em desenvolvimento*. ARTMED

Bowbly, J. (2006). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. 2ª. ed. Porto Alegre: WMF Martins Fontes.

Bozhovich, L.I. (2009). The Social Situation of Child Development - *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4) , pp. 59–86

Brasil. Lei nº 4.513, de 01 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil, 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

Brasil, 2009. Lei Nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm.

Brasília. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária/Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Brasília, DF: Conanda.

Braunstein, H. R. (2012). *Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo-cuidado*. (Tese) Doutorado. Universidade de São Paulo.

Câmara, R. H.(2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), pp.179-191.

Camilo, T. C. (2008). A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 8(2), p. 130 – 139.

Cavalcante, L. I. C. ; Magalhães, C. M. C. ; Pontes, F. A. R. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, n. 25, p.20-34.

Cavalcante, L. I. C. ; Magalhães, C. M. C. ; Pontes, F. A. R. (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VII(2), p. 329-352.

Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.

Costa, M. R (2000). Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Costa, N.R.A. & Rossetti-ferreira, M.C. (2009). Acolhimento familiar: Uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), pp. 111-118

Corazza, S. M. (2000). *História da infância sem fim*. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.

Corazza, S. M. (2002). *Infância & educação- Era uma vez- quer que eu conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes.

D´Aurea Tardeli, D. (2008). A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes –Um Estudo Sobre a Personalidade Moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (2), pp. 288-303.

Facci, M. G. D. et al. (2004). Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de ser professor: uma contribuição da psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF* 2004. 16(2):101- 119.

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Braga: Edições Afrontamento.

Ferreira, E. O. (2010). Sentidos e perspectivas atribuídos por crianças á sua condição de estar para adoção. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Flavell, J. H. (1975). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.

- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da abordagem qualitativa. *Cadernos de Pesquisa, n.16*, p.21-39. .
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Godbout, J. T. (1992). *O espírito da dádiva* (J. P. Cabrera, Trad.).Lisboa: Instituto Piaget.
- Gottardi, R. B.G. & Santos, M. A. P. (2009). O jogo como elemento no desenvolvimento da criança. *Revista Educação, 4(1)*, pp. 98-102.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer.
- Lordelo, E. R.; Carvalho, A. M. Almeida & Koller, S. H. (Orgs.) (2002). *Infância Brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa, 26 (2)*, pp.109-121.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento Moral: a polidez segundo crianças. *Cadernos de Pesquisa, 114*, pp. 89-119.
- La Taille, Y (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19(1)*, pp. 9-17.
- La Taille, Y. (2010). Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26 (especial)*, pp. 105-114.
- Lima, V. A. (2004). De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em Psicologia - um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão, (24) 3*, pp.12-33.
- Marcílio, M.L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. Em: Freitas, M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Marques, C. C. & Czermark, R. (2008). O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. *Psicologia & Sociedade; 20 (3)*, pp. 360-366.
- Martins, E. Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia, 9(1)*, pp. 177-187.
- Menelau, T. A. C. L. (2009) *Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP, São Paulo, 21(4)*, pp. 703-726
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (org.) (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morais, N. A. Leitão, H. S., Koller, S. H. & Campos, H. R. (2004). Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo 3*; pp. 379-387
- Nogueira, P.C. (2004). A criança em situação de abrigamento: reparação ou re-abandono. Dissertação de (Mestrado). Pontifícia Universidade de Brasília.
- Nogueira, P. C.; Costa, L. F. (2005). A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. [online], 15(3)* pp. 36-48 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822005000300005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-1282.
- Orionte, I.; Sousa, S.M.G. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte, 11(17)*, p. 29-46.
- Oliveira, S.V. & Próchno, C.C.S.C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia, Ciência e Profissão, 30(1)*, pp. 62-84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100006
- Palangana, I. C. (2001). Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Summus.
- Parra, N. (1983). *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Parreira, S. M. de C. P.; Justo, J. S. (2005) A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. *Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2*, p. 175-180.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo, Maringá, 14(1)*, 31-40.
- Pinheiro, A.(2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.
- Piño, A. (2000.a) O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo. *Cadernos Cedes, 24*, pp. 32-50.
- Piño, A. (2000.b). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade, 71*, pp. 45-78.

- Piño, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP, São Paulo, 21(4)*, pp. 741-756.
- Prada, C. G. & Weber, L. N. D. (2006). O abrigo: análise de relatos de crianças vítimas de violência doméstica que vivem em instituições. *Revista de Psicologia da UNESP, 5(1)*, pp. 1-12.
- Prada, C. G.; Williams, L. C. A. & Weber, L. N. D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática, 9(2)*, pp. 14-25.
- Priore, M. D. (Org.) (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Quintães, C. R. P. (2009). Era uma vez a Instituição onde eu cresci: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Minho.
- Rizzini, I.; Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Rizzini, I. & Pilotti, F. (org). (2011). *A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez.
- Rocha, E. G.; Pereira, J. F. (2003). Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. *Revista da UFG, 5(2)*.
- Rosa, E. Z.; Andriani, A. G. (2006). Psicologia Sociohistórica: uma Tentativa de Sistematização Epistemológica e Metodológica. In: Kahhale, Edna Maria Peters (org.). *A Diversidade da Psicologia: uma Construção Teórica*. São Paulo: Cortez.
- Rossetti-ferreira, M. C. (Org.) ; Serrano, Solange Aparecida (Org.) ; Almeida, I.G (Org.) . (2011). O acolhimento institucional na perspectiva da criança. São Paulo: Hucitec.
- Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia, Ciência e Profissão, 27(4)*.
- Silva, R. (1997). *Os filhos do governo*. A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática.
- Silva, C. V. M. (2007). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Siqueira, A. C.; Betts, M. K.; Dell'aglio, D. D.(2006a). Redes de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados. *Interamerican Journal of Psychology, Porto Alegre, 40(2)* p. 149-158.

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006b) O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão da literatura. *Psicologia e Sociedade* 18, 71-80.

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (3), 134-146

Souza L. M. F. e Cols. (2011). O cuidado à criança em casa de passagem: vivência de estudantes da saúde. *CCNExt, Santa Maria*, 2(1).

Tezani, T.C.R.(2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos *Educação em Revista, Marília*, 7(1/2), pp. 1-16

Tognetta, L. R. P.; La Taille, Y. (2008). A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral . *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), pp. 181-188.

Vale, L. G. & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com Amigo, Desconhecido e Inimigo: Juízos Morais de Crianças e Adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13(2), p. 299-310

Vectore, C. & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), pp. 441-448.

Veronese, J. R. P. (1999). *Os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: LTR.

Vygotsky, L. S. (1984/1991/1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.(1931/1991). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (1933-34/1991) *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia.

Vygotsky, L. S. (1983/1995). *Obras Completas*. Tomo V - Fundamentos da Defectologia. Ciudad de La Habana: Pueblo e Educación.

Vigotski (1935-2010) A questão do meio na Pedologia. *Psicologia – USP, São Paulo*, 21(4), 681-701.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. (A. M. B. Smolka, Trad.). São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (J. Cipola Neto, L.S.M. Barreto & C.S. Afeche, Trads). 7a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, L.N.D.; Kossobudzki, L.H.M. (1996). Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.

Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zeanah, C.H., Smyke, A.T., Koga, S.F.M., Carlson, E., & the BEIP Core Group. (2005). Attachment in institutionalized and non-institutionalized Romanian children. *Child Development*, 76, 1015–1028

Zem-Mascarenhas S.H., Dupas G.(2001). Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. *Rev Esc Enferm USP*; 35(4): p. 413-9..

Zoboli, E. L.C.P.; Sartório, N. A. (2006). Bioética e Enfermagem uma interface no cuidado. *Mundo Saúde*, 30(3), pp. 382-397.