



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

**CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS DE
CUIDADO À CRIANÇA EM AMBIENTE DE ABRIGO NA
PERSPECTIVA DO NICHOS DESENVOLVIMENTAL.**

LAIANE DA SILVA CORRÊA

Belém-Pará
2011



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

**CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS DE
CUIDADO À CRIANÇA EM AMBIENTE DE ABRIGO NA
PERSPECTIVA DO NICHOS DESENVOLVIMENTAL**

LAIANE DA SILVA CORRÊA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Área de concentração: Ecoetologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lília Iêda Chaves Cavalcante
Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Celina Maria Colino Magalhães

Belém-Pará
2011



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental”

Candidata: **LAIANE DA SILVA CORRÊA**

Data da Defesa: 28 de abril de 2011

Resultado:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Lília Iêda Chaves Cavalcante (UFPA), Orientadora

Prof^a. Dr^a. Celina Maria Colino Magalhães (UFPA), Co-Orientadora

Prof^a. Dr^a. Débora Dalbosco Dell'Aglio (UFRGS), Membro

Prof^a. Dra. Solange Aparecida Serrano (UNAERP), Membro

“A Flor que vem me lembrar
A Flor que é quase igual
A Flor que muito pensa
A Flor que fecha o Sol

Parece a mesma flor
Só muda o coração
Quando se unem são
A Flor que inspirou a canção

Bela Flor, pouco disse
Gêmea Flor, que cresceu no Rio”

(Bela Flor – Maria Gadú)

As nossas crianças... Nossas flores!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por estarem comigo antes e durante essa conquista e que estarão ao meu lado em toda a minha trajetória enquanto filha, pessoa e profissional. Obrigada pelo carinho, amor, atenção, colo e afeto... Muito Obrigada, amo vocês!

Ao meu avô (in memorin), por me incentivar e acreditar que um dia eu ia chegar lá... Obrigada vizinho!

A todos os meus familiares que estiveram ao meu lado dando força, incentivo e apoio, especialmente às minhas irmãs, tias e tios... Obrigada!

Aos meus amigos que longe ou perto foram co-autores neste trabalho, que compreenderam minhas faltas e ausência... Obrigada gente!

Aos meus filhos de coração, minhas “Belas Flores”, Eduarda (afilhada) e Felipe, que me fizeram sorrir e ser criança... Obrigada meus amores!

Ao Fábio, namorado, companheiro e amigo, que compreendeu minha ausência e me incentivou incondicionalmente... Obrigada amor!

A todos os integrantes do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), alunos e professores, que se tornaram a minha base de apoio... Obrigada grupo!

Aos meus pares, Ligia Negrão e Mayara Sindeaux que além de colegas de mestrado, foram amigas, companheiras e também co-autoras deste trabalho... Obrigada meninas!

Um agradecimento mais que especial a professora Dr^a. Celina Magalhães pela oportunidade de inserção no meio acadêmico e científico, pelas orientações e ensinamentos na caminhada desde a graduação, por fazer de mim uma profissional em constante desenvolvimento e por acreditar na minha competência....Obrigada Celina!

À professora Dr^a. Lília Cavalcante, minha orientadora, que oportunizou o desenvolvimento desta pesquisa, pelas orientações, supervisões, confiança e dedicação com que conduziu este trabalho. Obrigada por fazer de mim uma profissional apaixonada pelo que faz e por acreditar que mesmo com dificuldades e tropeços agente sempre chega onde deseja... Obrigada Lília!

À Luciana Maciel, Silvia Martins, Régine de Cássia e Luíza Silva pelas contribuições na coleta e andamento desta pesquisa. Ao Edson Junior pelas inúmeras conversas e trocas de experiências durante a espera de se fazer uma observação ou entrevista no abrigo, esperas longas e prazerosas. Obrigada meninos, este trabalho é nosso!

À Tamires Rufino, pela incansável contribuição na coleta e desenvolvimento desta dissertação, obrigada pelo apoio e ensinamentos trocados, assim como pela amizade e companheirismo.

Ao Espaço de Acolhimento Infantil pela oportunidade de execução e realização deste estudo, aos funcionários que me acolheram como parte integrante deste Nicho.

À minha “Bela Flor”, Raquel, e as demais crianças do abrigo com quem aprendi que um sorriso, um abraço e caminhar junto podem tornar o dia mais alegre. E que o amanhã reserva algo muito especial e bom, que “*colore e faz bem*”, como diz a canção.

O meu eterno agradecimento as **EDUCADORAS** do abrigo que se permitiram ser observadas, por me acolher como um membro que também faz parte deste Nicho, por oportunizar o meu crescimento enquanto pessoa, pesquisadora e profissional. Obrigada pela confiança em compartilhar angústias, medos, receios, dúvidas e alegrias, por me fazer acreditar que mesmo frente às condições adversas é possível sim proporcionar um ambiente de qualidade às nossas “Belas Flores”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento e todos os professores, por oportunizar mais esta etapa da minha carreira acadêmica.

A CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado, a qual possibilitou a realização deste trabalho.

Enfim, agradeço à todos que de alguma forma contribuíram na execução deste trabalho e que fazem parte como elementos fundamentais no meu Nicho de Desenvolvimento. Muito Obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
APRESENTAÇÃO.....	01
Capítulo 1. INTRODUÇÃO.....	03
1.1. Cuidados primários em contexto familiar e institucional: importância e implicações para o desenvolvimento.....	03
1.1.1. Cuidado familiar: o papel dos pais e das relações iniciais na infância.....	03
1.1.2. Cuidado institucional: a figura do cuidador substituto e a convivência em abrigo.....	06
1.2. O abrigo como Nicho Desenvolvimento: uma perspectiva ecológica do desenvolvimento da criança cuidada em instituição.....	13
1.2.1. O ambiente físico e social.....	15
1.2.2. A psicologia dos cuidadores.....	17
1.2.3. As práticas de cuidado.....	27
1.3. O Nicho Desenvolvimento em estudo: a indissociabilidade entre ambiente, concepções e práticas de cuidado.....	32
OBJETIVOS.....	38
Geral.....	38
Específicos.....	38
Capítulo 2. MÉTODO.....	39
2.1. Participantes.....	39
2.2. Caracterização da Instituição.....	39
2.3. Ambiente Físico.....	41
2.4. Instrumentos e Materiais.....	47
2.4.1 Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil – KIDI.....	47
2.4.2. Registro de Memória.....	49
2.4.3. Folha de Registro Padronizada.....	49
2.5. Procedimento.....	49
2.5.1. Autorização judicial e do Comitê de Ética para realização do estudo na instituição.....	50
2.5.2. Reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes.....	50
2.5.3. Período de habituação.....	50
2.5.4. Coleta de dados.....	51
2.5.4.1. Adaptação e Aplicação do KIDI.....	51
2.5.4.2. Realização das Sessões Observacionais.....	51
2.6. Análise dos Dados.....	52
2.6.1. Análise dos dados do KIDI.....	52
2.6.2. Análise dos dados observacionais.....	53
Capítulo 3. CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL ENTRE EDUCADORES DE ABRIGO.....	57

Capítulo 4. ROTINAS E PRÁTICAS DE CUIDADO EM AMBIENTE DE ABRIGO.....	77
4.1. Descrição da Rotina Institucional: o dia-a-dia de trabalho das educadoras.....	77
4.2. Descrição da Rotina das Práticas: situações características do cuidado e promotoras de desenvolvimento.....	84
4.2.1. Rotina das práticas de brincadeira.....	86
4.2.2. Rotina das práticas de alimentação.....	88
4.2.3. Rotina das práticas de sono.....	89
4.2.4. Rotina das práticas de banho.....	90
4.3. Descrição das Práticas na Rotina Institucional: análise comparativa entre dois grupos de educadoras.....	93
4.3.1. Práticas de cuidado na brincadeira.....	94
4.3.2. Práticas de cuidado na alimentação.....	106
4.3.3. Práticas de cuidado no sono.....	116
4.3.4. Práticas de cuidado no banho.	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	150
ANEXO 1 - Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil – KIDI.....	151
ANEXO 2 – Folha de Registro Padronizada dos Dados Observacionais.....	159
ANEXO 3 – Autorização da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca da Capital.....	160
ANEXO 4 – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará.....	161
ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	162

Corrêa, L. S. (2011). *Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 172 páginas.

RESUMO

Há tempos a psicologia tem se ocupado de pesquisas com foco no cuidado institucional. Este interesse fez aflorar no campo científico a necessidade de se estudar os ambientes coletivos de cuidado da criança na perspectiva do Nicho Desenvolvimental, onde o ambiente físico e social, as práticas de cuidado comumente adotadas na rotina institucional, além da psicologia dos que cuidam são subsistemas que devem ser entendidos de forma integrada e indissociável. Este estudo teve como objetivo investigar, assim, aspectos do ambiente físico e social, conhecimentos e concepções sobre desenvolvimento infantil, rotinas e práticas de cuidado presentes entre educadores de uma instituição de acolhimento infantil. Fizeram parte do estudo 100 educadores (95% da população) responsáveis pelo cuidado diário a crianças encaminhadas a um espaço de acolhimento infantil. Os educadores responderam ao Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI), instrumento composto por 75 questões, dividido em quatro categorias: *práticas de cuidado, saúde e segurança, normas e aquisições e princípios do desenvolvimento*. Deste universo, foram selecionados 10 educadores, que compuseram as sessões observacionais, com destaque para as rotinas de cuidado na instituição, sendo que o critério principal para essa escolha foi à seleção com base no desempenho obtido no KIDI. Das sessões observacionais foram selecionados momentos em que cada educador esteve envolvido com situações de *banho, alimentação, sono e brincadeira*. A partir destes relatos foram extraídos episódios que ilustram práticas de cuidado e atividades de rotina na instituição. Os resultados mostram que entre estes profissionais a maioria é mulher (99%), com mais de 35 anos, possui filhos, completou o ensino médio e tem mais de 24 meses de experiência como educador. No que concerne ao resultado da aplicação do instrumento, vê-se que 66% dos educadores acertaram em média 66 questões. Deste modo, apresentaram desempenho superior a 50% de acerto em todas as categorias avaliadas pelo instrumento, entretanto os melhores resultados foram obtidos em assertivas relacionadas às *práticas de cuidado* (80%) e *princípios do desenvolvimento* (68%). A escolaridade se apresentou como variável significativa no nível de conhecimento. No que se refere à rotina institucional verifica-se que o espaço conta com um conjunto de normas e regras que são seguidas pelos educadores e crianças, em horários e locais determinados. Observou-se ainda que o conhecimento sobre desenvolvimento infantil se apresenta como variável relevante para a qualidade das interações e do cuidado oferecido à criança, especialmente nas situações de brincadeira e sono. Identificou-se que os educadores alteram a rotina, modificam o ambiente físico e social e adaptam suas práticas de acordo com a demanda e estrutura da situação, visando promover o seu bem estar, mas também o da criança, dando-lhe possibilidade de alterar o ambiente de acordo com seus interesses. Além de proporcionar à criança experiências que resgatam a comunidade cultural ao qual fazem parte. A partir dos resultados encontrados neste estudo, verifica-se o quanto se faz importante conhecer estes espaços enquanto um Nicho de Desenvolvimento que guarda mútua relação entre ambiente, práticas e a psicologia dos cuidadores, e que, portanto devem ser entendidos nas suas diversas dimensões.

Palavras-chave: acolhimento institucional, concepções sobre desenvolvimento, práticas de cuidado, educadores-crianças.

Corrêa, L. S. (2011). *Development concepts and practices in children care environment under the perspective of the Developmental Niche*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 172 páginas.

ABSTRACT

Psychology has engaged in researches with target in institutional care. This interest makes growing in the scientific field necessity of studies to take care about collective environments whereas Developmental of Niche, where the social and physical environment, care practices that are often used in daily routines, besides who use psychology for taking care should be understood from integrated and close way. This study has for the purpose of investigating social and physical environment aspects, knowledge and concepts about infant development, routines and care practices present among educators in institution for children. This study is compound for 100 educators (95% of the population) who are responsible for children daily care of the children referred to a child care space. The educators answered through an individual interview based and structured in Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI), instrument consists of 75 questions, divided into four categories: care practices, health and safety, rules and acquisitions, and principles of development. In this sample, 10 educators were selected and they compound the observation sessions, having importance for care routines at institution, and main criterion about this choice was a selection based in the performance obtained by KIDI. Of all observational sessions were selected moments that each educator got involved in situations like baths, food, sleep and plays. Those situations were extracted episodes that show care practices and routine activities. The results showed the most of professionals are women (99%), more than 35 years old, and they have kids and high school finished, and also more than 24 months of experience like educator. The results of instrument application showed 66% of educators got about 66 questions right. Thus, outperformed the 50% of performance at all categories analyzed by instrument, however the best results were extracted in statements related to care practices (80%) and principles of development (68%). The scholar level has not showed like an important variable. In institutional routine was checked the institutional care counts on rules collection that are followed by educators and children, with schedules and determinate places. It was noticed that knowledge about infant development is a relevant variable for quality of interactions and cares offered to child. Could be identified educators change routine, change the social and physical environment and adapt their practices following the demand and structure of situation, looking for to promote their well-being, and especially children well-being, give them possibilities to chance their environment and make individual choices in agreement with their own necessities. Besides is offered to institucional care children many experiences can rescue children to their cultural community, especially in situations of play and sleep. The results found in this study show how are important knowing about institucional care like spaces as a Development of Niche. It keeps a mutual relation with environment, practices and psychology of educators. This way it can be put in debate the importance to understand about institutional care in many points of view, and therefore must be understood in its various dimensions.

Key-words: institucional care, conceptions of development, care practices, educators-child.

APRESENTAÇÃO

Investigações sobre as diferentes formas de cuidado à criança em seus primeiros anos de vida têm ensejado inúmeras publicações na área do desenvolvimento infantil. Atualmente, muitos são os livros e as revistas que procuram mostrar como lidar com os bebês e quais as formas mais saudáveis de cuidar e educar os filhos, orientando os pais e demais cuidadores na adoção de medidas que promovam o desenvolvimento saudável e integral da criança.

É ampla a discussão em torno da importância para o desenvolvimento da estruturação de ambientes especializados, da informação dos cuidadores, da orientação adequada de suas práticas e condutas no trato com a criança, além de processos cognitivos, perceptuais, motor e físico que caracterizam os primeiros anos de vida (Goldschmied & Jackson, 2006).

Em muitos casos, essa discussão tem sido ancorada em estudos que expõem concepções e exemplos de práticas que reproduzem o senso comum, conforme apontam Seild-de-Moura e Ribas (2004). Quando se discute a importância dos cuidados primários e as estratégias adequadas para o atendimento às necessidades da criança, geralmente são deixados de lado diversos elementos que fazem parte desse processo, prevalecendo na literatura de divulgação e outros meios de informação uma visão superficial e descontextualizada desses conhecimentos e práticas, assim como suas implicações para o desenvolvimento infantil. Isso representa um conjunto de práticas que dependem de variações do contexto social e cultural de cada cuidador.

Os cuidados primários têm sido compartilhados por vários adultos (Rogoff, 2005) que trazem consigo uma gama de conhecimentos adquiridos do senso comum, da sua história de vida familiar e profissional. Esta atenção comumente envolve de modo especial os pais e/ou demais membros da família, mas também outras pessoas presentes na sua rede social de apoio, a exemplo de profissionais em instituições de cuidado coletivo, como creches e abrigos. Nesse sentido, pode-se supor que as crianças estão submetidas à influência de tantas modalidades de cuidados primários quantas são as pessoas e as instituições que delas se ocupam ao longo do dia. Este fato, em particular, torna ainda mais complexo o debate em torno dessa questão.

Neste estudo, pretende-se discutir a importância dos cuidados primários em contextos onde a atenção no período inicial do desenvolvimento é dada por instituições e cuidadores profissionais em substituição à família. E mais detidamente ampliar o foco

das análises em torno dos elementos que constituem o Nicho Desenvolvimental da criança em instituição de acolhimento, destacando o valor do ambiente, da psicologia e das rotinas e práticas de cuidado para o desenvolvimento. A pesquisa se pauta pelo desafio de investigar aspectos envolvidos na qualidade dessa modalidade de cuidado de modo a discutir possíveis implicações de aspectos do ambiente físico e social, das concepções sobre desenvolvimento e de práticas adotadas pelos cuidadores, para o desenvolvimento infantil.

Este estudo se propõe, assim, investigar aspectos que constituem o Nicho Desenvolvimental de crianças cuidadas em instituição de acolhimento, tendo como referencial teórico as contribuições apresentada por Harkness e Super (1992, 1994, 1996, 2005). Para tanto, serão apresentados questões mais gerais que envolvem o cuidado oferecido pela família e em instituições que se ocupam de crianças em situação de vulnerabilidade. Em seguida, serão resgatados os três elementos constituintes deste modelo teórico e a importância destes para o desenvolvimento de crianças que vivem nessas instituições. E por fim, apresenta o espaço de acolhimento infantil enquanto Nicho de Desenvolvimento a partir de dados sobre o ambiente, os conhecimentos e as práticas dos cuidadores como elementos inter-relacionados e indissociáveis.

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

1.1. Cuidados primários em contexto familiar e institucional: importância e implicações para o desenvolvimento.

Os cuidados primários têm sido associados ao momento em que se estabelecem interações cuidador-bebê que são cruciais ao desenvolvimento infantil. Para Keller (2007), trata-se efetivamente de um sistema de cuidados primários que visa prover o bebê de alimento, abrigo e condições de higiene, tendo como principal função assegurar a sobrevivência e minimizar o desconforto. É nesse contexto relacional que os bebês podem experimentar a segurança e a confiança no contato com o outro.

Vários outros autores (Bronfenbrenner, 1996; Harkness & Super, 1992, 1996; Rogoff, 2005; Super & Harkness, 1999) têm destacado a influência do cuidador e suas práticas na fase inicial do desenvolvimento, qualquer que seja o ambiente físico e social onde a criança esteja com ele em interação.

Como traço comum a diferentes comunidades culturais e suas formas particulares de conceber e realizar os cuidados primários tem-se a primazia da família no cumprimento de rotinas que buscam assegurar a sobrevivência da criança e sua inserção na sociedade. Como contexto primeiro com a qual o indivíduo se relaciona e porta de entrada para o mundo social, a família tem sido historicamente a principal responsável pelos cuidados iniciais à criança.

1.1.1. Cuidado familiar: o papel dos pais e as relações iniciais na infância.

Os bebês humanos, em comparação com outras espécies, possuem um longo período gestacional e maturação lenta. O que se observa é que são bebês indefesos e pouco desenvolvidos, que necessitam de atenção e cuidado por parte do outro, pois não têm estrutura e condições de sobreviver sozinhos (Carvalho, 1987, 1988). Este período inicial de necessidade de cuidado e atenção é fundamental no processo de adaptação do indivíduo no ambiente social que constitui o seu Nicho de Desenvolvimento (Harkness & Super, 1992). Por essa razão, os adultos visam garantir a sobrevivência e o desenvolvimento satisfatório do bebê, preocupando-se com a constituição de um ambiente de cuidado voltado para atender as suas demandas nesse momento decisivo,

além de funcionarem como modelo de ação e referência para as crianças (Brazelton & Sparrow, 2003).

Ao proverem contingências para a sobrevivência do bebê, os cuidadores despendem um alto custo físico e psicológico, sendo que todo o investimento parental, o envolvimento e a constante atenção oferecida pelo adulto se prolongam por anos, compreendendo todo o curso do desenvolvimento (Vieira & Prado, 2004). É válido ressaltar que o investimento feito pelos cuidadores não se limita a atividades voltadas para a satisfação de necessidades físicas. Estas relações iniciais envolvem também a construção e a evolução de habilidades físicas, sociais e culturais. Para Keller (2007) a base do desenvolvimento psicológico se forma neste período inicial proporcionado pelo investimento parental.

Carvalho (1987, 1988), Ribas e Seidl de Moura (2004) e Vieira e Prado (2004) consideram que as características do bebê humano, como a dependência física e o longo período de imaturidade, geram uma tendência ao estabelecimento de relações privilegiadas com um ou poucos adultos individualmente. Antes mesmo do nascimento, percebe-se o envolvimento e a importância do cuidador para o bebê, principalmente da figura materna. Ainda no período embrionário, há evidências de uma comunicação direta entre mãe-bebê.

Para Vieira e Prado (2004), o comportamento parental é ativado durante a gestação e se intensifica após o nascimento da criança. Entretanto, as condições necessárias para a manutenção deste vínculo é ponto de discussão. Esses autores acrescentam que a proximidade entre mãe e bebê se configura como elemento crítico para a responsividade materna. Estas interações primárias são elementos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e para a construção e manutenção do apego. O estabelecimento de relações afetuosas por parte do cuidador é base para um crescimento intelectual e social saudável da criança, o que afirma Brazelton e Greenspan (2002).

De acordo com Carvalho (1987) a relação inicial que o bebê mantém com figuras específicas, especialmente com a mãe, exerce ainda a função de mediador primário da inserção do bebê no mundo social e cultural. Por sua vez, Berger e Luckmann (1979) situam essa discussão no contexto do que denominam de socialização primária. Afirmam que essa é justamente a primeira experiência de socialização que o indivíduo vive durante a infância, no sentido que possibilita o seu reconhecimento como membro da sociedade. Assim, a criança conta e necessita do outro para se inserir no

mundo social. E a família, especialmente os pais, exerce um papel chave nesse processo como um todo.

Dados da literatura mostram que o papel do cuidador e as diferentes formas de atenção à criança podem variar amplamente, dependendo do contexto e da cultura em que as pessoas envolvidas estão inseridas (Harkness & Super, 1992, 1996; Rogoff, 2005; Super & Harkness, 1999). As diferentes formas de cuidado são pontos de investigação também nos trabalhos de Keller (2007). A autora destaca que as práticas de cuidado adotadas pelos cuidadores podem assumir funções diversas, dependendo da situação e do grupo social no qual estejam inseridos. Nesse sentido, o foco das análises em sua teoria são os sistemas parentais, as formas diferenciadas de cuidado à criança, privilegiando a entrevista e a observação das interações entre cuidador e criança em ambiente familiar.

Outro teórico do desenvolvimento que discute os efeitos das interações primárias e da vida em família para o desenvolvimento da criança é Bowlby (2002). Para esse autor, a estimulação e o fornecimento de uma base segura pelos pais ou cuidadores no ambiente familiar, propicia à criança o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis. Nesse sentido, o cuidado em família e as interações que este oferece à criança nos primeiros anos de vida, exercem papel decisivo em seu desenvolvimento.

Piccinini, Frizzo e Marin (2007) pontuam que investigar as interações dos pais com o bebê envolve a identificação do comportamento infantil e dos pais, com ênfase para aspectos da sensibilidade, estimulação cognitiva e afeto. Para esses autores, pesquisas que tomam por base a análise dessas estruturas trazem importantes contribuições para o entendimento das interações mãe-bebê. Além deles, vários outros pesquisadores têm investigado estas interações em fases iniciais e distintos momentos do desenvolvimento do bebê, enfatizando as relações primárias como questões fundamentais para a produção e a difusão de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil (Ribas & Seidl de Moura, 1999; Seidl de Moura, Ribas, Seabra, Pessôa, Nogueira, Mendes, Rocha & Vicente, 2008).

A partir do exposto verifica-se a importância que os autores ora apresentados dão à figura dos cuidadores e das interações iniciais no contexto familiar. Harkness e Super (1992, 1996) quando discutem a noção de Nicho Desenvolvimental, destacam também o valor dos cuidadores primários para o estudo do desenvolvimento infantil, especialmente de suas práticas e crenças, bem como do ambiente físico e social em que

estão inseridos. Entendem, assim, que não se pode negar a importância dessas pessoas e de suas práticas quando se estuda o tema de maneira consistente.

Diante da importância que o cuidador exerce no processo desenvolvimental, considera-se que, em condições normais, a família é apresentada como protagonista da principal modalidade de cuidado à criança pequena. Entretanto, ao longo dos tempos os cuidados primários, por razões diversas, foram tomando formas diferenciadas, onde se observa que, além da família, outras instituições passaram a exercer função de prover assistência às crianças nos períodos iniciais da vida. Entre as instituições que foram organizadas para atender à necessidade de cuidados especiais na chamada primeira infância, têm-se as creches e os abrigos.

É válido, portanto, conhecer um pouco mais acerca da importância e do papel desempenhado por essas instituições. A sessão que se segue aborda a questão dos ambientes coletivos de cuidado, especialmente o abrigo, destacando a polêmica em torno dos efeitos que este tipo de ambiente e modalidade de cuidado coloca ao desenvolvimento da criança.

1.1.2. Cuidado institucional: aspectos históricos, a figura do cuidador substituto e a convivência em abrigo

De acordo com Bronfenbrenner (1996), além do ambiente familiar, a instituição de acolhimento infantil serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, o autor destaca que estudos realizados neste meio possibilitam investigações sobre o impacto de um ambiente primário diferenciado sobre o processo desenvolvimental.

Em termos comparativos, o autor realça nítidas diferenças no tipo de cuidado oferecido em família e na instituição. No primeiro caso, identifica a família como uma estrutura informal, cujas cuidadoras são amadoras, já o abrigo é caracterizado por ele como formal e com o estabelecimento de uma função profissional por parte de quem cuida. Outra diferença marcante apontada em seu trabalho é a proporção adulto/criança, visto que, em casa, são os pais lidando com poucas crianças e de idades diferenciadas, e no abrigo, são diversos cuidadores trabalhando em esquema de turnos, com várias crianças e em grande parte da mesma idade. Diante do exposto, admite-se claramente a diferença existente entre os dois contextos, bem como a importância e as implicações de cada um para o desenvolvimento infantil.

Rizzini e Pilotti (2009) mostram que, no Brasil, a responsabilidade em assistir estas crianças envolveu distintos setores da sociedade, em especial as instituições que desenvolviam ações de cunho caritativo-religioso ou mesmo filantrópicas. Um destes setores era a Igreja, através do trabalho dos jesuítas voltado à evangelização. Nas instituições criadas e mantidas por essa ordem religiosa, o cuidado às crianças estava direcionado à disciplinarização desse segmento social, aos ensinamentos de normas e costumes cristãos, dentre outros objetivos. Até meados do século XVIII, os jesuítas eram considerados os principais agentes educacionais. Outro setor que também deteve o cuidado às crianças foram os senhores de engenho, visto que eram os donos dos escravos e mantinham o poder e a tutela dos mesmos e de seus filhos, pois eram elementos importantes para a economia da época. Em 1521, as Câmaras Municipais ficaram encarregadas do cuidado a estas crianças, em parceria com a Santa Casa de Misericórdia (Rizzini & Rizzini, 2004).

Filhos nascidos fora do casamento e a condição de pobreza eram os principais motivos para o abandono, sendo as crianças muitas vezes deixadas pelos pais em logradouros públicos, na porta de igrejas e casas. Diante dessas condições, em 1726, a Santa Casa de Misericórdia implanta a Roda dos Expostos no Brasil. Surge no período colonial, criada com recursos advindos de doações da nobreza. As primeiras cidades a implantar a Roda foi Salvador, Rio de Janeiro e Recife. O sistema era composto por um cilindro giratório disposto na parede e onde a criança era deixada, permitindo que a identidade de quem a entregou não fosse descoberta. Esta modalidade de atendimento surgiu na busca de oferecer condições de sobrevivência às crianças ditas rejeitadas, posto que a estrutura do sistema garantia o anonimato sobre a origem das crianças e de quem as deixou, preservando a honra e a imagem da família (Rizzini & Rizzini, 2004).

No decorrer da história, os abrigos passam a exercer o papel de guardiães e provedores dos cuidados necessários às crianças em situação de desamparo social e familiar. Rizzini e Pilotti (2009) destacam que a prática do recolhimento de crianças ditas sem família, possibilitou a construção de uma cultura institucional, cuja função principal era prover práticas de assistência a menores em situação de abandono.

Diante das inúmeras mudanças ocorridas no Brasil desde o período colonial, passando pelo período imperial e republicano até os dias atuais, a assistência à infância desvalida sofreu mudanças gradativas. Um grande marco nessas mudanças se dá em meados da década de 1980, visto que, nesse período, a cultura institucional passa a ser

questionada em termos da qualidade do atendimento às crianças. (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini & Pilotti, 2009)

A partir de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma-se o interesse superior da criança, como um princípio que deve orientar a política de proteção especial nas situações em que há riscos para o desenvolvimento infantil. De acordo com essa legislação, o abrigo surge como uma medida de proteção à criança que teve seus direitos violados, conforme aponta o Artigo 7 do ECA (1990), que toda criança e adolescente *“têm direito à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”*.

Da implementação do ECA até hoje passaram-se 20 anos e ainda se observa que as mudanças ocorrem de forma lenta e gradual. No que se refere à produção acadêmica, vê-se alguns avanços consideráveis, especialmente no âmbito nacional, como os trabalhos desenvolvidos por Alexandre e Vieira (2004), Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007, 2009), Martins e Szymanski (2004) e Siqueira e Dell’Aglío (2006). Todavia, o foco é particularmente centrado nos efeitos da institucionalização e das relações criança-criança. Em menor proporção estão os trabalhos que focalizam a figura do educador como agente importante no processo desenvolvimental da criança que vive nesses espaços (Marques, 2006; Moré & Sperancetta, 2010).

Para Bronfenbrenner (1996), os trabalhos na área tendem a se debruçar sobre os efeitos psicológicos para a pessoa que vive nesses ambientes, sem uma preocupação com os elementos constituintes do ambiente imediato, envolvendo as atividades desenvolvidas no cotidiano, os papéis desempenhados e as relações estabelecidas entre cuidador-criança e criança-criança, no contexto em que estão inseridos. Em levantamento feito por Cavalcante (2008), verifica-se que grande parte dos estudos na área ressalta os prejuízos da convivência prolongada nesse tipo de ambiente.

Os efeitos da institucionalização na infância são abordados em estudo longitudinal realizado por O’Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner (2000). Nele, os autores avaliaram os efeitos da privação sobre o desenvolvimento inicial. Tomaram parte do estudo três grupos de crianças, sendo estas adotadas por famílias residentes no Reino Unido. No primeiro grupo reuniram 111 crianças entre 0 e 24 meses de idade, com histórico de privação de ordem material e emocional. Aproximadamente 51% das crianças eram do sexo masculino. O segundo grupo abrangeu 48 crianças romenas que foram adotadas por famílias oriundas do Reino Unido, com idades entre 24

e 42 meses, sendo 65% do sexo feminino. E o terceiro grupo era composto por 52 crianças, nascidas no Reino Unido, sem qualquer experiência anterior de privação. Avaliou-se o desenvolvimento global das crianças comparando os três grupos, tais como: a) medidas antropomórficas; b) avaliação da percepção, memória, expressão verbal e quantitativa; c) aspectos ligados a alterações nos comportamentos sociais, linguagem, psicomotricidade fina e grossa; d) percepção dos pais adotivos quanto ao aparecimento de problemas comportamentais na fase pré-escolar, a frequência às aulas e o tipo de instituição de ensino que a criança estudava (pública ou privada).

Entre outros resultados, o trabalho revelou que as crianças expostas precocemente à privação severa podem apresentar déficits cognitivos elevados quando comparadas a outras que não tiveram a mesma experiência. Para estes autores, estudar os efeitos da privação para o desenvolvimento infantil abrange questões fundamentais, como o destaque aos períodos críticos do desenvolvimento, as bases da resiliência infantil em contextos adversos e os fatores de risco envolvidos no processo.

Ainda sobre os efeitos da privação Beckett, Maughan, Rutter, Castle, Colvert, Groothues, Kreppner, Stevens, O'Connor e Sonuga-Barke (2006) investigaram crianças com histórico de privação severa na infância e que foram adotadas. Avaliou-se a gravidade e a persistência dos efeitos da privação precoce sobre o desenvolvimento cognitivo de adolescentes que foram cuidados em ambiente familiar após os seis meses de idade ou no segundo ano de vida. Os resultados identificam que os efeitos da privação persistiram até os 11 anos de idade. Verificaram também que entre as crianças que foram adotadas após os seis meses de vida apresentaram níveis cognitivos inferiores quando comparados com as que foram adotadas antes dos seis meses.

Entre os efeitos da privação familiar além dos aspectos cognitivos e neurológicos, problemas de ordem afetiva, especialmente no que se refere à construção de laços afetivos, também são questões amplamente discutidas quando se investiga o assunto. De acordo com Bowlby (2006b), a criança quando separada da família nos primeiros anos de vida tem seus vínculos e laços afetivos comprometidos e isso tem implicações para a sua saúde mental. Em outro trabalho Bowlby (2002) dá ênfase à relação cuidador-criança, destacando que a quebra deste laço e a possibilidade de não ter alternativa de cuidado, pode ser decisiva, especialmente nos nove primeiros meses de vida. Para esse autor, os efeitos da privação materna podem exercer influência no desenvolvimento da personalidade e da capacidade de estabelecer relações com outras pessoas. Entretanto, considera que quando se estuda esses efeitos, aspectos como a

idade com que a criança perde o vínculo com o cuidador, o tempo e o grau da privação, bem como fatores hereditários devem ser elementos de investigação. Ao que Bronfenbrenner (1996) acrescenta: o rompimento do vínculo afetivo tende a ser mais intenso na segunda metade do primeiro ano de vida, visto que, é neste período que se intensificam as relações de apego com uma figura de referência específica.

De todo modo, tais autores conferem destaque à suposição de que prejuízos comumente associados ao convívio prolongado em ambiente institucional podem não ser decorrentes apenas da privação da convivência em família, mas existem outros fatores que são considerados fundamentais para produzir efeitos negativos ao desenvolvimento da pessoa, tais como interações limitadas entre cuidador-criança e um ambiente pobre em estimulação. A pobreza relacional pode trazer grandes prejuízos ao desenvolvimento da criança (Yunes, Miranda & Cuello, 2004).

A literatura destaca que além da quebra dos vínculos familiares, outros elementos exercem impactos decisivos no processo de desenvolvimento das crianças que vivem em abrigo. Em relação aos efeitos da vida institucional é unânime na literatura a noção de que a criança, quando separada da família por qualquer motivo, necessita de cuidado diferenciado e atenção especial, pois a quebra deste vínculo pode trazer inúmeras conseqüências para o seu desenvolvimento. Neste sentido, as instituições de abrigo assumem um papel central no processo desenvolvimental da criança e adolescentes que vivem nesses espaços. (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Investigações com foco na qualidade do ambiente para o desenvolvimento saudável das crianças que vivem nessas instituições têm ensejado diversas pesquisas (Alexandre & Vieira, 2004; Cavalcante, 2008).

Alexandre e Vieira (2004) investigaram relações de apego entre crianças que vivem em situação de abrigo. Participaram do estudo 14 crianças, entre três e nove anos de idade. Utilizou-se para a coleta de dados a técnica do sujeito focal e de registro de comportamento. Os autores consideraram categorias de comportamento consideradas como indicadores de apego, a saber: comportamento físico, olhar, rir, aproximar, falar e estender o braço. Os resultados mostram que as crianças mantêm relações afetivas umas com as outras. Os irmãos mais velhos mostraram-se responsivos às solicitações de afeto e cuidado em relação aos irmãos mais novos. Com relação ao gênero foi registrada interação significativa entre as meninas mais velhas com os meninos mais novos; no que se refere à brincadeira social, identificou-se esta como uma situação favorável ao estabelecimento das interações afetivas. Os autores concluem que em função da falta de

um adulto significativo, as crianças institucionalizadas tendem a formar relações de apego umas com as outras e com os profissionais que delas cuidam.

No que concerne a influência do ambiente e das práticas adotadas pelos cuidadores, destaca-se o trabalho de Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006). A pesquisa investigou a relação existente entre práticas educativas e os níveis de empatia com 77 crianças, sendo oito vivem em um abrigo de longa permanência, 29 estavam em abrigo de curta permanência, e 40 residiam com a família. O dado foi coletado por meio da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, entrevista baseada em cena de vídeo que visavam eliciar sentimentos de raiva, tristeza, alegria e medo, assim como foram realizadas entrevistas com as crianças no que se refere às práticas educativas oferecidas pelos cuidadores. Em relação às práticas, as respostas das crianças foram classificadas em positivas e negativas. Os resultados apontam que as crianças que viviam com a família mostraram-se mais hábeis do que as crianças dos abrigos em identificar a emoção apresentada nos vídeos. As práticas dos cuidadores familiares foram indicadas como mais positivas entre as crianças que moravam em lares. De um modo geral, consideram que crianças educadas no lar familiar revelam ser mais empáticas. Ressaltam ainda que os cuidadores familiares são descritos como mais calorosos, menos punitivos e mais interessados nas atividades desempenhadas pelas crianças. E por fim, concluem que sensibilidade, afetividade e responsividade dos cuidadores podem favorecer o desenvolvimento do comportamento empático das crianças, da mesma forma que a empatia favoreça as práticas positivas. Esses achados trazem uma discussão em termos da influência do ambiente institucional e da figura do cuidador no processo de desenvolvimento infantil, especialmente da empatia.

Em se tratando de aspectos do ambiente e das práticas de cuidado, influenciando no comportamento e desenvolvimento de crianças em contexto institucional, Cavalcante (2008) investigou crianças de zero a seis anos de idade em um abrigo público na cidade de Belém, estado do Pará, analisou a dimensão ecológica do cuidado institucional a partir da percepção da dinâmica interacional entre subsistemas que constituem o abrigo como contexto de desenvolvimento humano. Para isso, contemplou o ambiente físico e social, a psicologia e a prática dos cuidadores, bem como analisou fatores contextuais que influenciam a configuração de padrões de interação pró-social e a emergência de comportamentos de cuidado entre os pares. Os dados foram coletados por meio de consulta a fontes documentais, aplicação de escala de avaliação de ambiente (ITERS/Infant Toddler Environment Rating Scale), entrevista semi-estruturada com os

funcionários da instituição e observação do comportamento das crianças. Participaram do estudo 287 crianças acolhidas entre os anos de 2004 e 2005, 102 educadores e outros funcionários do abrigo (19), bem como 10 sujeitos focais entre um ano e 11 meses e três anos e três meses de idade.

Os resultados do estudo indicam que 9,4% das crianças viviam no abrigo de um a seis anos e mais de um terço teria sido encaminhadas à instituição com menos de um ano de idade. No que concerne ao universo de educadoras, 45,09% considerava que suas expectativas iniciais com o trabalho no abrigo não haviam sido realizadas, uma vez que pouca ou nenhuma orientação lhes fora dada quando do seu ingresso na instituição e permaneciam sem supervisão e apoio institucional às atividades diárias após o primeiro ano. Em termos da avaliação do ambiente, os elementos contextuais capazes de proporcionar cuidado estruturante e estável à criança não estavam sendo assegurados pela instituição. No que se refere aos comportamentos observados a partir das interações dos sujeitos focais com seus parceiros, verifica-se que a frequência com que os comportamentos foram emitidos e a quem eles foram dirigidos sofreram forte influência de variáveis como sexo, idade, tempo de permanência, relação de parentesco e o ambiente onde foram gerados.

Dentre as principais questões apontadas pela autora, ressalta-se a importância de se investigar traços da psicologia dos educadores que das crianças cuidam e os aspectos do ambiente de trabalho considerados satisfatórios para que a relação entre cuidador-criança possa se desenvolver de forma adequada, visto que a satisfação profissional está diretamente ligada à qualidade do trabalho desenvolvido.

Dessa maneira, avaliar instituições de acolhimento como ambientes coletivos de cuidado à criança em situação de vulnerabilidade social, significa analisar os diversos elementos envolvidos na estruturação desse ambiente especializado, assim como em que medida as instituições observam concretamente os preceitos legais que orientam o cumprimento dessa modalidade de atendimento social. É no âmbito dessa discussão que se identifica ser fundamental conhecer os elementos que fazem parte do contexto da criança que vive em instituições de acolhimento. Isso mostra o quanto se faz oportuno o estudo do abrigo enquanto Nicho Desenvolvimental, com destaque, neste trabalho, às características do seu ambiente físico e social da criança, conhecimentos, concepções e práticas dos cuidadores.

1.2. O abrigo como Nicho Desenvolvimental: uma perspectiva ecológica do desenvolvimento da criança cuidada em instituição

Olhar o abrigo como um contexto de desenvolvimento significa compreender que as crianças e adolescentes que lá vivem são pessoas em desenvolvimento, sendo que esse processo se dá sempre em contexto (Bronfenbrenner, 1996). Nesse sentido, compreende-se que a instituição de abrigo pode e deve ser estudada como um ambiente ecológico. Para tanto, toma-se como referência, em particular, a noção de Nicho Desenvolvimental proposto por Harkness e Super (1992, 1994), visando conhecer características peculiares aos subsistemas que constituem o abrigo como ambiente primário e ecológico dessa criança.

Esta surge da tentativa de pesquisadores integrarem aspectos da psicologia do desenvolvimento e da antropologia, visto que, a primeira, tradicionalmente, tendia a estudar a criança fora do contexto, já a segunda enfatizava o contexto em si e o outro socializado. Assim, a junção destas duas perspectivas teóricas se constrói de forma a olhar à criança em seu contexto a partir de uma única análise (Harkness & Super, 1992). A proposta do modelo do Nicho de Desenvolvimento compreende, portanto, interfaces entre a criança e a cultura.

A discussão sobre a constituição do Nicho Desenvolvimental aqui apresentada está baseada na literatura própria da psicologia transcultural representada por Super (1990) e na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996). De acordo com Super e Harkness (1999) o eixo central do estudo é a criança enquanto indivíduo e, só com base nesse pressuposto, é possível olhar para fora da criança, para o seu mundo cotidiano. Destacam ainda que, embora essa abordagem analise o Nicho para um indivíduo específico, sua aplicação envolve uma descrição generalizada dos padrões recorrentes de uma criança em uma comunidade cultural.

Para Harkness e Super (1992, 1994, 1996, 2005) e Super e Harkness (1999), o contexto da criança é visto como um Nicho Desenvolvimental, analisando suas estruturas culturais. A noção de Nicho é apresentada a partir de três componentes: 1) o contexto físico e social no qual a criança vive; 2) os costumes cultural e historicamente estabelecidos relacionados aos cuidados e criação das crianças; e 3) a psicologia dos que cuidam.

O ambiente é compreendido por Super e Harkness (1999) a partir das configurações físicas e sociais da vida diária da criança. Os objetos e pessoas ao seu

redor exercem um papel significativo ao seu desenvolvimento, bem como os tipos ou as interações que possam ocorrer. Os costumes culturais envolvem as práticas de cuidado oferecidas às crianças pelos que delas cuidam. Referem-se, pois, a técnicas de proteção, ensino e de socialização usadas por membros daquele contexto, na medida em que tendem a estar integradas à comunidade cultural que os cuidadores a tomam como óbvias, comuns, como uma forma natural de agir, sem precisar contestá-las, visto que estão arraigadas à vida cotidiana. Desse modo, os costumes incluem as rotinas de cuidados diários, ensino de determinadas atividades ditas apropriadas de acordo com a idade, que proporcionam a prática ou a preparação para a vida adulta, os ritos de passagem, dentre outros. A psicologia dos cuidadores, por sua vez, engloba crenças, valores e suas etnoteorias acerca da infância, do desenvolvimento e da educação. Este subsistema organiza não apenas o comportamento dos cuidadores em relação às crianças, mas também muitas decisões maiores, como as configurações que são mais adequadas para crianças de certa idade ou sexo. Para esses autores, o estudo das etnoteorias parentais implica em investigar as necessidades das crianças e a natureza do desenvolvimento, mas também a adequação de práticas e metas de socialização específicas que visam o desenvolvimento saudável da criança a partir da cultura da qual faz parte.

Em termos de representação estrutural do modelo, os subsistemas estariam envolvendo o indivíduo que se encontra no centro do Nicho Desenvolvimental. Todas essas dimensões apresentadas pelos autores exerceriam influência entre si e se articulariam no tempo, uma vez que o indivíduo se adapta ao meio e este ao indivíduo, caracterizando um sistema dinâmico e em constante evolução. Este estudo se propôs, assim, a pensar o desenvolvimento da criança abrigada a partir de características do ambiente físico e social em que vive, das práticas de cuidado adotadas pelos educadores e suas concepções ou etnoteorias que compõem a chamada psicologia dos cuidadores. Nesta perspectiva, compreende cada um dos elementos acima apontados como um sistema inter-relacionado, onde as crenças influenciam as práticas e vice-versa, e ambos transformam e são transformados pelo ambiente físico e social.

Para balizar a discussão aqui apresentada, serão apresentados os três subsistemas que compõem a estrutura do Nicho Desenvolvimental e as implicações de cada uma destas estruturas para o desenvolvimento infantil, especialmente no caso de crianças que vivem em ambiente institucional.

1.2.1. O ambiente físico e social

Esta sessão tem por objetivo apresentar estudos que procuram discutir a importância das características do ambiente físico e social para o desenvolvimento infantil, sobretudo em instituições de abrigo.

É no âmbito desta discussão que se propõe descrever e analisar as características ambientais presentes em diversos contextos de desenvolvimento que têm motivado importantes pesquisas na atualidade. Super (1976) investigou aspectos relacionados com a precocidade de crianças africanas em relação ao seu desenvolvimento motor. Para tanto, participaram da pesquisa 64 bebês e suas famílias, oriundos de uma comunidade rural do Quênia. Verificou-se que os bebês quenianos adquiriram mais cedo habilidades motoras como sentar e andar, quando comparados com os padrões americanos. Identificou também que estas habilidades eram ensinadas especificamente pelos cuidadores e praticadas no decurso das suas rotinas diárias. Desse modo, o autor destaca que o padrão específico do desenvolvimento motor nessa comunidade deve ser entendido no contexto do ambiente físico e social das crianças. As influências podem ser agrupadas sob a forma de ensino específico de determinadas habilidades pelos pais ou como os efeitos das práticas adotadas na vida diária. O estudo mostrou que 80% das mães quenianas ensinavam seus bebês a sentar, levantar e andar, o que pode explicar o fato de que, neles, tais habilidades estão mais avançadas do que nas americanas. O estudo identifica o quanto aspectos do ambiente físico e social podem estar relacionados a determinadas questões do desenvolvimento. Constata-se, também, a relevância que as práticas adotadas pelos cuidadores exercem sobre este processo. No âmbito dessa discussão, o ambiente familiar, nas mais diversas culturas, é amplamente discutido também na literatura por Keller (2007) e Rogoff (2005).

Entretanto, em contextos institucionais específicos, investigações que tratam da influência do ambiente sobre o desenvolvimento infantil são questões pouco presentes na literatura. Dessa maneira, estudos que concebem as instituições de abrigo como ambiente coletivo de cuidado são ainda mais raros, especialmente as que lidam com crianças de zero a seis anos.

Diante da escassez de dados na literatura que se propõem a avaliar aspectos da qualidade do ambiente físico e social das instituições, verifica-se que estudos sobre creches têm oferecido materiais e análises que podem subsidiar esse debate. Vale destacar que apesar das diferenças existentes entre esses dois ambientes, ambos são

configurados por estrutura não-familiar e se caracterizam pela convivência intensa entre coetâneos, além de completa ausência de espaço individualizado, conforme aponta Cavalcante (2008).

Souza e Campos-de-Carvalho (2005) avaliaram instituições dedicadas ao cuidado diário de crianças de 0 a 30 meses de idade por meio da Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS). Para as autoras o instrumento engloba uma visão ampla de ambiente, visto que inclui a dimensão física do espaço, as inter-relações possíveis entre adulto-criança, a estrutura do programa e as necessidades da equipe. Neste sentido, ultrapassa a descrição de elementos estruturais e objetos/equipamentos disponíveis.

Em pesquisa desenvolvida por Cavalcante (2008) em abrigo infantil para crianças, a autora avaliou a partir da aplicação da ITERS, aspectos relativos ao espaço físico, às rotinas de trabalho, às interações adulto-criança e criança-criança em dois dormitórios da instituição. De um modo geral, os dados mostram que os elementos relacionados ao cumprimento de práticas direcionadas ao oferecimento de cuidado estruturado e estável à criança foram considerados inadequados. Assim como não atendem de forma satisfatória a faixa de idade em questão.

A partir dos resultados encontrados por Cavalcante (2008), nota-se que mesmo diante de leis e normas que devem orientar o atendimento a crianças e adolescentes em instituições de abrigo, alguns elementos que compõem a qualidade do ambiente estão sendo negligenciados. Para a autora, estes ambientes devem ser estudados enquanto contexto de desenvolvimento, considerando-se tanto aspectos da criança quanto dos cuidadores e do ambiente. E ressalta que o abrigo pode e deve ser concebido como contexto de desenvolvimento para a criança abrigada, visto que “materializa as condições reais onde realiza o seu viver e desenvolve competências decisivas para a formação de personalidade e sociabilidade próprias” (p.41).

A partir do exposto, compreender o processo desenvolvimental considerando os contextos físico, social, histórico e cultural do indivíduo é uma questão que merece atenção especial nos estudos que se propõem investigar o desenvolvimento infantil. Contudo, frente ao ambiente institucional, outro elemento também se configura enquanto contexto ecológico: as concepções dos cuidadores. Assim, o próximo tópico traz a discussão a cerca da importância de se conhecer o papel desses profissionais e como as suas ideias se estruturam enquanto um dos subsistemas que compõe o Nicho de Desenvolvimento.

1.2.2. A psicologia dos cuidadores

Pesquisas que investigam crenças, concepções, ideias, valores e conhecimentos parentais têm despertado o interesse de pesquisadores brasileiros do desenvolvimento infantil (Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000; Melchiori & Biasoli-Alves, 2001; Ribas, Seidl de Moura & Bornstein, 2007; Seidl de Moura, Ribas, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, Salomão, Silva & Silva, 2004; Silva, Vieira, Seidl de Moura & Ribas, 2005).

No geral, os estudos relacionados acima foram inspirados ou estão em fina sintonia com outros que despontaram no cenário internacional nas últimas décadas, como os trabalhos de Goodnow (1988), Harkness e Super (1992, 1994, 1996), Miller (1988), Pascaul, Schulthess, Galperin e Bornstein (1995), Super e Harkness (1999), dentre outros.

Entretanto, em que pese os inúmeros trabalhos sobre o tema observa-se que há ainda certa divergência no uso dos termos, levando os autores a empregarem várias definições para estudar o assunto em tela. Harkness e Super (1996) utilizam o termo sistemas de crenças ou etnoteorias parentais, destacando seu significado como ideias relacionadas às atividades diárias e julgamentos, escolhas e decisões adotadas pelos pais, sendo estes aspectos norteadores de seus comportamentos. Acrescentam que os valores estão implícitos nas metas, já os objetivos e as práticas nas ações. Incorporam um conjunto estruturado de valores que vão guiar e estruturar a vida da criança e da família, considerando-os frutos de experiências individuais enquanto pais e adquiridas culturalmente por gerações. Tais valores são produto, assim, de diferentes formas de cuidar e educar os filhos, experimentadas ao longo da vida. Para esses autores, tanto as crenças quanto as práticas, assim como a estruturação do cuidado à infância nos seis primeiros anos, estão intimamente ligados à cultura e ao contexto de desenvolvimento da criança.

Goodnow (1988) destaca que, no estudo do desenvolvimento infantil, considerar apenas o comportamento ou a prática dos pais como elementos decisivos ao desenvolvimento, colocam ao pesquisador o risco de deixar de lado pontos fundamentais quando relacionados ao cuidado e criação dos filhos. Isso porque os pais são pessoas que vivem em uma cultura, onde interpretam eventos, constroem e compartilham ideias e valores, que acabam por influenciar suas ações e práticas. Nesse sentido, ideias, valores e crenças, assim como comportamentos e práticas não podem ser

entendidos como esferas opostas, mas sim pontos que se complementam e caminham juntos.

O estudo sobre crenças vêm possibilitar um entendimento maior sobre como se dão as relações. Goodnoow (1988) emprega o termo ideias, destacando ser esta uma nomenclatura mais adequada do que crenças, visto que é marcada pela noção de convicção e certeza, como um conhecimento e um valor estático, construído e acabado. Considera que as ideias são passíveis de mudança em função dos indivíduos serem altamente sensíveis a novas informações, ajustando noções e conceitos a fim de sanar conflitos de diversas ordens.

Miller (1988) destaca que os estudos sobre crenças parentais envolvem quatro níveis de investigações: as crenças que os pais possuem acerca das crianças; a origem das crenças parentais; a relação entre as crenças e os comportamentos dos pais; e por fim, a correlação entre crenças parentais e desenvolvimento infantil.

Divergências sobre o uso do termo são explícitas, em contrapartida, se destaca notável consenso de alguns autores a respeito da relação entre crenças e práticas. São vários os que consideram que quando se estuda desenvolvimento infantil se faz necessário pensar em práticas e crenças, valores e atitudes, reconhecendo-os como aspectos inseparáveis, sendo estes influenciados e influenciadores do contexto físico e social em que os indivíduos estão inseridos (Goodnoow, 1988; Harkness & Super 1992; Miller, 1988; Ribas, Seidl de Moura & Bornstein, 2007; Seidl de Moura, Ribas, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, Salomão, Silva & Silva, 2004; Silva, Vieira, Seidl de Moura & Ribas, 2005)

Em pesquisa nos periódicos científicos nacionais e internacionais identificou-se que o tema é amplamente discutido, seja com a abordagem de crenças e práticas de mães e pais, seja pela avaliação do desempenho de cuidadores na criação dos filhos, além da nítida influência de variáveis sócio-demográficas no conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, entre outros temas.

Pascaul, Schulthess, Galperin e Bornstein (1995) investigaram as ideias de mães argentinas sobre seus filhos. O estudo comparou mães pertencentes a níveis sócio-econômicos distintos e local de residência (urbano e rural). Os resultados apontam para diferenças significativas entre as ideias que as cuidadoras possuem da sua própria conduta e de seus esposos, principalmente na dimensão social e educativa. Identificam a influência do nível sócio-econômico, da idade das mães e do lugar de moradia na formulação das suas ideias sobre desenvolvimento.

Piavanotti (2007) estudou as metas de socialização infantil e crenças sobre práticas de cuidado parental, entre mães catarinenses. Participaram 50 mães com um filho de zero a três anos. Para a coleta de dados foram utilizados questionário socioeconômico, entrevista semi-estruturada e escala de crenças sobre práticas parentais. A análise dos dados mostrou que, apesar da diferença de escolaridade entre as participantes, não houve diferença significativa entre as metas de socialização infantil, por elas esboçadas. Por outro lado, a escolaridade da mãe está relacionada com a valorização de práticas de cuidado parental. O autor destaca que o comportamento parental se assemelha em diferentes culturas no que se refere à sua função, devido à adaptabilidade em termos evolucionistas. O comportamento parental varia em sua forma de expressão em virtude das particularidades do contexto no qual se manifesta. Conclui que a partir desse sistema multidimensional de metas de socialização e crenças sobre práticas de cuidado no qual a escolaridade parece ter um papel específico de atuação, as mães estabelecem a dinâmica relacional com suas crianças, tendo a tarefa de decidir o melhor caminho para garantir o desenvolvimento satisfatório de seus descendentes.

Suizzo (2002) investigou os modelos culturais e as crenças sobre criação de filhos entre pais e mães parisienses. A autora baseou-se em três questões principais no seu estudo, a saber: (1) Que práticas de criação os pais parisienses mais valorizam e quais consideram menos importante?; (2) Existem dimensões básicas dessas crenças que constituem um modelo cultural de parentagem dos pais? E se existem, quais crenças parentais estão associadas a que modelo?; (3) Os modelos culturais de parentagem variam de acordo com as características sócio-demográficas, como nível educacional, idade e gênero dos pais. Participaram da pesquisa 278 mães e 177 pais da região metropolitana de Paris. Para a coleta de dados, utilizou-se o *Questionário de Crenças e Ideias sobre Crianças e Bebês*, o qual é composto por duas sessões de 25 itens cada, sendo a primeira referente a práticas de cuidado com crianças com até um ano e a segunda envolvendo práticas de cuidado com crianças entre um e três anos de idade. Os resultados mostram que as práticas mais valorizadas incluem estimulação cognitiva, higiene básica, proximidade interpessoal, promoção da individualidade e comportamentos associados com a socialização para interação pública. Entre as práticas pouco valorizadas pelos pais franceses, destaca-se a atitude de deixar seus bebês sozinhos em casa e de dormir junto com a criança.

Em termos de modelos culturais de parentagem, identificou-se a partir da análise dos dados três modelos bem definidos: (1) “estimular a criança”, que envolve práticas

dirigidas à exposição da criança a diferentes estímulos; (2) “apresentação apropriada”, relacionado a práticas que garantem que a criança aparecerá bem comportada e limpa, caracterizadas por ações de higiene e regras de socialização; (3) “responsividade e vínculo”, associada a práticas voltadas para o atendimento das necessidades da criança, englobando crenças relacionadas à alimentação da criança, não deixar a criança chorar, ou determinar os horários de se alimentar e dormir, entre outras. Na dimensão “apresentação” os pais religiosos obtiveram escores mais altos do que os pais não religiosos. O nível de escolaridade foi negativamente associado a práticas voltadas para a “estimulação” e “apresentação”, indicando que esses modelos de parentagem foram mais valorizados por pais com maior escolarização. No fator “responsabilidade” não se obteve correlação significativa com escolarização, nem com renda. Os dados sugerem que o número de filhos e nível educacional estiveram associados à “estimulação” da criança. As mães valorizam mais a responsividade às necessidades da criança e a manutenção de uma relação próxima do que os pais, assim como os pais mais velhos se comparados com pais mais novos. Em relação à apresentação apropriada em público, os pais religiosos a valorizam mais, tal qual os pais mais jovens. Ao passo que os pais de escolaridade elevada lhes atribuíram menor importância quando foram entrevistados.

Estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Desenvolvimento, coordenado pela professora Maria Lucia Seidl de Moura, na mesma direção dos estudos apresentados, investigam concepções de desenvolvimento usando o KIDI. O instrumento foi originalmente publicado por Macphee (1981), sendo traduzido e adaptado por Ribas, Seidl de Moura, Gomes e Soares (2000). Este inventário pode ser usado como um indicador ou uma ferramenta de diagnóstico para os cuidadores e utilizado também para avaliar os programas de educação dos mesmos. Tem como base teórica que o conhecimento dos cuidadores sobre desenvolvimento infantil pode influenciar o comportamento e as práticas parentais de educação das crianças, o que guarda semelhança com a proposta do modelo de Nicho Desenvolvimental apresentada como norte teórico desta pesquisa. O KIDI é um instrumento de 75 itens, que foi desenhado para obter informações completas sobre o conhecimento dos cuidadores sobre práticas parentais, processos de desenvolvimento infantil, e normas de comportamento, envolvendo aspectos gerais do comportamento das crianças na promoção de saúde, situações de sono, banho e alimentação. De um modo geral o instrumento tem sido usado como uma importante ferramenta para aferir conhecimento de cuidadores sobre desenvolvimento infantil abrangendo diversas esferas envolvidas na rotina diária de cuidados à criança.

Seidl de Moura, Ribas, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, Salomão, Silva e Silva (2004) investigaram conhecimentos sobre desenvolvimento infantil de mães, relacionando-os ao nível sócio-econômico das famílias, idade e escolaridade das mães, idade e sexo dos bebês e aspectos culturais do contexto envolvido. Participaram do estudo 405 mães primíparas de seis regiões brasileiras, com média de idade de 26 anos e filhos com até um ano de idade. Para a avaliação do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil foi utilizado o Inventário do Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI), além de aspectos como educação, ocupação e nível sócio-econômico.

O estudo mostrou que mais de 50% das mães possuíam uma ocupação profissional, oscilando de inferior até de superior prestígio social. Verificou-se um alto índice de correlação entre o nível de escolaridade das mães e o conhecimento que estas possuem acerca do desenvolvimento infantil. Em relação à ocupação das genitoras não se obteve uma correlação significativa com o conhecimento sobre desenvolvimento. Tanto a escolaridade materna quanto o local de residência das mães, neste caso, situada no centro urbano, tiveram impacto significativo sobre o resultado do KIDI. Em cinco das cidades investigadas, foi percebido efeito significativo da variável idade dos bebês e escolaridade das mães, apenas em Porto Alegre não se fez sentir essa influência nitidamente. Nesse sentido, o estudo mostra que aspectos como escolaridade, local de residência das mães e idade dos bebês parecem fundamentais quando se investiga crenças parentais e conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

O KIDI também foi aplicado em estudo desenvolvido por Silva, Vieira, Seidl de Moura e Ribas (2005), onde identificaram as concepções de 109 mães primíparas sobre o processo de desenvolvimento infantil de seu filho, analisando a influência de variáveis sócio-demográficas no conhecimento sobre desenvolvimento. Foi utilizado o KIDI para aferir o conhecimento das entrevistadas acerca do tema, bem como aspectos como educação, ocupação e nível sócio-econômico. Dentre os principais resultados do estudo, identificou-se que a idade das mães variou de 18 a 46 anos, com filhos de 1 a 12 meses e pais com idade de 18 a 51 anos. A maioria (42%) possuía o ensino superior completo ou incompleto, e mais de 60% possuíam atividade remunerada. Em relação ao perfil dos pais, constatou-se que a maior parte (38%) tinha o ensino médio completo ou incompleto, sendo que a escolaridade e o nível de ocupação das mães foram superiores ao dos pais. Identificou-se também que quanto maior a idade da mãe mais elevada tende a ser o seu

grau de instrução, além de que quanto maior o grau de escolaridade melhor é a sua posição no mercado de trabalho.

No que concerne à aferição do conhecimento sobre desenvolvimento, o menor índice de acertos foi obtido na subescala *princípios* e o maior índice esteve associado à categoria *saúde*. Em termos gerais, as entrevistadas obtiveram uma média de 58% de acertos. Identificou-se que quanto maior o prestígio social de ocupação das mães maior é o seu conhecimento relacionado ao *cuidado parental*, bem como quanto maior o grau de escolaridade maior é o conhecimento sobre *cuidado parental* e *normas*. Não foram apuradas diferenças no nível de conhecimento de mães de meninas quando comparadas às mães de meninos.

A partir dos dados descritos acima, ressalta-se a importância do contexto sócio-econômico e cultural na expressão do conhecimento que mães possuem a respeito do desenvolvimento infantil, além do uso de instrumentos que visem aferir conhecimentos, apresentam-se como de grande relevância no sistema de crenças. As diferenças sociais e culturais têm se revelado variáveis relevantes sobre as cognições, visto que o nível econômico e a escolaridade alta podem conferir ao cuidador outro patamar de compreensão para lidar com a criança que está sob os seus cuidados. Estudos têm revelado que quanto maior o nível-sócio econômico e a escolaridade maior tende a ser o conhecimento sobre desenvolvimento infantil (Pascaul, Schulthess, Galperin & Bornstein, 1995; Ribas, Seidl de Moura & Bornstein, 2007; Seidl de Moura et al., 2004).

Ribas, Seidl de Moura e Bornstein (2007) estudaram cognições maternas acerca de temas relacionados ao desenvolvimento humano e à maternidade com 66 mães primíparas cariocas. Para avaliar o conhecimento das mães a cerca do desenvolvimento infantil foi utilizado o KIDI. Na avaliação do modo como definem ou representam o papel parental foi empregada a versão em português do instrumento de avaliação da *Autopercepção do Papel Parental* (Self-Perception of Parental Role Instrument - SPPR). Este instrumento tem como objetivo avaliar aspectos do desempenho das mães relacionados à competência, satisfação, investimento e integração com outros papéis sociais de adultos. Foram investigadas igualmente as atribuições, o fracasso e o sucesso do comportamento parental em atividades de criação dos filhos, empregando o *Questionário sobre Atribuições Parentais* (PAQ). Os dados sugerem que as mães apresentam um nível razoável de conhecimento do desenvolvimento infantil. Mostraram que quanto maior a escolaridade e o status socioeconômico maior é o conhecimento do

desenvolvimento infantil. Associado a isso, investigou-se outros aspectos interessantes utilizando-se a Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (Marlowe-Crowne Social Desirability Scale, MC-SDS), caracterizada por 33 afirmações para avaliar a tendência do participante a responder questionários de forma socialmente aceitável. E por fim, analisou-se a influência de variáveis como escolaridade, status ocupacional e sócio-econômico.

Dentre os principais resultados, constatou-se que as mães acertaram em média 60% das questões contidas no KIDI, representando um nível considerado razoável de conhecimento a cerca do desenvolvimento infantil. As percepções foram significativamente menos positivas quando comparadas com mães norte-americanas, exceto em relação à percepção do próprio investimento. No geral, avaliaram as causas externas como mais importantes que as internas em termos de fracasso e sucesso nas atividades. Em relação às variáveis escolaridade e status sócio-econômico no perfil das mães, verificou-se uma correlação positiva com o conhecimento sobre desenvolvimento, ou seja, quanto maior a escolaridade e o status sócio-econômico das cuidadoras maior tende a ser seu conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil.

Pelo exposto, os estudos que usaram o KIDI para investigar concepções de cuidadores vêm mostrar a importância apresentada na literatura das crenças parentais para a compreensão da psicologia dos cuidadores, bem como as trajetórias construídas pelo desenvolvimento infantil. Estes trabalhos consideram evidente a influência de variáveis sócio-demográficas sobre o nível de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, entende-se que essas variáveis devem ser pontos de investigação quando se estuda o assunto, buscando identificar o seu nível de influência sobre as crenças e as práticas adotadas pelos cuidadores em dado contexto de pesquisa.

Os estudos ora apresentados ilustram claramente o que a literatura, especialmente a brasileira, vem discutindo sobre a presença das crenças parentais nas trajetórias desenvolvimentais. No que concerne a esta questão, é válido ressaltar que a atenção às necessidades básicas da criança tem sido oferecida também por outros cuidadores que não a mãe. Nesse sentido, a rede de apoio que a família recebe tem aparecido como recurso na criação e desenvolvimento da criança. Harkness e Super (1992) em estudo feito em uma comunidade rural do Quênia constataram que o cuidado compartilhado oferecido ao bebê favorecia a continuidade de crenças relacionadas à maternidade e ao cuidado infantil. Este resultado mostra a importância dessa rede de

apoio na transmissão e na manutenção de crenças no ambiente intrafamiliar por gerações, além da reprodução de práticas de cuidado valorizadas naquele meio.

Diante das diversas mudanças ocorridas nas sociedades urbanas e industrializadas, a mulher deixa de ser cuidadora exclusiva do bebê para assumir outros papéis. E para exercê-los, passa a delegar ao outro o cuidado e criação dos filhos. Entretanto, percebe-se que não é somente a família estendida que exerce essa função. Neste momento, as creches aparecem como forma alternativa de assegurar o cuidado aos filhos para um contingente cada vez maior de mulheres. Frente a esta questão surge entre os pesquisadores o interesse em estudar estes espaços (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994) enquanto contextos de desenvolvimento, assim como investigar os profissionais que lá trabalham, suas crenças, valores, concepções, satisfações, insatisfações e as práticas adotadas nas interações com as crianças que fazem uso deste ambiente coletivo de cuidado.

Em estudos que trabalham o universo extrafamiliar têm sido realçada a presença da mulher quando se investiga os profissionais responsáveis pelo cuidado e atenção a criança. O universo feminino tem sido marcado por esse tipo de função social e modalidade de cuidado, conforme apontam estudos realizadas por Cavalcante (2008), Cerisara (1996), Gatti e Barretto (2009) e Ongari e Molina (2003). A mulher tem também se destacado quanto à escolaridade e posições no mercado de trabalho, conforme aponta dados do IBGE (2008, 2010) e PNAD (2009).

Estudos que tomam como referência o ambiente extrafamiliar de cuidado e atenção à criança, marcado pela presença da figura feminina na prestação dos cuidados primários, têm realçado a pertinência de tais tendências sociais. Melchiori e Biasoli-Alves (2001) investigaram o julgamento de 21 educadoras de creche relacionado às causas e/ou influências sobre o temperamento e desempenho de bebês. A partir do relato das participantes foram destacadas três categorias de análise, a saber: inatista, ambientalista, e interacionista. Identificou-se que as educadoras destacam a mãe como a principal fonte de influência no temperamento dos bebês, delegando a si mesmas um papel inferior nesse processo. Além disso, destacam que outras pessoas exercem influência sobre o comportamento da criança, como os pares, irmãos, pais, avós, dentre outros.

Outra questão discutida na pesquisa é o tipo de influência exercida pelos cuidadores, definindo-se como positiva ou negativa. Tanto no aspecto temperamento quanto no desempenho dos bebês, as educadoras avaliam que a sua conduta enquanto

profissional exerce influência sempre ou quase sempre positiva, tal qual a atitude do pai, dos irmãos e dos pares. Já a mãe é percebida pela educadora como figura no meio familiar que exerce tanto influência positiva quanto negativa.

Veríssimo (2001) analisou as representações acerca do cuidado da criança entre profissionais que atuam em creche a partir da perspectiva teórica das representações sociais de Moscovici (1978). Os dados foram coletados com sete coordenadoras e nove educadoras de três creches. Com as primeiras, a investigação se deu por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas, já com as segundas foi realizada uma oficina pedagógica a partir de quatro encontros, enfatizando o que pensam, sentem e fazem em relação ao cuidado da criança. A partir da análise de conteúdo, identificou-se que as coordenadoras definem o cuidado como as ações realizadas para atender as necessidades físicas e emocionais da criança, assim como estabelecer vínculo afetivo. As educadoras destacam que cuidar é prover o bem estar da criança, oferecendo condições de alimentação, higiene, descanso e segurança física, considerando-o como uma etapa preliminar das atividades pedagógicas, que permite à criança sentir-se disposta a aprender. Ambos os grupos consideram o cuidado profissional diferente do cuidado familiar, visto que o primeiro se fundamenta em princípios científicos e rotinas institucionais.

Nota-se que entre os diversos fatores envolvidos nas crenças dos diferentes cuidadores, a influência dos aspectos sócio-demográficos e a escolarização dos agentes do cuidado nas diferentes formas de pensar e conceber o desenvolvimento e a infância. Outro ponto que vale ressaltar é a questão do cuidado compartilhado e as diversas formas alternativas de atender as necessidades básicas da criança. Entre os ambientes coletivos de cuidado, os abrigos surgem como uma modalidade alternativa à convivência em família e guardam a herança histórica dos antigos orfanatos e internatos para crianças e jovens pobres e abandonados. Assim, na atualidade, o abrigo se torna um contexto de estudo diferenciado, visto que, nestes ambientes, encontram-se crianças que experimentam quebra dos vínculos afetivos familiares e estão privadas do convívio com a mãe e com os pais. Ademais, como se procurou mostrar, os abrigos são pouco investigados, especialmente quando se trata de concepções sobre desenvolvimento infantil de seus agentes.

Marques (2006) investigou a percepção dos cuidadores sociais com relação ao crescimento e desenvolvimento infantil e os cuidados que são oferecidos por eles às crianças institucionalizadas. O estudo foi desenvolvido em um abrigo não-

governamental, que acolhe crianças de zero a quatro de idade, vítimas da violência e miséria sociais a que suas famílias estão expostas. Para a coleta de dados utilizou-se a metodologia qualitativa, baseada na técnica da livre narrativa dos sujeitos a partir de uma questão norteadora: “Como é para você trabalhar aqui no Abrigo cuidando de crianças?”. Participaram da pesquisa três cuidadoras sociais, que atuavam na instituição há mais de um ano. Os resultados da análise do conteúdo das entrevistas evidenciaram quatro núcleos de sentido: (1) A chegada: este núcleo retrata a chegada da criança no abrigo, onde se destaca a violência doméstica como um dos fatores desencadeantes do processo; (2) O cotidiano: que se subdivide em rotina, recreação e cuidados. O cotidiano exige muito das cuidadoras que se mostram envolvidas e compromissadas com a tarefa de cuidar das crianças, porém nem sempre estão preparadas tecnicamente para entenderem as etapas do crescimento e desenvolvimento infantil; (3) A espera: este núcleo retrata a reintegração familiar ou o processo de adoção das crianças, o que gera expectativas e ansiedades em decorrência das incertezas e demora na concretização dos processos judiciais, interferindo no crescimento e desenvolvimento infantil; (4) Ser cuidador: neste núcleo emergem os subtemas significado do trabalho e treinamento. Pode-se perceber a ligação direta entre o trabalho doméstico das cuidadoras e a atuação com as crianças; a relação de gênero no cuidar e a falta de percepção das cuidadoras quanto às questões trabalhistas e a necessidade de um preparo profissional para o cuidar. A autora conclui que esse profissional vivencia em sua prática todo o processo do cuidar, em vários contextos, o que o qualifica para ser inserido na equipe técnica do abrigo, podendo ser um facilitador para o desenvolvimento de um cuidar mais adequado e compartilhado pela equipe.

A partir da apresentação de estudos que se propõem investigar o tema em questão, compreender as crenças dos cuidadores torna-se um grande desafio, em virtude da peculiaridade de cada indivíduo e de seu grupo cultural. Conhecer e entender as diferentes formas de pensar o desenvolvimento de uma comunidade implica no mergulho em um mundo único e grandioso que necessita de uma associação entre os diversos elementos envolvidos, dentre eles, as práticas se configuram como ponto chave.

Conforme salienta Harkness e Super (1992, 1996), as crenças subsidiam as práticas e vice-versa, assim como estas modificarão e serão modificadas por elementos constituintes do meio físico e social. É deste modo que, de maneira integrada, exercem influência significativa nas trajetórias desenvolvimentais. Na sessão seguinte, será

apresentado o terceiro elemento que engloba este sistema, bem como as suas implicações para o desenvolvimento infantil, especialmente quando esse se realiza em ambiente institucional.

1.2.3. As práticas de cuidado

Associadas ao ambiente físico e social e às concepções sobre desenvolvimento, as práticas de cuidado são pontos importantes de investigação. Os estudos sobre práticas têm despertado amplamente interesse na comunidade científica. Contudo, é interessante registrar que o termo comumente encontrado na literatura da área são práticas educativas parentais. Para Gomide (2003), as práticas educativas parentais dizem respeito a como os pais monitoram, controlam e socializam seus filhos. Neste sentido, o termo práticas de cuidado é caracterizado como comportamentos, ações e atividades dos cuidadores que podem assumir funções diversas, dependendo da situação e do grupo social ao qual está inserido. A partir de uma perspectiva evolucionária, por exemplo, os pais tendem a se comportar visando à sobrevivência e manutenção dos filhos, tornando-se agentes de socialização. Na busca de alcançar o sucesso na criação dos filhos, os pais se utilizam de inúmeras estratégias que vão nortear seus comportamentos (Gomide, 2003).

A literatura da área relaciona frequentemente às práticas educativas parentais aos comportamentos dos pais, às estratégias que estes usam para promover a criação e a educação de seus filhos. De acordo com Montandon (2005), em levantamento feito sobre a temática, existe uma tendência nos estudos para identificar os diferentes tipos de práticas dos pais, englobando atitudes autocráticas ou democráticas, persuasiva ou coercitiva. Piccinni, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007) consideram as práticas educativas dos pais divididas em indutivas e coercitivas. A primeira, caracterizada pela disciplina, em que identificam para a criança as conseqüências do seu comportamento e a lógica envolvida na situação. Já as práticas coercitivas envolvem a força física, a punição e o controle aversivo com a intenção de conter comportamentos considerados não desejáveis.

Para Montandon (2005), as pesquisas tentam explicar tais práticas a partir da compreensão das características e das estruturas familiares, como, por exemplo, no que se refere ao tamanho da prole, ordem de nascimento dos filhos, sexo da criança e dos pais, separações, bem como a partir da discussão de pertencimento social das famílias, o

que envolve o aspecto socioeconômico. Outro ponto apresentado pela autora é que para se entender a dinâmica de uma família e as práticas de criação dos filhos é importante levar em conta os aspectos culturais do contexto ao qual a família estudada pertence. Para Rogoff (2005), não se pode deixar de lado o fato que as pessoas em desenvolvimento fazem parte de comunidades culturais. O desenvolvimento só pode ser entendido a partir das práticas e circunstâncias culturais das comunidades às quais fazem parte.

Ao tratar de práticas parentais, os trabalhos desenvolvidos por Harkness e Super (1992, 1996) mostram como os pais cuidam de seus filhos em diferentes culturas, bem como evidenciam o quanto o comportamento do cuidador pode afetar a saúde e o desenvolvimento das crianças. Como já foi mencionado, Harkness e Super (1992) estudaram mães em uma comunidade rural africana, tendo identificado que, durante o dia, os bebês eram presos junto ao corpo de suas mães, que os carregavam durante todo o dia para onde quer que fossem. E durante a noite, eles dormiam também em contato com elas. Os autores consideram que nos primeiros meses de vida, o dormir junto ajuda na amamentação, visto que desta forma a alimentação acontece mais à vontade. Em contrapartida, identificaram indícios de que esta prática interferia no padrão de sono noturno destes bebês.

Em estudo feito por Piccinni, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007), foram investigadas práticas educativas maternas e paternas com crianças de 18 meses de idade e a influência do nível socioeconômico nas condutas adotadas. Participaram da pesquisa 34 famílias com diferentes níveis socioeconômicos. Os resultados revelam que há uma predominância de práticas indutivas tanto pelas mães quanto pelos pais, já as práticas coercitivas foram identificadas mais em situações de birra. Em se tratando do fator socioeconômico, não foram encontradas relações com as práticas maternas e paternas. Os autores concluem, portanto, que, no estudo em questão, outras variáveis podem estar influenciando o comportamento parental, tais como, crenças e valores sobre educação, experiência adquirida com seus próprios cuidadores, conflitos conjugais, características da criança e do ambiente. Sobre o assunto, Rogoff (2005) destaca ainda que os comportamentos e o desempenho da pessoa envolvem as circunstâncias presentes na rotina da comunidade e das práticas culturais da sociedade a qual pertence, onde, entende-se, estão presentes situações do cotidiano infantil como banho, alimentação, sono e brincadeiras.

Ainda tomando como referência práticas de cuidado com a criança, Maranhão (2000) investigou as concepções de práticas dos educadores que embasam os cuidados cotidianos prestados a crianças em ambiente de creche. Os dados mostram claramente a separação que estes profissionais fazem entre o cuidar e o educar, delegando a prática de cuidado aos profissionais e serviços da área da saúde. Avaliam que as suas práticas exercem pouca influência para o desenvolvimento da criança, especialmente quando se referem a problemas de saúde, quase sempre as causas estão relacionadas a determinantes externos. A pesquisa também mostra que as práticas destes profissionais estão baseadas frequentemente em concepções pautadas pelo senso comum ou no aprendizado adquirido a partir da observação do trabalho realizado pelo outro e por meio de práticas tradicionais culturalmente estabelecidas.

Coutinho (2002) observou as ações das crianças em momentos de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação em ambiente de creche. O estudo objetivou conhecer essas crianças e as práticas de educação e cuidado oferecido pelas educadoras. Contou com a participação de crianças de um a três anos de idade através de observação participante da rotina institucional por meio de registros escritos e em vídeo, bem como entrevistas com as educadoras. Os dados indicam uma organização institucional marcada por uma sequência de procedimentos visando à padronização dos comportamentos das crianças. A autora identifica um desencontro de propostas envolvendo a instituição e as crianças, visto que violam a individualidade quando, por exemplo, propõem na rotina que as crianças devem ser alimentadas e colocadas para dormir, nos mesmos horários e todas juntas. Salientam ainda que a padronização das práticas de cuidado serve para harmonizar o ambiente institucional. A pesquisa discute a riqueza de elementos que estão envolvidos nas situações de banho, refeição, sono e brincadeira, além do que ponderam que tais práticas nessas situações específicas são comumente permeadas pela dicotomia entre o cuidar e o educar.

Em estudo desenvolvido por Bahia (2008), foram investigados aspectos da psicologia de mães e professoras de creche sobre o desenvolvimento da criança e da relação creche-família, assim como identificou a influência das crenças nas relações (adulto/criança e creche/família) estabelecidas no contexto da creche. Fizeram parte 16 mães e 16 professoras e uma média de 40 crianças que frequentavam uma creche pública da cidade de Belém. Os resultados apontam que tanto mães quanto professoras apresentam uma crença ambientalista, mas concebem cada contexto exercendo influências diferenciadas no que se refere ao desenvolvimento infantil. No que concerne

a relação creche-família, verifica-se que as participantes a identificam como bi-direcional, onde tanto as professoras quanto as mães tomam iniciativa para a interação. Os dados coletados por meio de observação e grupo focal mostraram que as professoras apresentam uma crença idealizada sobre a prática profissional. Para estas, o trabalho desenvolvido pela creche é dirigido para o cuidado e a educação da criança. Contudo, o estudo mostrou que, na prática, prevalece a atenção dessas profissionais com os cuidados físicos. Para a autora, mesmo que a instituição ofereça cuidados e educação, a postura educativa não foi identificada na realidade observada, visto que há uma separação entre o cuidar e o educar por parte das professoras.

Ainda sobre os cuidados físicos oferecidos às crianças em ambiente coletivo de cuidado, Cerisara (1996) destaca que o trabalho profissional feminino que guarda relação com características do trabalho doméstico é visto pelo próprio profissional como inferior, negativo ou de pouca relevância. A autora propõe que se entendam essas profissionais tomando como referência os diversos papéis que exerce em seu cotidiano, carregando em sua bagagem experiências com o trabalho doméstico, como mãe e também como profissional, com destaque para aspectos da trajetória de vida, expectativas profissionais e das suas concepções de trabalho.

De um modo geral, nota-se que os estudos sobre cuidado e atenção à infância tem se debruçado em investigar momentos da rotina, tanto no contexto familiar como no extra-familiar, dentre os quais se destacam o descanso, a alimentação e o banho. Os cuidados com a alimentação se fazem necessários, pois possibilitam o fortalecimento do corpo, bem como a manutenção e estabilidade da saúde. Sobre o assunto Seabra e Seidl de Moura (2005) pontuam que este é um momento constitutivo de desenvolvimento, assim como propício à interações cuidador-criança. Da mesma forma que o alimento nutre o organismo, o sono possibilita o descanso e equilíbrio corpóreo. Esta modalidade de cuidado promove o relaxamento do corpo de uma rotina de atividades, em grande parte intensa, tanto para a criança quanto para o cuidador. Durante o sono, mesmo em ambientes coletivos de cuidado, identifica-se uma intensificação nas trocas afetivas, visto ser um momento de aconchego, tranquilidade e intimidade, muitas vezes proporcionado pela proximidade física e afetiva entre educador e criança. Para Coutinho (2002) este é um momento vasto de compreensão e expressão por parte da criança, e assim como o descanso se apresenta como uma necessidade humana.

Associado à alimentação e ao sono, o banho é considerado também um momento de intimidade, relaxamento e trocas diretas. Quando se fala em rotinas de uma

comunidade cultural, o banho é uma atividade rica de interações e que faz parte da rotina de cuidados à criança. Em estudo realizado por Silva, Pendu, Pontes e Dubois (2002) foram investigados aspectos ligados à sensibilidade materna em situação de banho, relacionando-a com dados sócio-demográficos como classe social, escolaridade, idade da mãe e da criança, gênero do bebê e a rede de apoio social. Participaram do estudo sessenta díades mãe-criança divididas em dois grupos, um composto por mães de classe baixa e o outro de classe média. Foram realizadas entrevistas com as cuidadoras e duas sessões de observação em situação de banho e troca. Os resultados apontam que a frequência de comportamentos sensíveis é maior entre as mães de classe média, com nível de escolaridade maior, de mais idade e que possuíam uma rede de apoio no cuidado com a criança. O que sugere que as cuidadoras com este perfil são mais sensíveis aos comportamentos das crianças em situação de banho. O banho é assim compreendido pelos autores como um momento fundamental para o desenvolvimento, tendo em vista que envolve aspectos da intimidade e trocas interativas frequentes.

De posse de um conjunto de atividades referentes aos cuidados básicos à criança, entende-se que outras formas de atenção e zelo abrangendo a dimensão social e psicológica têm igualmente importância para o curso normal do desenvolvimento. Nesse cenário, desponta a brincadeira que por ser tão importante para a saúde física e mental foi reconhecida como um direito que deve ser garantido à criança, conforme propõe o ECA (1990). A brincadeira possibilita trocas afetivas e externalização de questões importantes da história de vida da criança, bem como estimula o desenvolvimento e proporciona meios para a aprendizagem (Alexandre & Vieira, 2004; Cordazzo & Vieira, 2007).

Os dados encontrados nas pesquisas de Maranhão (2000), Coutinho (2002), Bahia (2008) e Cerisara (1996) remetem à antiga dicotomia entre o cuidar e o educar. Nota-se, contudo, que esta questão permanece bastante atual. Para Silva e Bolsanello (2002), apesar da aparente separação entre o cuidar e o educar, essas práticas são dimensões da vida que são essenciais ao desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos. Os estudos apresentados reforçam cada vez a presença dessa dicotomia em ambientes coletivos de cuidado, como creches e abrigos, bem como ilustram perfeitamente a difícil condição dos profissionais de por em prática a indissociabilidade entre estes elementos. O que se observa é que grande parte deles têm consciência desta relação, enquanto elementos inseparáveis, entretanto, no cotidiano e na dinâmica das interações se comportam de modo a separá-los, agindo de forma

diferente de como pensam, sendo que os motivos para esta dicotomia são diversos, e muitas vezes, estão para além da sua condição profissional.

Estudiosos do desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2002; Brazelton & Sparrow, 2003; Cole & Cole, 2003; Kail, 2004) destacam a importância da rotina de cuidado para o desenvolvimento, superando a perspectiva de dicotomia entre o cuidar e o educar. Nessa direção, práticas de cuidado são práticas educativas e práticas educativas são práticas de cuidado

A literatura mostra claramente que a relação existente entre o pensar e o fazer não é uma questão fácil de ser investigada e compreendida. A sessão seguinte realça essa preocupação, reafirmando que a indissociabilidade entre ideias e práticas deve ser entendida em sua dinâmica real e que essa atitude é necessária para o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva do Nicho Ecológico onde se fundamenta.

1.3. O Nicho Desenvolvimental em estudo: a indissociabilidade entre ambiente, concepções e práticas de cuidado.

Esta sessão se caracteriza por destacar a proposta de estudo do desenvolvimento infantil sob a perspectiva de Harkness e Super (1992). Neste sentido, investigar o Nicho Desenvolvimental é mais do que estudar o ambiente, as concepções e as práticas tomadas uma a uma. É buscar captar e compreender a interinfluência entre esses subsistemas, procurando entender a relação entre estes três elementos.

Desse ponto de vista, estudos encontrados na literatura buscam exatamente ilustrar a mútua influência exercida por essa tríade sobre as trajetórias desenvolvimentais. A partir do levantamento de estudos sobre práticas de cuidado, verifica-se que, com relativa frequência, estes se utilizam de instrumentos, questionários e entrevistas para melhor identificá-las, quase sempre mostrando como, a partir do relato de quem cuida, os cuidadores procuram demonstrar como lidam com a criança.

Conforme salientam Harkness e Super (1992), o ambiente, as crenças e as práticas de cuidado devem ser concebidos como reciprocamente influenciados. Nessa direção, pesquisas que investigam o assunto identificam ora a relação existente entre os três subsistemas focalizam aspectos particulares dessa complexa ecologia, sendo, contudo, poucos os trabalhos que tentam propor a partir de um único procedimento metodológico a investigação da relação entre o pensar e o fazer.

Na busca por tentar entender a mútua influência entre ambiente, crenças e práticas adotadas na criação das crianças, o trabalho desenvolvido por Kobarg e Vieira (2008) fornece bases para a discussão. Os autores investigaram a correlação entre crenças e práticas de cuidado com 77 mães em diferentes contextos (urbano e rural) na cidade de Itajaí, Santa Catarina. Os resultados mostram que as mães da zona rural dedicavam mais tempo à criação dos seus filhos, enquanto que as mães da zona urbana e com baixa escolaridade, passavam um tempo menor com as crianças. As da zona urbana, com escolaridade superior, destacavam mais tarefas destinadas à estimulação dos seus filhos do que as residentes da zona urbana e rural com baixa escolaridade. Já as cuidadoras da zona urbana e baixa escolaridade enfatizaram mais o aspecto da disciplina. Identifica-se que, em centros urbanos, há uma maior valorização e possibilidade de investimento na carreira profissional, ponto este que pode ser fundamental na ampliação do conhecimento sobre desenvolvimento e formas mais eficazes de prover condições mais favoráveis para esse desenvolver saudável e rico de estimulações.

Visando relacionar os três subsistemas que compõem o Nicho Desenvolvimental, Ruela e Seidl de Moura (2007) investigaram aspectos do ambiente físico e social de crianças de uma comunidade rural, analisando ideias, concepções e práticas de suas mães e o que elas desejam para o futuro de seus filhos, de forma a buscar caracterizar um Nicho de Desenvolvimento rural brasileiro. Participaram do estudo seis díades mãe-bebê, com crianças de um ano a um ano e nove meses. Os dados foram coletados por meio de observação naturalística, diário de campo, entrevista e um inventário das características do Nicho de Desenvolvimento. Para ilustrar os subsistemas que compõem o Nicho, as autoras investigaram as atividades da díade mãe-bebê em sua residência no contexto rural; descreveram o ambiente físico e social da díade; observaram práticas e rotinas diárias das mães (alimentação/refeição, cuidados higiênicos e com a saúde, descanso/sono, brincadeira, falas de pessoas dirigidas ao bebê).

Em relação ao subsistema ambiente físico e social, os resultados mostram que as moradias são simples, compostas por um, dois ou três quartos, sala, uma ou duas varandas, cozinha, e banheiro. As famílias com melhores condições financeiras dispunham de mais espaço, móveis e objetos. Em qualquer dos casos, o ambiente revelou características que ora agem no sentido de limitar ou de facilitar experiências desenvolvimentais dos bebês. Foi possível concluir também que a prática materna pode

limitar o bebê em termos de espaço e descobertas em fases iniciais, quando ele ainda não alcançou relativa autonomia e independência motora. Percebe-se, aqui, o quanto determinadas práticas de criação estão relacionadas com a estruturação do ambiente e a forma como o cuidador vê e concebe a criança nos primeiros anos de vida, o que ilustra perfeitamente o modelo do Nicho Desenvolvimental apresentada neste projeto.

O estudo identificou que as famílias possuem uma ampla rede social de apoio. Ao se considerar o subsistema práticas de cuidado, os dados indicam que as mulheres são as principais responsáveis pelas crianças e pelas tarefas domésticas, e ao homem é reservado o trabalho externo ao lar, que garante ou complementa a renda familiar. O trabalho destaca ainda que o cuidado é empreendido por mulheres diversas (avós, tias, irmãs, primas, babás). Verifica-se, nesses termos, que o cuidado caracteriza-se como não-exclusivo, com valorização tanto do contato corporal como da interação face-a-face, mediada pela fala e por objetos.

Por fim, o subsistema psicologia dos cuidadores indica que as mães percebem a maternidade como uma experiência de vida positiva e satisfatória, além de que desejam que seus filhos se desenvolvam fisicamente e profissionalmente e se tornem pessoas boas, amigas e trabalhadoras. Em relação à questão de gênero, os entrevistados acreditam, por exemplo, que é mais fácil desacostumar um bebê do sexo masculino a usar fraldas porque ele tem pênis e, por isso, tem um nível de compreensão maior que as meninas. Ademais, vê-se claramente que grande parte das crenças identificadas são compartilhadas pela comunidade como um todo, adquiridas, muitas das vezes, por transmissão intergeracional que envolvem mães, avós e bisavós. O modo de vida familiar é compartilhado na medida em que a criação dos filhos não é exclusiva da família nuclear do bebê. A rede familiar extensa, além de fornecer apoio à mãe, coloca o bebê em interação com outros membros de seu meio sociocultural, em diversas atividades.

As autoras concluem enfatizando a relevância do modelo teórico do Nicho Desenvolvimental para os estudos com crianças. Percebe-se que o quadro teórico usado para embasar o estudo integra os diversos elementos que compõem a vida da criança em desenvolvimento. É notória a sua aplicabilidade, visto que abrange o ser em desenvolvimento, investigando os principais aspectos que estão envolvidos em sua vida cotidiana. Desse modo, conhecer a dinâmica da vida familiar e os elementos que a compõem fornece subsídios para se entender à ecologia do desenvolvimento da criança.

Ainda na busca por pesquisas que trabalham a relação entre ambiente, crenças e práticas, registra-se aqui alguns estudos que investigam estas e outras questões sobre Nichos de Desenvolvimento constituídos a partir de ambientes não-familiares. Os estudos encontrados mais frequentemente reportam-se ao universo das creches e abrigo enquanto ambiente coletivos de cuidado, que se ocupam de crianças nos primeiros anos de vida. Estes contextos guardam relação entre si ao que tange o atendimento de grandes grupos por cuidadores profissionais.

Em trabalho desenvolvido por Lordelo (1998) foram apresentadas concepções sobre desenvolvimento infantil e práticas de cuidado entre 45 funcionários de uma creche pública de Salvador. Os dados foram coletados por meio de observação das principais rotinas da creche e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, onde o funcionário ordenava os aspectos mais importantes da creche. Foram identificadas categorias de comportamentos dos adultos, a saber: cuidado físico, arrumação, atividade pedagógica, atividade recreativa, controle, fora da sala, à parte, contato físico afetivo, contato lúdico, outros e sem atividade. A categoria, cuidado físico e controle ocupam a maior parte do tempo do adulto, especialmente nas classes que comportam crianças mais jovens, de zero a trinta meses. Os resultados apontam para a prevalência do modelo higienista de creche, onde atividades de alimentação, arrumação e banho são valorizadas por um número considerável de funcionários, preservando a saúde das crianças.

Entre as práticas adotadas pelos adultos que visam à promoção de saúde e cuidados físicos as crianças, Lordelo (1998) identifica que o banho e a alimentação são amplamente destacados como de grande importância para o desenvolvimento da criança. A partir da relevância dada a situações desse tipo, Seabra e Seidl de Moura (2005) investigaram o contexto da alimentação em díades cuidador-bebê. Este estudo objetivou comparar as atividades de um bebê e seu cuidador em casa e na creche durante a alimentação da criança, nos primeiros dois anos de vida. Os dados foram coletados por meio de entrevista com a mãe e com a berçarista onde era feito um levantamento sobre a alimentação, seus hábitos, características da criança, bem como aspectos ligados a expectativas e dificuldades das cuidadoras em diferentes fases da alimentação. Associado às entrevistas foram feitas observações da interação cuidador-bebê em situação de alimentação, em casa com a mãe e na creche com a educadora. Os dados foram analisados com destaque para as atividades desempenhadas pelo cuidador e criança, instâncias de interação comparando com as observações, o tipo de alimentação

e materiais e estratégias usadas durante a tarefa. Os resultados sugerem que o bebê tende a ampliar seu repertório de comportamentos diante dos estímulos oferecidos pelos cuidadores. Verifica-se o uso de brinquedos e objetos nas interações, utilizado pelo adulto como uma estratégia de estimulação para que o bebê alimente-se. Assim como, ressaltam que dependendo da fase em que a criança se encontre, o cuidador ajusta suas práticas para atender a demanda.

Os estudos relatados trazem importantes contribuições para o entendimento das relações cuidador-criança, e destacam entre outros aspectos as práticas adotadas nas interações que são essenciais para o desenvolvimento da criança enquanto um membro da cultura da qual faz parte. Conforme foi citado, os estudos sobre concepções e práticas são amplamente discutidos na literatura, especialmente em pesquisas realizadas em contexto familiar. Entretanto, pesquisas que trabalham com ambiente extra-familiar são escassas na literatura sobre desenvolvimento infantil, especialmente sobre as práticas de cuidado oferecidas às crianças abrigadas (Moré & Sperancetta, 2010) e as concepções, crenças e etnoteorias destes profissionais ao que tange o desenvolvimento e a infância (Cavalcante, 2008). Nesse sentido, estudar as etnoteorias e práticas em ambiente coletivo de cuidado torna-se um desafio ainda maior, necessário à comunidade científica e especialmente importante para os cuidadores e crianças que fazem parte desse universo.

Kobarg e Vieira (2008) apontam a relevância de se estudar as crenças e práticas na criação das crianças. Para tanto, destacam que além do uso de inventários e questionários se faz importante investigar aspectos da prática desses cuidadores a partir da observação direta destas situações.

Identifica-se nos estudos revisados por esta pesquisa a importância dada às relações interpessoais, ao papel do cuidador e o ambiente, considerados como elementos de incontestável influência ao desenvolvimento infantil. Nestes termos, o modelo do Nicho Desenvolvimental nos fornece subsídios para estudar o desenvolvimento da pessoa neste contexto, visto que possibilita compreender a realidade estudada de forma ampla e contextualizada, analisando as particularidades desenvolvimentais vivenciadas pelo indivíduo. Igualmente, entende o ser humano como ativo e capaz de modificar-se e modificar seu ambiente.

Pretende-se, com este trabalho, dar continuidade às pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED) em ambiente de abrigo, com destaque para os estudos de Cavalcante (2008) e Magalhães (2007), cujo

foco está colocado no processo de desenvolvimento da criança e nas suas relações estabelecidas tanto com seus coetâneos quanto com seus cuidadores. Para tanto, neste estudo, optou-se por se observar aspectos da rotina de cuidados em situações de banho, alimentação, sono e brincadeira. Esta escolha emergiu da relevância dada por pesquisadores do desenvolvimento (Silva, Pendu, Pontes & Dubois, 2002; Seabra & Seidl de Moura, 2005; Coutinho, 2002; Cordazzo & Vieira, 2007) a situações comuns às rotinas de cuidado qualquer que seja o contexto considerado (familiar ou institucional), como momentos privilegiados de interação entre cuidador-criança e promotoras de desenvolvimento. Além do que surge a partir de proposições postas por Cavalcante (2008) que traz à tona a importância de se investigar os profissionais que cuidam das crianças a partir de concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado, bem como o ambiente em que se desenvolvem suas atividades. A ideia é identificar e analisar aspectos teóricos e práticos da rotina de cuidados à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental, reconhecendo-o como um contexto abrangente e complexo.

E é com esta perspectiva que se pretende realizar os objetivos de pesquisa que serão apresentados a seguir. Estudar as características do ambiente, os aspectos envolvidos nas práticas de cuidado e na psicologia dos que cuidam como estrutura e dinâmica do Nicho Desenvolvimental apresenta-se, assim, como o desafio maior desta pesquisa. Com este estudo, objetiva-se para efeito de análise reconstituir o abrigo como um Nicho Desenvolvimental a partir da análise de seus três subsistemas.

OBJETIVOS

Geral

Investigar aspectos do ambiente físico e social, conhecimentos e concepções sobre desenvolvimento infantil, rotinas e práticas de cuidado presentes entre educadores de uma instituição de abrigo, na perspectiva do Nicho Desenvolvimental.

Específicos

- Identificar características do ambiente físico e social a partir de elementos informados pela rotina e práticas de cuidado no contexto do abrigo.
- Aferir conhecimentos de educadores de abrigo acerca do desenvolvimento infantil, com destaque para períodos relacionados à aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas e práticas promotoras de segurança e saúde da criança.
- Descrever as rotinas de cuidado às crianças na instituição e proceder à análise de práticas comumente adotadas pelos educadores do abrigo em um turno de doze de horas de trabalho.
- Verificar possíveis relações entre variáveis como idade, escolaridade, número de filhos e tempo de serviço dos educadores e suas concepções acerca do desenvolvimento infantil e práticas de cuidado no ambiente do abrigo.
- Comparar concepções e práticas de cuidado de educadores organizados em grupos com níveis diferenciados de conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

Capítulo 2. MÉTODO

2.1. Participantes

Foram entrevistados 100 educadores, o que representa 95,23% do contingente de profissionais responsáveis pelo cuidado diário a crianças de zero a seis de idade, encaminhadas ao Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI), no período de 2009 a 2010. Deste universo, foram selecionados 10 educadores, que participaram das sessões de observação de suas práticas de cuidado, sendo que o critério principal para essa escolha foi à seleção com base no desempenho obtido no KIDI.

2.2. Caracterização da Instituição

O estudo foi realizado no EAPI, que acolhe provisoriamente crianças cuja integridade foi ameaçada ou violada em razão de situações típicas de abandono familiar, negligência e violência doméstica. As crianças que chegam diariamente à instituição são encaminhadas por órgãos como a Vara da Infância e da Juventude da capital e outros municípios paraenses, ou ainda, pelos Conselhos Tutelares com atuação na Região Metropolitana de Belém.

O abrigo selecionado é uma instituição governamental, vinculada à Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social (SEDES), e representa o maior abrigo público estadual para crianças desde a sua fundação.

Localizado no bairro do Coqueiro, em área da periferia da cidade de Belém do Pará. De modo mais particular, o Estado do Pará baseia-se no extrativismo mineral, vegetal, agricultura, pecuária, indústria e turismo. Sua economia encontra-se em processo de crescimento o que ainda resgata traços particulares de uma população que vive em centros rurais. Em geral verifica-se que os educadores e as crianças são oriundos dos interiores do estado, onde prevalece à economia agrícola.

Com relação ao ambiente físico do abrigo, o terreno é amplo, não possui áreas alagadiças e ainda preserva espécies verdes em seu entorno. No período da coleta de dados o prédio passou por uma reforma física, com ativação de novas salas e estruturas de atendimento às crianças, pais e funcionários. A estrutura do espaço é construída em alvenaria, as janelas e as portas são feitas em madeira, alumínio e vidro, com grades de ferro. No piso de todas as áreas internas predomina o uso da cerâmica.

Por abrigar crianças com idades diferentes, a instituição dispõe de espaços que estão organizados para responder às demandas específicas de cada faixa etária. Desse modo, as crianças são distribuídas por dormitórios, obedecendo-se a critérios como idade ou condição de saúde.

No Dormitório I, permanecem as crianças de zero a cinco meses. No Dormitório II, ficam crianças de seis a onze meses. No Dormitório III, são acolhidas as que têm de 12 a 23 meses. No Dormitório IV, dois anos. No Dormitório V, três anos. No Dormitório VI, são acolhidas as crianças com quatro anos. E no Dormitório VII, ficam então as crianças de cinco a seis anos. Eram destinados também, dormitórios específicos para as crianças com problemas de saúde, chamado pela instituição de Sala de Isolamento, onde ficava normalmente apenas uma criança. Além da Sala da Triagem, onde permaneciam as crianças logo que chegavam à instituição, onde aguardavam avaliação médica, sendo depois encaminhadas para os dormitórios de acordo com a faixa de idade.

As áreas de uso comum das crianças compreendem dois berçários, cinco dormitórios, dois banheiros, uma sala de estimulação para bebês (desativada no período da coleta em função da reforma), uma sala de multimeios para atividades pedagógicas e artístico-culturais, uma brinquedoteca, um refeitório, um quintal, com árvores e ao fundo uma casinha em alvenaria, uma área coberta destinadas à recreação (o “barracão”), que representa uma espécie de pátio destinado à realização de brincadeiras e eventos de lazer e cultura, além de um playground ao ar livre, coberto de grama, com brinquedos, árvores e a piscina, cercada por grades.

Por sua vez, as áreas administrativas e associadas aos serviços especializados e de apoio, envolvem uma sala onde funciona a gerência; uma sala para a equipe técnica; uma sala de atendimento aos pais e/ou familiares; uma sala de reunião; uma sala onde funciona a secretaria; um almoxarifado; uma sala para atendimento médico-ambulatorial; dentre outros espaços, como uma despensa, uma copa, uma cozinha, um lactário e uma lavanderia. Em função da reforma, o abrigo ainda possui outras salas que estão desativadas.

A instituição conta com um número estimado de 165 funcionários e atende em média 70 crianças por dia. O abrigo é organizado em cinco setores a partir dos quais os funcionários compartilham responsabilidades no atendimento às crianças em tempo integral, já que a instituição funciona 24 horas por dia.

O Setor Social responde pelo atendimento psicossocial à criança e aos pais e/ou responsáveis com o objetivo de promover o restabelecimento da convivência familiar e comunitária. É composto por oito assistentes sociais e três psicólogas, sendo uma afastada por licença saúde. O Setor Médico e enfermagem são responsáveis pela prestação de medidas de atenção à saúde das crianças, prevenindo e tratando doenças mais comuns. Em sua rotina de trabalho, conta com sete auxiliares de enfermagem, uma enfermeira e um médico. Através do Setor Nutricional é possível avaliar e acompanhar o estado nutricional da criança, propondo dietas e cardápios, assim como supervisão a preparação dos alimentos. As atividades são desenvolvidas por duas nutricionistas. O Setor Pedagógico realiza atividades de reforço escolar, recreação e lazer, elaboração e execução de atividades sócio-pedagógicas, entre outras atribuições no campo do cuidado e da educação infantil. O trabalho é executado por uma pedagoga, três professores, um agente de serviço complementar pedagógico e 102 (cento e dois) monitores, também chamados na instituição e nesta pesquisa de educadores, sendo 87 (oitenta e sete) plantonistas que trabalham em turnos de 12 h/48h, três coordenadoras que atuam na coordenação e supervisão das atividades desenvolvidas pelas educadoras e 12 (doze) diaristas que trabalham 6 horas por dia. No decorrer da pesquisa, em especial na fase de observação este quadro se alterou, visto que a instituição passou por um rearranjo no quadro de educadores, sendo contratados mais 20 funcionários para somar nas atividades de cuidado e atenção às crianças, tendo sido escalados tanto para atuar como diaristas quanto plantonistas.

No Setor Administrativo, a equipe garante o funcionamento técnico-administrativo da instituição nos diferentes turnos de trabalho. Os profissionais envolvidos somam 21 (vinte e um) serventes que atuam em área como cozinha, lactário, rouparia e lavadeira, além de quatro motoristas, duas costureiras, quatro agentes de portaria, seis agentes administrativos e uma administradora.

2.3. Ambiente Físico

A abordagem dos educadores e a observação de suas práticas de cuidado no cotidiano da instituição foram realizadas em diferentes ambientes do abrigo, tornando possível registrar situações próprias da convivência e das práticas de cuidado. Entre os principais locais do abrigo em que se realizaram as sessões de observação estão:

- **Área de recreação externa (quintal):** É um espaço amplo e arborizado, onde são encontrados vários tipos de plantas, principalmente árvores frutíferas, como goiaba, acerola, manga, íngua, açaí, entre outras. Além de ser também um local para depósito de entulhos. A área tem aspecto de um quintal, localizado na lateral até os fundos do abrigo. Local há também uma casa de brinquedo confeccionada em alvenaria, pintada e em bom estado de conservação. A casa comporta pátio, quarto, sala e cozinha, onde as crianças usam para brincadeiras de faz de conta.



Figura 1. Vista parcial do quintal e fundos do abrigo.

- **Banheiro infantil:** São em número de dois, com mesma estrutura e configuração. É o ambiente destinado aos cuidados com a higiene pessoal da criança. Possui paredes azulejadas e piso coberto por cerâmica. Os equipamentos sanitários são novos apesar de estarem mal conservadas, como sem tampas, portas quebradas entre outros. O local está dividido em três áreas, uma delas está às pias com um espelho que ocupa toda a extensão das pias e está fixado na parede; uma segunda área compreende boxes individuais separados por paredes de alvenaria e sem portas onde ficam os vasos sanitários. E por fim uma área mais ampla onde ficam os chuveiros onde as crianças tomam banho.



Figura 2. Vista parcial do banheiro infantil.

- **Banheiro dos bebês:** São em número de dois, com mesma estrutura e configuração. É o ambiente destinado aos cuidados com a higiene pessoal dos bebês. Possui paredes azulejadas e piso coberto por cerâmica. No local há algumas pias em

inox que funcionam como lavatório, onde os bebês tomam banho, além de um trocador em alvenaria e coberto por um colchão, onde normalmente as educadoras usam para trocar e enxugar o bebê.



Figura 3. Vista parcial do banheiro dos bebês.

- **Área de recreação externa e coberta (Barracão):** É uma área ampla e coberta, sem paredes laterais. O espaço é uma área de recreação externa, onde são realizadas atividades de lazer e cultura, tais como festas, jogos, brincadeiras livres e eventos diversos. No local há também um pequeno palco em alvenaria com duas escadas laterais que dão acesso a parte superior do palco. No entorno, do barracão existe uma área descoberta, com algumas árvores, onde fica instalado o playground e a piscina.



Figura 4. Vista parcial do barracão.

- **Playground:** É um espaço ao ar livre, em terreno gramado, pouco arborizado e com áreas cobertas com areia fina e branca. Na área, estão instalados quatro brinquedos, como gangorra, escorrega-bunda, ciranda e quadrado, além de uma casa de brinquedo confeccionada em madeira.



Figura 5. Vista parcial do playground.

- **Brinquedoteca:** O espaço é dividido em sete sub-espços, onde ficam brinquedos agrupados em espaços relacionais com brinquedos que reproduzem móveis e utensílios domésticos; carros de vários tamanhos e formas, aviões, motos, além de cavalos de madeiras; penteadeira, bancos, espelho, cabide com fantasias; bonecas, almofadas, livros infantis, bichos de pelúcia, teatro de fantoches entre outros materiais; e jogos. O espaço funciona de segunda à quinta, atendendo crianças de quatro dormitórios (que compreendem a faixa etária de três a seis anos).



Figura 6. Vista parcial da brinquedoteca.

- **Corredor:** É uma via de acesso a vários cômodos, áreas internas e externas da instituição, especialmente os dormitórios e banheiro. É longo em comprimento, iluminado e arejado na parte que faz a ligação entre os dormitórios. Em suas paredes, estão pintadas imagens com temas infantis. O local funciona como palco de brincadeiras e alimentação das crianças do D1 ao D3, em sua extensão possui bancos em madeira usados por educadores e crianças para sentar, conversar e brincar.



Figura 7. Vista parcial do corredor.

• **Dormitório infantil e Berçário:** É um espaço amplo e arejado. Ao fundo, possui uma janela larga, com duas aberturas, posicionada a cerca de 90 cm do chão, o que favorece a vista para a área externa e o arremesso de objetos pelas crianças maiores. Em relação ao mobiliário, possui dependendo do dormitório de 6 a 14 camas ou berços, dispostos um ao lado do outro, organizados nos dois lados do ambiente, conta também dois guarda roupas em cada local e alguns também possuem cômodas.



Figura 8. Vista parcial do dormitório e berçário.

• **Refeitório Infantil:** é um salão amplo e arejado, cujo espaço é delimitado por paredes com de aproximadamente 50 cm de altura, o que permite a visão e o acesso aos corredores da instituição. Quanto à mobília, conta com seis mesas em formato circular e uma retangular com várias cadeiras que ficam dispostas em todo o espaço. No espaço são servidas as refeições das crianças. Em situações excepcionais, o local é utilizado para atividades recreativas.



Figura 9. Vista parcial do refeitório infantil.

- **Refeitório dos adultos:** é um salão amplo e arejado, cujo espaço é definido por paredes com de aproximadamente 50 cm de altura, que permitem a visão e o acesso aos corredores e fica localizado ao lado do refeitório infantil. Há três mesas retangulares compridas e várias cadeiras em madeira para adulto. No espaço são servidos especialmente o almoço e o jantar para funcionários que integram os diferentes setores da instituição.



Figura 10. Vista parcial do refeitório dos adultos.

- **Solário:** É uma área aberta, sem cobertura, o chão é revestido em cimento e ao centro há uma luminária. Está localizado na área central do prédio, o que facilita a comunicação com o corredor que dá acesso aos dormitórios, banheiros e sala de vídeo.



Figura 11. Vista parcial do solário.

2.4. Instrumentos e Materiais

A fim de obter as informações necessárias à consecução dos objetivos propostos foram utilizados três instrumentos durante o processo de coleta de dados, além das sessões de observação:

2.4.1. Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil – KIDI

O levantamento das informações acerca de temas relativos ao desenvolvimento infantil foi feito através da realização de entrevista individual e estruturada com os educadores, utilizando-se, para tanto, o Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI) apresentado por MacPhee (1981). No Brasil, o instrumento foi traduzido e adaptado por Ribas, Seidl de Moura, Gomes e Soares (2000). A versão em português do instrumento recebeu a denominação Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil. (ver ANEXO 1).

O KIDI avalia os conhecimentos dos cuidadores relacionados ao desempenho da trajetória desenvolvimental, períodos mais prováveis para aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas; fatores relacionados aos princípios do desenvolvimento; práticas parentais; cuidados com alimentação, higiene e segurança. Originalmente, o instrumento foi pensado e aplicado em mães com filhos de zero a dois anos de idade. O abrigo atende exclusivamente a faixa etária de zero a seis anos e os educadores provêm cuidados substitutos a crianças com idades compreendidas nesse intervalo, então, esse aspecto acaba por justificar o uso deste instrumento com esta população. Entretanto, é importante notar que o inventário foi adaptado para o uso com os educadores, a fim de adequar o conteúdo de algumas de suas perguntas às características e à realidade dos abrigos infantis e também à condição de trabalho do profissional que se ocupa das rotinas de cuidado nesse tipo de ambiente. Por exemplo: *“Se você castiga o seu bebê (ou filha), ou melhor, o bebê que está sob seus cuidados no abrigo por fazer algo errado, é certo dar a ele (ou a ela) um doce para que ele (ou ela) pare de chorar.”*

O questionário é composto por 75 questionamentos que se dividem em quatro categorias, segundo Macphee (1981): cuidados parentais (14 itens), normas e marcos do desenvolvimento (32 itens), princípios (17 itens) e saúde (12 itens).

As questões que englobam a categoria **Cuidados Parentais** versam sobre crenças, estratégias e comportamentos dos educadores, treino de habilidades da criança através de ensino ou modelagem e a responsabilidade de se tornarem cuidadores. Ex.: bem estar do bebê (questão 1); comportamento dos cuidadores (questões 9, 19, 36, 44, 47, 48); cuidados dos educadores (questões 14, 46).

A categoria **Etapas do Desenvolvimento** engloba questões envolvendo o conhecimento dos cuidadores sobre períodos mais prováveis para a aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas da criança. São 20 itens sobre a idade em que a criança apresenta determinado comportamento e 12 itens sobre normas gerais. Ex.: desenvolvimento perceptivo (questões 51, 56, 67); desenvolvimento da audição e da visão (questões 11, 25, 60); linguagem e necessidade de comunicação (questões 61, 63, 66); aquisição e manutenção de habilidades motoras (questões 49, 52, 54, 62); brincadeiras paralelas e brinquedos (questões 64, 65, 70);

Com relação à categoria **Princípios**, estão incluídas questões sobre informações do processo de desenvolvimento (evidências) e descrição de habilidades gerais (normais e atípicas) do desenvolvimento. Ex.: questionamentos referentes ao falar corretamente e compreender o que está sendo dito (questões 4, 8, 12, 35, 39); importância das influências ambientais sobre a inteligência e a estabilidade ao longo da vida (questões 17, 29); resposta emocional da criança em situações novas (questão 13); passividade em relação aos cuidados dos educadores (questão 22); aspectos referentes a formação da personalidade e influências dos pais no comportamento da criança (questões 33, 37);

E por fim a categoria **Saúde e Segurança**, aborda questões sobre nutrição apropriada à criança e cuidados com a saúde, prevenção de acidentes e a identificação de alimentos fora do comum e tratamentos para eventuais doenças. Ex.: alimentos novos e alimentação adequada (questões 6, 27, 31); cuidados médicos (questões 2, 15, 75); prevenção de acidentes (questões 10, 45).

Das 75 questões do instrumento, 48 possuem três alternativas de resposta (concordo, discordo, ou não estou certo (a) e outras 20 solicitam que o entrevistado, escolha entre quatro opções (concordo, mais jovem, mais velho, não tenho certeza). E por fim, em sete questões, o instrumento pede ao respondente que assinale uma entre cinco possíveis respostas.

Para além das questões relacionadas às concepções dos educadores já mencionadas, o questionário contém perguntas que levantam dados sócio-demográficos dos entrevistados.

2.4.2. Registro de Memória

Foi utilizado também o diário de memória para registro das anotações necessárias e impressões do pesquisador e seu assistente de pesquisa com informações gerais da sessão, após o término de cada sessão. Para Lopes (2009) os registros de memória são os relatos da rotina dos profissionais, o que oferece dados sobre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, por meio de manifestações verbais, ações e atitudes. Um aspecto relevante deste tipo de instrumento é que possibilita ao pesquisador o registro de suas próprias impressões do fenômeno em questão. Assim como pode funcionar como os primeiros indícios de explicação e significado à situação observada pela equipe de pesquisadores.

2.4.3. Folha de registro padronizada

Foi utilizada uma folha de registro padronizada (ver ANEXO 2) para a transcrições dos dados observacionais. Nesse instrumento eram registrados episódios e cenas da rotina de cuidado, o que retrata aspectos da dinâmica de interação entre adulto-criança em diferentes situações do cotidiano na instituição. Com este instrumento, foi possível registrar por escrito dados observacionais extraídos das filmagens. Assim como, funcionava como ficha de catalogação de informações pessoais dos cuidadores (sexo, idade, escolaridade, tempo de experiência) e das crianças (sexo, idade).

Como materiais foram utilizados nas sessões observacionais papel em branco e caneta para anotações de informações relevantes à identificação das crianças e educadores envolvidos nas interações, bem como dados gerais do ambiente, que compuseram o Registro de Memória. Assim como, uma filmadora (Samsung Flash Cam – SMX-C100LN) para registro de imagens da rotina de trabalho desses cuidadores e práticas de cuidado adotadas por eles.

2.5. Procedimento

O procedimento da pesquisa aconteceu em várias etapas, realizado da seguinte forma:

2.5.1. Autorização judicial para realização do estudo na instituição.

Para o adequado desenvolvimento deste estudo, a primeira providência foi obter autorização judicial para realização de visitas sistemáticas ao EAPI, favorecendo, assim, o livre acesso às dependências da instituição e a aproximação com os educadores que mantêm contato diário com as crianças e demais funcionários do ambiente.

É oportuno registrar, neste momento, que esta etapa foi realizada como parte integrante da pesquisa intitulada “*Desenvolvimento de bebês cuidados em Abrigo: os espaços, os cuidadores e as interações*”, coordenada pela professora Dr^a. Celina Maria Colino Magalhães, que já havia submetido à apreciação esta proposta de pesquisa e obteve parecer favorável à sua realização, conforme atesta o ofício nº 304/2007/JIJ, assinado por José Maria Teixeira do Rosário, juiz titular da 1^a Vara da Infância e Juventude da Comarca da Capital, emitido em 12 de dezembro de 2007 (ver ANEXO 3). Assim como, também recebeu parecer favorável do Comitê de Ética para realização das investigações propostas, de acordo com o documento nº 018/08 CEP-ICS/UFPA, assinada por Wallace Raimundo Araújo dos Santos, coordenador do CEP-ICS/UFPA, datado em 21 de fevereiro de 2008 (ver ANEXO 4).

2.5.2. Reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes

Após a solicitação das autorizações acima referidas foi iniciado o trabalho de exploração do ambiente institucional, que utilizou basicamente duas estratégias de operacionalização da pesquisa: 1) Estabeleceu-se contatos iniciais com os sujeitos, por meio de reunião e/ou abordagem individual, a fim de apresentar os objetivos e o método do estudo proposto, e, com isso, motivar a participação dos educadores; 2) Realizou-se registros preliminares sobre os espaços e a rotina institucional, que foram efetivados por meio da observação de aspectos relacionados à organização do espaço físico, ao tipo de material e equipamentos empregados nas atividades, aos horários e regras vigentes e à rotina de cuidado as crianças.

2.5.3. Período de habituação

Após a aprovação do Comitê de Ética e o consentimento do responsável legal pelo abrigo, a equipe responsável pela pesquisa passou a frequentar pelo menos três

vezes por semana os diferentes ambientes da instituição. A ideia foi fazer com que os educadores pudessem ficar à vontade na presença dos pesquisadores, verem e serem vistos mutuamente, sem que isso alterasse de maneira substancial a rotina de cuidados ou mesmo tolha movimentos e manifestações habituais dos sujeitos.

2.5.4. Coleta de Dados

2.5.4.1. Adaptação e aplicação do KIDI

Por se tratar de um instrumento que em sua origem esteve dirigido aos pais (mais comumente às mães) de crianças com o intuito de aferir seus conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, a aplicação do KIDI junto aos educadores de abrigo exigiu sua prévia adequação às características e à realidade dos abrigos infantis e à condição da figura do profissional que se ocupa da rotina de cuidados nesse tipo de ambiente.

A aplicação do instrumento foi realizada nas dependências do abrigo, após contato prévio com os participantes e definição das condições mais adequadas para a realização das entrevistas (data, horário, local, etc). Como a intenção deste estudo foi envolver a totalidade dos educadores que mantém vínculo empregatício com a instituição, não foi necessário proceder à seleção de uma amostra dos entrevistados no que refere-se a aplicação do KIDI. Ou seja, se trabalhou com a perspectiva de atingir o conjunto dos educadores vinculados à instituição. Os educadores foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando os principais objetivos da pesquisa, e confirmando a sua aceitação em participar do processo (ver ANEXO 5).

2.5.4.2. Realização das Sessões observacionais.

Para cumprimento desta etapa foram selecionados 10 (dez) educadores de um total de 100 que preencheram o KIDI. O critério de escolha desses sujeitos levou em conta o seu desempenho nesse inventário de conhecimentos. Escolheram-se os cinco participantes que obtiverem o maior número de respostas certas, os quais fizeram parte do Grupo 1 (G1) e os cinco com maior número de respostas erradas às questões apresentadas pelo KIDI, que compuseram o Grupo 2 (G2). Para apuração do número de respostas consideradas certas ou erradas tomou-se como referência o gabarito fornecido pelo manual do inventário (MacPhee, 1981).

A proposta desta fase da pesquisa foi poder observar práticas de cuidado de educadores que apresentaram pontuações mais altas no ranking que traz o percentual de acerto e erro apresentado por cada educador entrevistado.

As sessões de observação foram realizadas utilizando-se a técnica do sujeito focal (Altmann, 1974). Foram registrados os comportamentos que dão forma a uma seleção de práticas de cuidado observadas em intervalos de tempo de uma hora. As sessões foram filmadas e observações complementares foram registradas cursivamente ao final da sessão pela observadora. Para esta etapa contou-se com a colaboração de uma assistente de pesquisa que participou voluntariamente com o estudo. Após o término de cada sessão foi destinada uma hora para as anotações no registro de memória, dados dos participantes, nome e número de crianças e educadores do dormitório, atividades realizadas, espaço, horário da sessão, impressões gerais do pesquisador, entre outros.

O educador, como alvo da atenção do pesquisador, foi observado em momentos diferentes da sua rotina de trabalho, compondo uma sequência de quadros dessa realidade com duração de uma hora cada. As sessões foram realizadas em intervalos compreendidos no limite das 7 às 19 horas, visando reproduzir a sequência temporal de um plantão que normalmente tem duração de 12 horas. Desse modo, o tempo de observação de cada sujeito focal compreendeu no total a realização de 12 sessões com duração de uma hora, observados em 12 dias diferentes. Ao final da coleta, foram realizadas ao todo 120 sessões, perfazendo 120 horas de observação dos cuidadores e suas práticas diárias. As sessões foram planejadas em intervalos que obedecem a horários e escalas de dias de trabalho.

Para cada um dos 10 educadores foi adotado o mesmo procedimento para as sessões observacionais, atendendo à sua disponibilidade de horários e dias de trabalho no abrigo, conforme a sua posição na escala dos plantões válida para o período.

2.6. Análise de dados

2.6.1. Análise dos Dados do KIDI

Os dados coletados com o objetivo de proceder à caracterização dos educadores e elaborar um inventário de ideias, concepções e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, foram analisados nesta etapa do

trabalho. Este procedimento requereu a elaboração de planilhas próprias do programa Excel (Microsoft) a fim de armazenar dados pessoais, escolares e profissionais dos educadores e registro do número de acertos, erros e indecisões dos entrevistados diante de respostas relacionadas ao nível de concordância ou discordância com assertivas contidas no KIDI.

De posse do banco de dados, as análises foram feitas tomando como referência as seguintes categorias: 1) percentual médio de acerto, erro e incerteza entre os educadores; 2) perfil dos educadores com maior percentual médio de acerto, erro e incerteza; 3) as cinco questões com maior índice de acerto, erro e incerteza; 4) as semelhanças entre as questões com maior média de acerto, erro e incerteza; 5) as questões em que a média de acerto tenha sido de 0%;

Ao final, foram aplicados testes estatísticos (Correlação de Pearson) que pode verificar a influência exercida por determinadas características dos educadores sobre o número de acertos de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil que fazem parte do KIDI.

2.6.2. Análise dos Dados Observacionais

De posse das filmagens, foi feita a transcrição do conteúdo das sessões de observação em folha de registro padronizada, destacando aspectos do ambiente em que estava ocorrendo à sessão, características gerais do cuidador e das crianças que estavam interagindo com o sujeito focal. Para a adequada análise do material registrado a partir das imagens gravadas pelos pesquisadores, foram utilizadas também, nesta etapa, as anotações feitas em notas de Registro de Memória.

Em seguida, foi feita a descrição da rotina de trabalho dos educadores, identificando quais as atividades realizadas normalmente em um plantão de trabalho. Depois, foram selecionados a partir dos dados observacionais os momentos em que cada educador esteve envolvido com situações de banho, alimentação, sono e brincadeira. Destas situações, foram extraídos episódios que ilustram práticas de cuidado e atividades de rotina. Este conteúdo foi analisado a partir de categorias que remetem a questões e temas do desenvolvimento infantil, para cada uma das quatro situações da rotina foram utilizadas três categorias, inspiradas e adaptadas a partir do trabalho de Piccinini, Frizzo e Marin (2007), que foram:

a) Categorias brincadeira:

- *Orienta quanto à natureza, função e regras do brincar:* A educadora destaca para a criança situações de perigo iminente, identifica as normas, atitudes e aspectos gerais envolvidos no brincar.

- *Estimula, encoraja e desafia quanto à divisão e compartilhamento de brinquedos e brincadeiras:* A educadora oferece brinquedos, incentiva o brincar, insere brinquedo e envolve as crianças em novas atividades, buscando assim promover a socialização desses materiais entre as crianças do grupo. Uso constante de reforços sociais, como elogios e palavras de incentivo no engajamento em atividades.

- *Ensino de conceitos e pronúncia correta ao falar:* A educadora instrui à criança quanto a conceitos diversos, cores, números, partes do corpo, elementos que fazem parte de um conjunto, nomes de frutas, e pronúncia correta de frases e palavras.

b) Categorias alimentação:

- *Orienta quanto à natureza, função e regras envolvidas no alimentar-se:* A educadora ensina modos, posturas e comportamentos adequados enquanto a refeição é realizada, incluindo sentar-se, manusear os talheres, mastigação e falar enquanto se alimenta.

- *Estimula, encoraja e desafia a criança durante a refeição:* A educadora incentiva a criança a comer o alimento, faz uso de brincadeiras, instrumentos e falas que o excita a alimenta-se. Uso constante de elogios, reforço social e destaque para as propriedades dos alimentos.

- *Higiene:* Relacionadas às ações que acontecem após a refeição, onde a educadora desempenha atividades como escovar os dentes, troca da roupa que por ventura tenham sujado durante as refeições.

c) Categorias banho:

- *Orienta quanto à natureza e função do banho:* A educadora conduz a criança a como tomar banho, que parte do corpo deve lavar, e como vestir-se, que peça de roupa colocar primeiro.

- *Estimula, encoraja e desafia a tomar banho:* A educadora instiga e reforça a participação da criança no banho, como tirar a roupa sozinha, recolher seus pertences, e a possibilidade ou não de escolher a peça do vestuário que deseja.

- *Ensina conceitos e destaca etapas que fazem parte do banho:* A educadora instrui quanto a conceitos, como números, partes do corpo, nome de objetos. Descreve para a criança as etapas do banho, como passar primeiro o xampu, depois o condicionador, em seguida o sabonete e assim por diante.

d) Categorias sono:

- *Orienta quanto à natureza, função e postura ao dormir:* A educadora sinaliza para a criança como deve deitar na cama para dormir, como abaixar a cabeça, fechar os olhos, ficar em silêncio, entre outros.

- *Estimula o sono desenvolvendo atividades diversas:* A educadora fornece um nível de estímulos e/ou variedade de atividades que favoreçam o sono, oferecendo brinquedos, carícias, cantam, conversam e contam histórias.

- *Despertar:* A educadora chama as crianças para que acordem, lave o rosto para o lanche. Ações voltadas a arrumar as crianças, como pentear o cabelo, trocar a fralda dos bebês, calçarem as sandálias, entre outros, e incentivo a organização dos dormitórios, especialmente as camas.

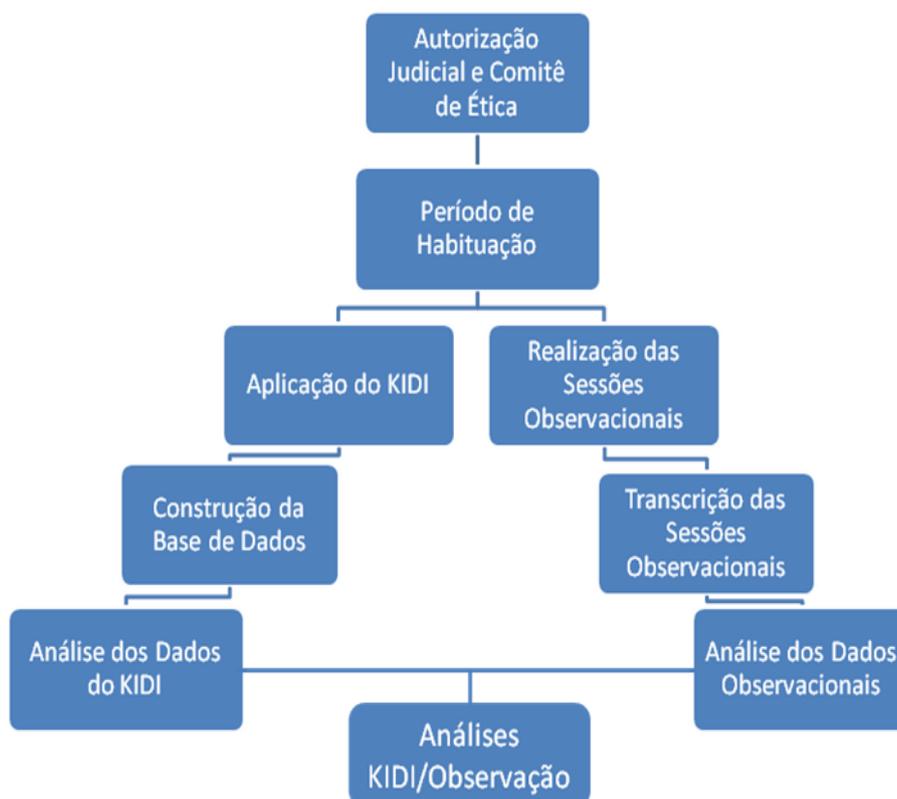
Participaram do desenvolvimento do sistema das categorias dois pesquisadores que analisaram de forma independente o material referente a 30% das sessões. As divergências foram discutidas e resolvidas por consenso, obtendo-se um nível de concordância superior a 80%.

Frente a análise do conteúdo das práticas e a sua organização a partir desse sistema de categorias foram identificados extratos no relato dos dados observacionais que as exemplificassem em cada um dos grupos (G1 e G2). Por fim, foram identificadas eventuais relações entre os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil aferidos pelo KIDI com as práticas de cuidado encontradas em cada grupo de acordo com o sistema de categorias adotado.

Ao final, buscou-se apresentar um inventário de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil apurado através do KIDI, fazer um levantamento da rotina de cuidados dos educadores e descrever as práticas de cuidado adotadas na relação com as crianças em situações de banho, alimentação, sono e brincadeira. E por fim comparar práticas de cuidados em dois grupos de educadores com diferentes níveis de conhecimento sobre desenvolvimento infantil. De posse do levantamento destes

elementos pretendeu-se reconstituir a dinâmica que integra os três subsistemas do Nicho Desenvolvimental.

Em síntese as etapas do procedimento podem ser visualizadas a partir do seguinte fluxograma:



CAPÍTULO 3. CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE EDUCADORES DE ABRIGO SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Como um dos pilares da discussão que envolve o Nicho Desenvolvimental está o que Super e Harkness (1999) definem como etnoteorias parentais, compreendendo concepções, ideias e crenças sobre práticas de cuidado e desenvolvimento infantil. Para esses autores, estudar concepções de cuidadores implica em investigar valores arraigados à comunidade cultural da qual fazem parte, além de conhecer aspectos da sua condição social e experiência de vida. Desse ponto de vista, as variáveis envolvidas nos estudos sobre concepções de desenvolvimento podem fornecer elementos para se entender as práticas de cuidado na interação com a criança.

É em meio a essa discussão que Harkness e Super (1994, 1992) concluem que as concepções sobre desenvolvimento guardam relação de mútua influência com as práticas de cuidado e criação dos filhos. Nesse sentido, estudar desenvolvimento infantil implica em conhecer os diferentes domínios que envolvem o indivíduo em seu nicho ecológico, abrangendo desde fatores que mostram relação direta até influências indiretas das crenças e práticas parentais, assim como do ambiente físico e social em que vivem.

Na perspectiva teórica do Nicho Desenvolvimental, estudos que visam investigar crenças dos cuidadores contemplam a discussão a respeito de quem são e o que eles pensam acerca de como as crianças aprendem e adquirem determinadas habilidades cognitivas e sociais. São trabalhos que compreendem que informações dessa natureza permitem perceber as diferenças atuantes na forma de se conceber o desenvolvimento, tanto no contexto familiar (Kobarg & Vieira, 2008; Pascual et al, 1995; Seidl de Moura et al., 2004; Silva et al., 2005; Suizzo, 2002) quanto no extra-familiar (Cavalcante, 2008; Maranhão, 2000; Melchiori & Biasoli-Alves, 2001; Moré & Sperancetta, 2010).

Neste estudo, o foco de análise proposto é o abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental, sobretudo a relação entre o cuidador e a criança neste contexto específico, visto que esses profissionais desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento infantil.

Nesta seção de resultados serão apresentados primeiramente dados gerais sobre o ambiente físico e social das crianças que vivem em contexto institucional a partir do perfil das figuras de cuidado, aqui denominados de educadores de abrigo, com ênfase para a idade, número de filhos, escolaridade e tempo de serviço na instituição. Em num segundo momento, serão apresentados aspectos ligados à psicologia dos cuidadores,

demonstrando o nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil desses profissionais a partir da aplicação do KIDI. Os dados relativos à aplicação do instrumento foram analisados e serão aqui relatados com base nas categorias que agrupam as questões nele contidas, a saber: **práticas de cuidado, saúde e segurança, normas e aquisições e princípios do desenvolvimento.**

Os dados desta pesquisa mostram que entre os funcionários que exercem o papel de educadores, 99% são mulheres e a média de idade corresponde a 35 anos (DP=15,35). A figura 12 representa o número de educadores de acordo com a faixa etária.

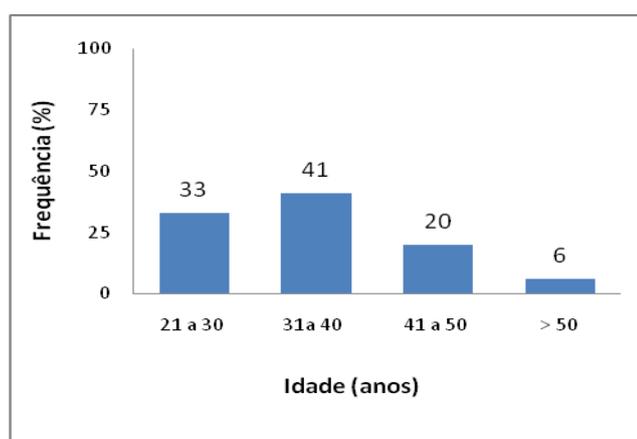


Figura 12. Porcentagem de educadores por idade em anos.

O gráfico mostra que mais de 40% possuem de 31 a 40 anos, seguido dos profissionais com idade de 21 a 30 anos, que representam 33%. Os demais, acima de 41 anos, correspondem a 26%. Neste sentido, trata-se de um corpo de educadores formado predominantemente por mulheres jovens que se encontram em uma fase decisiva da vida adulta, em busca de realizações e experiências no âmbito profissional e pessoal.

Um aspecto da sua condição sócio-familiar que deve ser salientado diz respeito ao fato de terem ou não filhos. A figura 13 apresenta informações a respeito dessa questão.

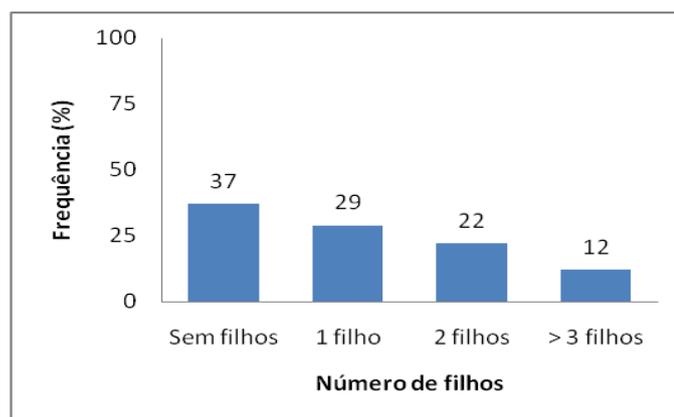


Figura 13. Porcentagem de educadores por número de filhos.

O gráfico acima apresenta dados referentes à condição de educador de ter ou não filhos, e, quando os têm, quantos são. Entre os participantes verifica-se que a maioria (63%) é mãe e/ou pai, entre os quais 51% têm de um a dois filhos e 12% possuem mais de três. Os demais educadores (37%) não declararam possuir filhos. Vê-se que entre os profissionais do abrigo mais de 60% trazem na bagagem essa vivência no âmbito pessoal.

Quando se investiga o perfil sócio-demográfico destes profissionais, verifica-se que, além de aspectos relacionados à vida pessoal, deve-se considerar a esfera profissional. Para tanto, identificar o nível de escolaridade e o tempo de serviço como educador do abrigo pode fornecer elementos importantes na caracterização dos participantes. A figura 14 apresenta dados referentes à frequência de educadores por nível de escolaridade.

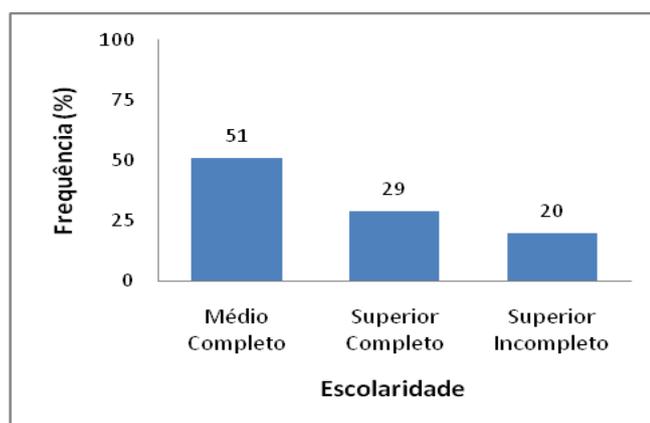


Figura 14. Porcentagem de educadores por escolaridade.

O gráfico acima mostra que dos 100 educadores entrevistados 51% têm o ensino médio completo, já os demais (49%) possuem o ensino superior completo ou estão em

fase de formação. Percebe-se que o nível médio se faz presente em pouco mais de 50% dos educadores, todavia, pouco menos da metade possui o nível superior, o que indica um quadro funcional em processo de qualificação. Na hipótese de todos concluírem o curso de nível superior, a instituição contará com um contingente significativo de profissionais com muitos anos de estudo.

Associado à experiência acadêmica, a vivência enquanto educador de abrigo pode trazer informações importantes para caracterizar os profissionais que cuidam das crianças. Neste sentido, a figura 15 mostra a frequência de educadores por tempo de serviço na instituição em meses.

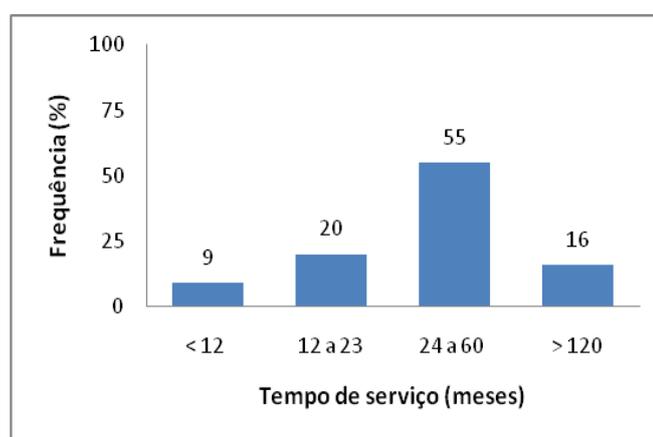


Figura 15. Porcentagem por tempo de serviço na instituição em meses.

O gráfico mostra que entre os educadores entrevistados pouco mais de 50% possuem de 24 a 60 meses de experiência, 20% têm de 12 a 23 meses, 16% apresentam acima de 120 meses e os demais (9%) trabalham há menos de 12 meses como educador do abrigo. Observa-se que mais de 70% têm mais de dois anos de experiência neste tipo de trabalho.

De um modo geral têm-se uma população de educadores formada quase que exclusivamente por profissionais do sexo feminino, em idade superior a 30 anos, com filhos, ensino médio completo e mais de dois anos de experiência de trabalho no abrigo. Nota-se que a presença da mulher enquanto profissional dedicada ao cuidado infantil é constante. O fato de se ter uma população no abrigo quase que exclusivamente de mulheres resgata uma discussão que comumente se encontra quando se estuda questões de gênero com os profissionais da área educacional. Para Cerisara (1996) a sociedade brasileira tende a associar a esfera doméstica (no âmbito da família) e pública (relacionado às instituições destinadas a educação de crianças) como responsabilidade das mulheres. Assim, a visão da figura feminina é atrelada à educação e cuidado às

crianças menores. Dados da PNAD (2009) destacam que entre as mulheres ocupadas a inserção no mercado de trabalho está comumente relacionada à área doméstica, educação, saúde e serviços sociais. Gatti e Barretto (2009), em pesquisa que traça uma visão sobre os professores brasileiros, apontam que 98% destes profissionais que atuam na educação infantil são mulheres. Essas pesquisas vêm apontando para uma tendência à associação do feminino ao trabalho com crianças, seja no âmbito educacional ou doméstico. Neste sentido, verifica-se que os dados do presente estudo confirmam as pesquisas sobre o perfil da mulher brasileira traçado recentemente.

Esta feminização do trabalho com o público infantil, especialmente nestas áreas não pode e nem deve ser unidade básica de análise quando se estuda concepções sobre desenvolvimento infantil. É interessante apresentar não apenas um elemento constituinte envolvido no modelo de cuidado, que no caso aqui é a figura feminina, oferecido à criança pequena, mas também apresentar uma discussão mais abrangente, com destaque para os diferentes elementos que constituem o perfil destes profissionais.

Dados do IBGE (2008) destacam a trajetória das mulheres assinalada por mudanças no comportamento social das mesmas. Esta nova configuração é destacada pela redução da fecundidade, a crescente participação no mercado de trabalho, a chefia familiar e a elevação do nível de escolaridade. Desse modo, estes aspectos tornam-se elementos fundamentais na configuração do papel da mulher na sociedade atual.

Tomando como referência à discussão sobre a taxa de fecundidade percebe-se que entre os educadores entrevistados, os mais jovens possuem menos filhos, conforme pode se verificar na figura 16.

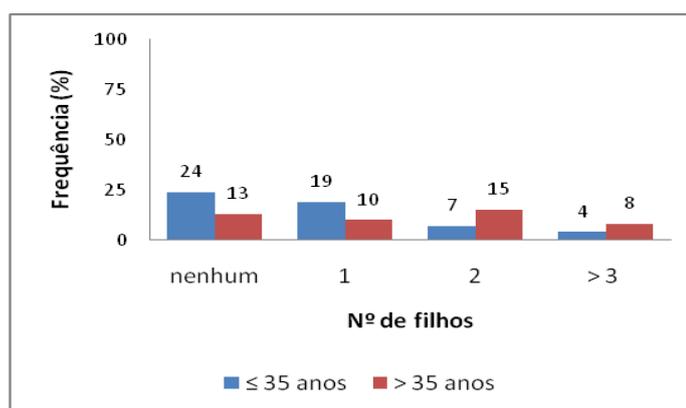


Figura 16. Porcentagem de educadores por número de filhos, segundo idade.

De acordo com o gráfico, observa-se que entre os educadores que têm filhos, os mais jovens possuem menos filhos do que os profissionais com mais de 35 anos. Os

resultados mostram que entre os educadores acima de 35 anos, 23% possuem dois filhos ou mais, e a maioria dos que têm até 35 anos declaram apenas um filho. Entre os que não possuem, os mais jovens alcançam um percentual de 24%. Dados do IBGE (2010) apontam que ao longo dos anos houve uma redução do número de filhos na população formada por mulheres. Os dados apresentados no gráfico acima acompanham essa tendência presente na população brasileira. O IBGE (2010) estima que essa queda seguida no número de filhos, pode está associada a mudanças que ocorrem na população brasileira em razão da urbanização acelerada e inserção da mulher no mercado de trabalho.

Quando se analisa a crescente redução na taxa de fecundidade as pesquisas apontam para a relação estreita desse fenômeno com o nível de escolaridade das mulheres. Os dados apontam que pouco mais de 50% possuem o ensino médio completo e 49% dos educadores declararam ter o ensino superior concluído ou em andamento. Mesmo tendo a maioria dos educadores com o ensino médio, o quadro mostra-se satisfatório, visto que a diferença gira em torno de 1%. Este resultado também acompanha uma tendência nacional, conforme apontam dados do IBGE (2010): as mulheres tem se destacado com um ou mais anos de estudo em relação aos homens, da mesma forma que entre a população feminina o nível de escolarização tem aumentado consideravelmente com o passar dos anos. Associado a escolaridade, as pesquisas nacionais vêm mostrar que o número de filhos também está sofrendo mudanças na população em geral. A figura 17 ilustra o nível de escolaridade em relação ao número de filhos dos educadores.

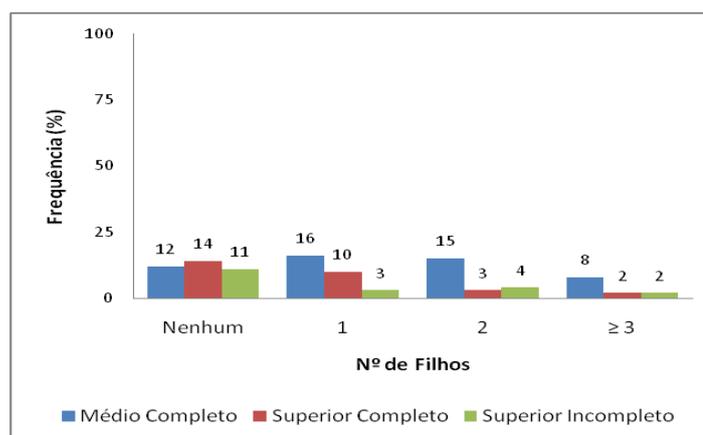


Figura 17. Porcentagem de educadores por número de filhos, segundo o nível de escolaridade.

Entre os educadores com o nível superior completo ou em andamento, 25% não possuem filhos. O gráfico 6 mostra que os profissionais com ensino médio declaram ter mais filhos. Esses resultados acompanham o perfil brasileiro das mulheres em relação à fecundidade. De acordo com o IBGE (2010), as mulheres com menos estudo tendem a ser mães mais jovens, enquanto que com as que possuem um grau de instrução maior é comum terem filhos mais tarde, especialmente após o investimento na carreira acadêmica.

No que tange à escolaridade de nível superior, se faz interessante também destacar a área de concentração aos quais estes educadores estão inseridos. Assim, identifica-se que entre os profissionais com ensino superior completo as graduações são em grande parte na área educacional, como pedagogia ou licenciatura, além de serviço social. A realidade do abrigo acompanha o panorama brasileiro traçado em pesquisa realizada pela PNAD (2009), que constatou que uma parcela considerável de mulheres está inserida geralmente em áreas de trabalho associadas a tarefas domésticas, educação, saúde e serviços sociais. É válido ressaltar que, no abrigo, os educadores com nível superior não exercem diretamente suas atribuições acadêmicas no trabalho como educador, portanto encontram-se no exercício de outras funções que não estão necessariamente ligadas à sua formação profissional.

A partir do exposto observa-se que os trabalhos que investigam concepções sobre desenvolvimento apontam para os diversos domínios que envolvem os educadores e cuidadores. Variáveis como idade, número de filhos, escolaridade, ocupação, idade e gênero dos bebês podem fornecer elementos importantes para compreender o que estas pessoas conhecem sobre o tema do desenvolvimento infantil. Em ambiente familiar, alguns estudos têm se destacado nesta discussão (Kobarg & Vieira, 2008; Pascual et al., 1995; Ribas et al., 2007; Seidl de Moura et al., 2004; Silva et al., 2005; Suizzo, 2002). Em ambiente extra-familiar a literatura também tem se ocupado dessa investigação (Cavalcante, 2008; Cerisara, 1996; Melchiori & Biasoli-Alves, 2001; Ongari & Molina, 2003, Veríssimo, 2001). Estes estudos vêm discutir aspectos ligados à vida pessoal, familiar, acadêmica e profissional dos cuidadores na aquisição de conhecimento sobre temas que envolvem o crescimento e o desenvolvimento infantil, tendo como pressuposto que estas variáveis tendem a ser vistas como fatores que agregam valor à qualidade do cuidado oferecido à criança.

O levantamento das informações acerca de temas relacionados ao desenvolvimento infantil se deu a partir de entrevista individual e estruturada com os

educadores por meio do KIDI. O instrumento avalia os conhecimentos dos cuidadores relacionados ao desempenho da trajetória desenvolvimental, períodos mais prováveis para aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas; fatores relacionados aos princípios do desenvolvimento; práticas de cuidados; atenção com alimentação, higiene e segurança.

Das questões do instrumento, as alternativas de resposta envolvem escalas de três termos (concordo, discordo, ou não estou certo), quatro termos (concordo, mais jovem, mais velho, não tenho certeza), e por fim, questões de múltipla escolha (cinco itens cada). As respostas dadas pelos educadores foram comparadas com o gabarito que permite conferir o número de acerto, erro e incerteza. (Macphee, 1981)

Os resultados referentes ao KIDI serão apresentados tomando como base a análise geral das 75 questões, assim como uma discussão a partir das categorias que norteiam o instrumento: **práticas de cuidado, saúde e segurança, normas e aquisições, e princípios do desenvolvimento.**

No que se refere às questões levantadas a partir da aplicação do instrumento, identifica-se na figura abaixo o percentual médio de acerto, erro e incerteza das 75 questões respondidas pelos educadores.

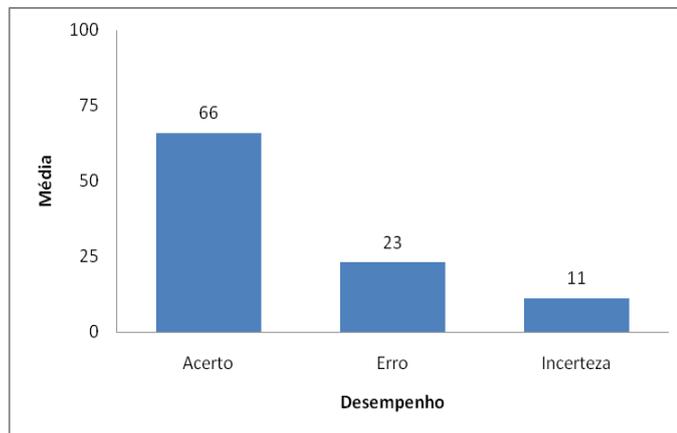


Figura 18. Média de acerto, erro e incerteza em relação às 75 questões do KIDI.

Entre os principais resultados, constata-se que 66% dos educadores acertaram em média 66 questões (DP=26,44), 23% erraram 23 questões (DP=23,55) e 11% estiveram na dúvida em 11 questões (DP=11,38). De um modo geral, os educadores acertaram mais questões do que erraram o que permite considerar que apresentaram um bom desempenho no teste de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil. Este dado assume inevitável importância quando se considera que esses conhecimentos tendem a influenciar positivamente a forma de cuidar da criança, como mostra a literatura da área

(Seidl de Moura et al., 2004; Silva et al., 2005). Estudos apontam que quanto mais se conhece sobre desenvolvimento infantil mais base se tem para criar melhores condições de cuidado e práticas promotoras de desenvolvimento (Ribas et al., 2007; Seidl de Moura et al., 2004). Entretanto, nota-se que apesar do bom desempenho dos educadores no teste, mais de 30% erraram ou tiveram dúvida em relação a várias questões que envolvem o tema.

Em trabalhos que utilizaram o KIDI para aferir conhecimentos sobre desenvolvimento infantil com mães primíparas, como os que foram realizados por Silva et al. (2005) e Ribas et al. (2007), mostram que o nível de escolaridade, idade dos cuidadores e a condição sócio-econômica podem exercer papel significativo em seu desempenho no teste. Essas variáveis tem se apresentado como elementos consistentes ao que tange as diferenças no nível de conhecimento sobre desenvolvimento.

Outro dado que merece ser analisado diz respeito ao tipo de questões os educadores acertaram, erram e estiveram em dúvida.

Assim, conforme apresentado anteriormente, o instrumento é composto por quatro categorias. A figura a seguir ilustra o percentual médio de acerto, erro e incerteza para as 75 questões em torno de quatro categorias, a saber: **práticas de cuidado, saúde e segurança, normas e aquisições, e princípios do desenvolvimento**

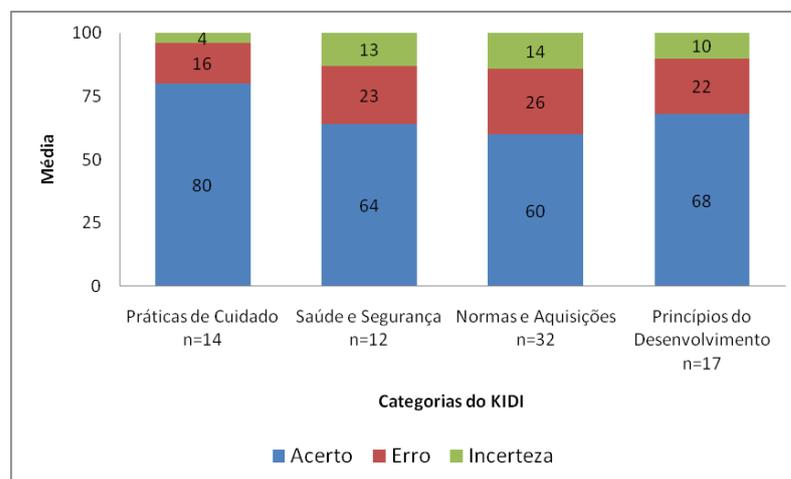


Figura 19. Média de acerto, erro e incerteza entre os educadores, em relação às categorias do KIDI.

A partir do gráfico verifica-se que entre as quatro categorias os educadores obtiveram um percentual de acerto que ultrapassa o patamar de 60%. Todavia, nas questões que compõem a categoria **práticas de cuidado**, 80% dos educadores acertaram

em média 11 questões (DP=23,67), das 14 compõem esta categoria. Em seguida está o fator **princípios do desenvolvimento** sendo que 68% dos educadores responderam corretamente a 12 questões (DP=25,2), das 17 que fazem parte deste fator. Na sub-escala **saúde e segurança**, 64% dos educadores acertaram uma média de 8 questões (DP=29,81), das 12 que se ligam a esta categoria. Já **normas e aquisições** foi o fator que obteve um menor percentual médio quando comparado com os três anteriores, uma vez que 60% responderam de forma correta 19 questões (DP=25,8) de um total de 32 da categoria.

Em pesquisa desenvolvida por Silva et al. (2005) as 12 questões da categoria **saúde e segurança** obtiveram o maior percentual de acerto, enquanto que o menor índice ficou com as 17 questões do fator **princípios**. Entre os educadores do abrigo, observa-se um desempenho diferenciado visto que as 14 questões da categoria **práticas de cuidado** alcançaram o maior percentual de acerto, já as 32 assertivas referentes a **normas e aquisições** obtiveram o menor percentual. O fator **práticas de cuidado** abrange aspectos da experiência de cuidado cotidiano com crianças, o que em tese as mães primíparas não possuem. Ao que parece as experiências que acumulam enquanto profissional e mãe podem fornecer elementos relevantes para explicar tais diferenças.

Estudo realizado por Lordelo (1998) com educadores de creche identificou que entre as principais atividades desenvolvidas na instituição o cuidado físico esteve presente mais acentuadamente na rotina de atenção às necessidades da criança do ponto de vista dos educadores entrevistados. Em termos comparativos os profissionais que exercem a função de educadores guardam semelhanças entre si no que se refere às concepções e experiências práticas quando o assunto é o cuidado básico destinado às crianças, visto que nos achados de Lordelo (1998) e nesta pesquisa essas práticas aparecem de forma destacada.

O expressivo percentual de acerto de questões da categoria **práticas de cuidado** entre os profissionais do abrigo pode estar relacionado ao fato de se ter neste espaço uma população quase que exclusivamente feminina. Dados recentes (Gatti e Barretto, 2009) apontam que a mulher tem se ocupado do cuidado físico à criança, seja como mãe, babá ou professora da educação básica. Portanto, concentra experiências tanto em casa como mãe quanto no campo profissional como docente, conforme apontam também dados do IBGE (2010). A categoria **práticas de cuidado** envolve questões no âmbito do cuidado prático, transmitido culturalmente e que não necessariamente depende de avanço tecnológico ou científico para ser adquirido. E em tese é mais comumente disseminado

na sociedade, pois requer o repasse de experiências adquiridas ao longo dos anos como cuidador de crianças, seja na esfera familiar ou profissional. Contudo, por ser facilmente socializado, nota-se que tende a ser visto como pouco complexo e quase sem efeito para o desenvolvimento.

Estudos realizados em ambiente coletivo de cuidado trazem à tona a discussão sobre a visão do educador quanto à importância do seu papel como cuidador para o processo de desenvolvimento infantil. Em pesquisa realizada por Cavalcante (2008) a desvalorização do trabalho do educador de abrigo é acentuadamente lembrada pelas educadoras entrevistadas. Melchiori e Biasoli-Alves (2001) destacam em pesquisa com educadoras de creche sobre as pessoas que exercem influência no desempenho e temperamento das crianças, constataram que a figura materna é considerada a principal fonte de influência, sendo que as educadoras aparecem juntamente com avós, pais, coetâneos, entre outros. Para Rogoff (2005), o desempenho dos indivíduos no trato com as crianças relaciona-se aos aspectos que fazem parte da rotina da comunidade cultural ao qual estão inseridos e de práticas sociais habituais. Neste sentido, compreender as diferentes formas de cuidar depende de aspectos pessoais, profissionais e culturais.

A categoria **princípios do desenvolvimento** versa sobre informações do processo e descrição de habilidades gerais, bem como do papel da estimulação, das necessidades da criança e a lógica da aquisição progressiva de competências. Este fator apresenta-se como o segundo mais expressivo em termos dos índices de acerto. Identifica-se que o meio científico e a mídia têm tratado de forma expressiva aspectos ligados à estimulação e habilidades desenvolvimentais importantes para a infância, o que à primeira vista pode ser considerado como um conhecimento disseminado e, portanto, de fácil acesso aos profissionais que lidam com crianças. Isso pode explicar, em parte, o bom desempenho dos educadores nesta categoria. Porém, quando comparado com os resultados do estudo de Silva et al. (2005), onde o menor índice de acerto foi verificado no fator **princípios do desenvolvimento**, observa-se uma diferença básica entre as mães e os educadores nos estudos aqui apresentados. Mesmo com amostras completamente diferentes essa acentuada discrepância entre os indivíduos pode estar relacionada aos aspectos da vida pessoal e profissional de ambas, visto que as mães possuem um único filho, já a maioria dos educadores tem mais de um filho e experiência de cuidado com crianças na instituição. O que resgata novamente a discussão sobre a influência de variáveis sócio-demográficas em relação ao nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

No aspecto **saúde e segurança** o percentual de acerto alcançou a terceira posição, com 64%. A literatura tem mostrado a saúde envolvida em um complexo sistema, abrangendo esferas do biológico, psicológico e social. Desse modo, a saúde assume necessariamente uma perspectiva ecológica. Maranhão (2000) investigou educadoras de creche e constatou que essas profissionais tendem a associar os problemas de saúde da criança a fatores externos, como variações do clima, condições de vida e da criação dos pais. O estudo também identifica que as educadoras consideram que o ambiente de creche contribui na promoção de saúde das crianças, entretanto os profissionais não agregam os cuidados com a saúde das crianças como de sua competência. Resultados semelhantes foram encontrados por Cavalcante (2008) em ambiente de abrigo, onde a autora identificou que os educadores destacam os aspectos ligados à saúde física como responsabilidade do corpo médico e de enfermagem da instituição.

A categoria **normas e aquisições** apresenta o menor percentual de acerto entre as demais e envolve o conhecimento dos educadores sobre períodos mais prováveis para a aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas da criança. São aspectos que assim como o fator saúde envolve avanços sistemáticos do meio científico e acadêmico. Vê-se que, em função da população aqui estudada ter o ensino médio e as que possuem o nível superior a formação não se pautou por conteúdos ligados ao desenvolvimento infantil, tais fatores podem ajudar a explicar esse menor percentual de acerto. Assim, em função de ser provavelmente um conhecimento pouco difundido nesta população existe a dificuldade para assimilar os avanços que a ciência vem apresentando e que envolve aspectos específicos do desenvolvimento que são comumente investigados e difundidos somente no meio acadêmico e científico, como as descobertas no campo das neurociências.

De posse dos dados referente ao desempenho geral dos educadores no KIDI, julga-se necessário apresentar tais resultados relacionando-os às características presentes no perfil sócio-demográfico destes profissionais. Questões desta natureza têm sido estudadas por autores que se propõem investigar desenvolvimento infantil e a hipótese de que determinadas características pesam mais que outras na aquisição de conhecimentos. Em particular, a escolaridade tem sido reconhecida como uma característica fortemente associada ao nível de conhecimento (Kobarg & Vieira, 2008; Pascual et al., 1995; Ribas et al., 2007; Silva et al. 2005;). De um modo geral estes

autores ressaltam que quanto maior a quantidade de anos de estudo melhor tende a ser o desempenho em processos de aferição de conhecimentos.

Ao se pretender uma análise mais detalhada, procurou-se correlacionar o grau de associação entre o escore geral do KIDI e suas sub-escalas (categorias) com variáveis como idade, número de filhos, tempo de serviço e escolaridade dos educadores. Os valores contidos na Tabela 1 foram determinados pelo Coeficiente de Pearson (r), o qual expressa a força da associação linear entre as variáveis.

Tabela 1. Correlação entre as características sócio-demográficas dos educadores e o conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

	Idade	Filhos	Tempo de Serviço	Escolaridade
Prática de cuidados	0,8761	0,5736	0,1496	0,0514*
Saúde e segurança	0,1306	0,0865*	0,2930	0,0187*
Normas e aquisições	0,9204	0,0789*	0,2549	0,0162*
Princípios do desenvolvimento	0,0497*	0,8977	0,3622	0,0027*
Geral	0,7401	0,2254	0,3853	<0,0001*

* p-valor < nível de significância

Quando analisado o conjunto de questões do KIDI, percebe-se que as variáveis do perfil não exercem influência significativa para o nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Todavia, quando analisadas uma a uma das categorias percebe-se que há uma associação do número de filhos com as categorias **saúde e segurança** ($p = 0,0865 < \alpha = 0,10$) e **normas e aquisições** ($p = 0,0789 < \alpha = 0,10$) ao nível de significância de 10%. Observa-se também que o fator **princípios do desenvolvimento** está relacionado com a idade dos educadores ($p = 0,0497 < \alpha = 0,05$). No que se refere à escolaridade, é possível reconhecê-la como uma variável significativa no nível de conhecimento sobre desenvolvimento, tornando possível afirmar educadores que possuem o ensino superior ($p = 0,0001 < \alpha = 0,05$) apresentam um melhor desempenho no KIDI.

No que refere-se à idade do cuidador, os resultados na população do abrigo indica que a idade dos educadores está significativamente relacionada com a categoria **princípios do desenvolvimento**. De certo modo, este dado diverge dos achados de Ribas, Seidl de Moura e Bornstein (2007) quando não encontraram significância da idade do cuidador com o conhecimento sobre desenvolvimento infantil em nenhuma das

categorias do KIDI. A categoria versa sobre aspectos do processo de desenvolvimento (evidências) e descrição de habilidades gerais (típicas e atípicas) do desenvolvimento. Portanto, são conhecimentos adquiridos a partir da vivência no trato com as crianças no decorrer dos anos, conhecimentos estes disseminados no contexto da sua vida pessoal e também acadêmica.

Em se tratando da escolaridade, os resultados dos educadores do abrigo são semelhantes aos encontrados por Kobarg e Vieira (2008), Seidl de Moura et al. (2004) e Silva et al. (2005) que também identificaram a influência da escolaridade no conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Estes resultados sugerem que o ensino superior pode colocar o cuidador noutra patamar de conhecimento sobre desenvolvimento nos primeiros anos de vida e, neste sentido, ter mais recursos para lidar com as crianças, oferecendo condições favoráveis à promoção da saúde infantil.

Quando analisadas uma a uma das questões observa-se que alguns resultados chamam atenção e ensejam uma discussão mais detida sobre aspectos do tema abordados pelo instrumento. Para tanto, foram destacadas as cinco questões com maior percentual de acerto, erro e incerteza.

Entre as cinco questões com maior percentual de acerto, nota-se que as categorias práticas de cuidado, saúde e segurança ocupam um lugar de destaque. Estas questões versam sobre cuidados oferecidos pelo cuidador que possibilite o bem estar da criança e formas diferenciadas de lidar com meninas e meninos. Em relação à categoria **saúde e segurança** identifica-se que as questões envolvem aspectos como alimentos apropriados oferecidos às crianças, monitoramento de determinadas atividades como, por exemplo, permanecer no banheiro durante todo o tempo do banho da criança, bem como a idade que as crianças podem receber determinadas vacinas. No que se refere ao fator **normas e aquisições** identifica-se uma questão que envolve as intenções de determinados comportamentos das crianças frente ao adulto. E por fim a categoria **princípios do desenvolvimento** destaca uma questão sobre habilidades dos bebês prematuros.

A partir das temáticas que envolvem as questões com maior percentual de acerto, traçou-se o perfil destes profissionais. A Tabela 2 ilustra o perfil dos educadores e o número de acertos nas cinco questões destacadas.

Tabela 2. Questões do KIDI com maior número de acerto de acordo com características sócio-demográfico dos educadores.

	Nº. Questão	Quant.	IDADE		ESCOLARIDADE			Nº FILHOS		TEMPO DE SERVIÇO	
			≤ 35 anos	> 35 anos	EMC	ESI	ESC	S/ Filho	C/ Filho	≤ 24 meses	> 24 meses
Práticas de Cuidado	1ª	97	47	50	50	20	27	37	60	28	69
	46ª	97	47	50	49	19	29	35	62	28	69
Saúde e Segurança	6ª	98	47	51	51	18	29	35	63	28	71
	10ª	97	47	50	51	20	26	37	60	28	69
Normas e Aquisições	7ª	97	47	50	51	19	27	36	61	29	68
Princípios do Desenvolvimento	30ª	97	46	51	49	19	29	35	62	26	71

A tabela mostra que entre as questões que obtiveram o maior percentual de acerto envolvendo as quatro categorias, destacam-se práticas de cuidado e saúde e segurança. Identifica-se que os educadores que alcançaram esse patamar em sua maioria possuem filhos e têm mais de 24 meses de tempo de serviço. Neste sentido, pode-se supor que a experiência pessoal, como mãe e/ou pai, ou profissional influencia positivamente o nível de conhecimento sobre desenvolvimento, tendendo a ampliá-lo.

No que tange a condição de ter ou não filhos, pesquisas vêm mostrar que a maternidade é uma variável que pode representar um elemento relevante na construção de formas específicas de cuidar, agregando valor à qualidade do cuidado oferecido (Cavalcante, 2008; Cerisara, 1996; Ongari & Molina, 2003). Além do que determinados fatores do ambiente, como por exemplo, concepções sobre maternidade e filhos e práticas culturais de cuidado está diretamente associada ao nível de responsividade, conforme salientam Lordelo, Fonseca e Araújo (2000). Também para Bronfenbrenner (1996), crenças e ideologias, inclusive sobre a maternidade e o desenvolvimento infantil influenciam no cuidado oferecido. Nesse sentido, em consonância com dados da literatura, percebe-se que a condição de ter filhos entre os educadores é uma variável em geral relevante para o nível de conhecimento que detêm sobre temas relativos ao desenvolvimento infantil.

Entre as cinco questões com o maior índice de erro, destacam-se aspectos sobre alimentos específicos que podem ser ingeridos pela criança doente, períodos em que a

passa a levantar a cabeça, noção de profundidade e a influência dos adultos no processo de aprendizagem.

A partir das temáticas que envolvem as questões com maior percentual de erro, delineou-se o perfil destes profissionais. A Tabela 3 ilustra o perfil dos educadores e o número de erros nas cinco questões identificadas.

Tabela 3. Questões do KIDI com maior número de erro de acordo com aspectos sócio-demográfico dos educadores.

	Nº. Questão	Quant.	IDADE		ESCOLARIDADE			Nº FILHOS		TEMPO DE SERVIÇO	
			≤ 35 anos	> 35 anos	EMC	ESI	ESC	S/ Filho	C/ Filho	≤ 24 meses	> 24 meses
Práticas de Cuidado	36 ^a	71	35	36	39	12	20	25	46	24	47
Saúde e Segurança	40 ^a	97	46	51	49	19	29	36	61	26	71
Normas e Aquisições	62 ^a	84	40	44	43	19	22	33	51	24	60
	67 ^a	77	37	40	39	15	23	27	50	22	55
Princípios do Desenvolvimento	39 ^a	84	41	43	42	18	24	26	58	23	61

Entre as questões com maior percentual de erro identifica-se que prevalecem profissionais com filhos e mais de 24 meses de tempo de serviço. Constata-se que entre as questões que obtiveram o maior percentual de acerto e erro, o perfil dos educadores tende a ser semelhante. Em termos gerais, verifica-se que estas variáveis apresentam-se como pouco relevantes nas questões identificadas. Neste sentido, supõe-se que outras variáveis podem estar exercendo influência sobre o nível de conhecimento destes profissionais acerca dos assuntos tratados por estas questões, como por exemplo, experiências vividas no seio familiar, investimento por parte da instituição na valorização e capacitação da figura do educador, voltada para a população atendida pela instituição, bem como da influência do ambiente e das práticas dos educadores no curso do desenvolvimento das crianças abrigadas.

A questão 40 merece ser destacada por apresentar 0% de acerto. O conteúdo da assertiva é o seguinte: “Quando um bebê com menos que 12 meses tem diarreia, os pais devem parar de alimentá-lo com comida sólida e dar a ele água com açúcar ou coca-cola sem gás”.

O instrumento foi adaptado inicialmente para uma população do sul e sudeste do Brasil, regiões que presumidamente possuem cultura e costumes que se diferenciam do norte do país. A questão em especial retrata uma prática característica de uma comunidade cultural o que dificilmente poderia tomar como adequada uma prática de cuidado que não é própria da sociedade local.

Dados do IBGE (2010) destacam que a região Norte possui 45,2% da área total do país e 8,1% do total da população brasileira, tem apenas 4,0 habitantes por Km². Portanto, tem-se uma área consideravelmente ampla e com um crescimento populacional pouco acentuado quando comparado com as demais regiões do país. De modo mais particular, o Estado do Pará baseia-se no extrativismo mineral, vegetal, agricultura, pecuária, indústria e turismo. Sua economia encontra-se em processo de crescimento o que ainda resgata traços particulares de uma população que vive em centros rurais. Em geral, os educadores que trabalham no abrigo pesquisado são oriundos de pequenas e médias cidades do interior do Estado, onde prevalece à economia agrícola, o que permite supor que estes profissionais trazem na sua bagagem traços das suas comunidades culturais de origem, onde, por exemplo, o refrigerante ainda é um tipo de bebida pouco consumida por essa população quando se compara à realidade observada na Região Metropolitana de Belém. O consumo regular do refrigerante é parte de uma cultura disseminada nos centros urbanos, muito mais quando nas situações em que essa bebida é utilizada com objetivo de promover a hidratação da criança com diarreia. Esta não é uma prática de cuidado comum no contexto amazônico.

Para Rogoff (2005), as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais o que tendem a reproduzir e seguir costumes comumente difundidos na sua cultura, podendo explicar o percentual de 0% de acerto nesta questão, tendo em vista que esta é um prática que não é compartilhada na comunidade cultural destes profissionais. Neste caso específico, não se pode dizer que os educadores erraram esta questão ou que não têm conhecimento sobre o assunto, mas sim que na comunidade cultural paraense esta não é uma prática usada no cuidado com a criança. A discussão sobre esta questão, em especial, remete ao fato de que o KIDI foi elaborado com base em concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado largamente difundidas em sociedades urbanas, industrializadas e ocidentais (MacPhee, 1981), o que provoca a reflexão sobre a necessidade de contextualizar os resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento em outras realidades, levando em consideração as

características da população estudada e da comunidade cultural da qual faz parte (Seidl de Moura et al., 2004).

No que se refere à discussão do papel da cultura nas diferentes formas de cuidar das crianças, estudo desenvolvido por Super (1976) fornece mais elementos nessa direção. O autor investigou a precocidade de crianças africanas em relação ao desenvolvimento infantil. Constatou que grande parte das mães ensinava seus filhos a sentar, levantar e andar. Esse estudo mostra que estas habilidades eram ensinadas no curso da rotina, tratando-se, portanto, de uma prática comum às mães quenianas quando comparadas com as americanas. É a partir de uma análise de práticas culturais da região amazônica que se pode ter base para entender o desempenho na questão em discussão. Essas diferenças culturais não devem ser consideradas como uma prática certa ou errada, mas sim levar em consideração diferenças no valor destas práticas na cultura paraense (Rogoff, 2005).

As questões 39 e 67 destacam aspectos ligados ao tempo que determinadas aquisições ocorrem. Este dado indica certa dificuldade por parte dos educadores em precisar o momento e a frequência que determinada aquisição ou comportamento se instala. Entre os fatores que podem explicar este resultado destaca-se a organização de atendimento a partir de um sistema rotativo de cuidado às crianças. Siqueira e Dell'Aglio (2006) e Yunes, Miranda e Cuello (2004) destacam que este tipo de esquema de trabalho resulta em inúmeras quebras no acompanhamento por parte do profissional no processo desenvolvimental da criança, além do que dificulta a compreensão e identificação do cuidador em discriminar o como e quando se instala determinados comportamentos e habilidades.

Outro dado que parece relevante nesta discussão é o tipo de questão que gerou mais dúvida entre os educadores que tiveram seus conhecimentos aferidos. Entre as cinco questões com o maior percentual de incerteza chamam atenção aspectos referentes à idade em que determinados alimentos devem ser inseridos na refeição das crianças, os tipos de alimentos que ajudam na digestão, o tempo que um recém-nascido dorme e chora por dia e sobre estímulos que podem assustar crianças com menos de um ano.

Quando se faz o cruzamento entre as questões com o maior percentual de incerteza e as características do perfil dos educadores, é possível perceber semelhanças com o que foi apurado em relação ao maior percentual de acerto e de erro das questões. A tabela 4 apresenta dados necessários a esse tipo de análise.

Tabela 4. Questões do KIDI com maior número de incerteza de acordo com variáveis sócio-demográficas dos educadores.

	Nº. Questão	Quant.	IDADE		ESCOLARIDADE			Nº FILHOS		TEMPO DE SERVIÇO	
			≤ 35 anos	> 35 anos	EMC	ESI	ESC	S/ Filho	C/ Filho	≤ 24 meses	> 24 meses
Saúde e Segurança	27 ^a	38	19	19	20	7	11	21	17	16	22
	43 ^a	38	22	16	16	9	13	15	23	10	28
Normas e Aquisições	71 ^a	53	25	28	28	16	9	24	29	13	40
	73 ^a	65	30	35	35	12	18	29	36	22	43
	74 ^a	26	11	15	16	3	7	9	17	9	17

Nas questões com maior percentual de incertezas, predominam profissionais com filhos e mais de 24 meses de tempo de serviço. As questões 71, 73 e 74 envolvem aspectos ligados ao tempo que um recém-nascido dorme e chora por dia e sob estímulos que assustam crianças com menos de um ano. As questões que versam sobre a frequência com que determinados comportamentos acontecem apresentaram maior percentual de erro. Percebe-se certa dificuldade entre estes profissionais em precisar como o curso temporal de determinados aspectos do comportamento e do desenvolvimento infantil. Novamente vem à tona a questão da alta rotatividade no quadro de educadores em razão do sistema de plantão, visto que dificulta o acompanhamento no dia a dia das alterações e transições próprias da trajetória desenvolvimental da criança (Siqueira & Dell’Aglío, 2006; Yunes, Miranda & Cuello, 2004; Cavalcante, 2008).

Com base nos resultados obtidos pode-se afirmar que as variáveis aqui destacadas não são suficientemente relevantes para explicar o desempenho dos educadores entrevistados em determinadas questões, visto que o perfil destes profissionais tende a ser o mesmo quando se analisa as questões com maior percentual de acerto, erro e incerteza. Por outro lado, identifica-se que, levando em consideração todas as questões do KIDI, em termos estatísticos, observa-se que o nível de escolaridade apresenta significativa associação com os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil que foram aferidos pelo instrumento. Outros fatores também devem ser levados em consideração quando se discute o assunto, tais como: a configuração do ambiente, com destaque para os aspectos físicos e sociais e a rotina de cuidados. No que se refere às características ambientais, entende-se que as interações cuidador-criança e um espaço rico em estimulação podem suprir parte das necessidades

das crianças que vivem em abrigo, especialmente no plano cognitivo. Neste sentido, a disponibilidade de materiais, brinquedos e objetos, bem como a estruturação das atividades desenvolvidas no decorrer na rotina, podem ser aspectos relevantes para auxiliar nessa discussão.

Reafirma-se, portanto, o quão oportuno se faz conduzir estudos que investiguem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil que possuem cuidadores profissionais, visto que são inúmeras variáveis envolvidas neste processo e raros são os trabalhos que se dedicam ao tema, sobretudo envolvendo educadores de abrigo. É visando conhecer características peculiares aos subsistemas que constituem o abrigo como um Nicho Desenvolvimental (Harkness & Super, 1992), que se faz relevante reconhecer concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado, entendendo-os como sistemas inter-relacionados que o constituem. É nesta perspectiva que considera que as concepções exercem influência nas práticas de cuidado adotadas e vice-versa (Goodnow, 1988; Miller, 1988, Super & Harkness, 1999), sendo ambas mutuamente alteradas pelo ambiente físico e social. É deste modo que os subsistemas do Nicho se comportam e exercem influência significativa nas trajetórias desenvolvimentais.

Nestes termos, o capítulo que se segue apresentar-se-á aspectos ligados às práticas de cuidado dos educadores organizados em grupos, conforme o seu desempenho no KIDI, compreendendo-as como um dos componentes do Nicho Desenvolvimental. As práticas de cuidado serão discutidas com o devido destaque a situações específicas da rotina de cuidado no ambiente institucional, como brincadeira, alimentação, sono e banho.

Capítulo 4. ROTINAS E PRÁTICAS DE CUIDADO EM AMBIENTE DE ABRIGO.

Nesta seção de resultados, apresentar-se-á uma descrição geral da rotina de cuidados à criança no contexto pesquisado, aqui reconstituída a partir de dados da observação das atividades comumente realizadas por educadoras do abrigo ao longo de 12 horas de trabalho. Cada uma das dez participantes foi acompanhada pela pesquisadora em diferentes situações que caracterizam a rotina institucional, totalizando 120 horas de observação de suas práticas de cuidado infantil.

Em seguida, será relatado especificamente o conteúdo de episódios que ilustram práticas de cuidado extraídas das sessões observacionais em situações de banho, alimentação, sono e brincadeira. E por fim, procurar-se-á estabelecer um quadro comparativo entre o tempo que os educadores dedicam a tais práticas por grupos de participantes e seu nível de conformidade com categorias de análise que destacam a importância da qualidade dessas rotinas para o desenvolvimento biopsicossocial.

3.1. Descrição da Rotina Institucional: o dia-a-dia de trabalho das educadoras

Refletir acerca da rotina institucional em ambiente de abrigo pressupõe identificar e descrever o conjunto das atividades que envolvem o cuidado diário de crianças por um corpo de funcionários na condição de educadores. E isso implica necessariamente em uma referência aos aspectos físicos e sociais desse contexto específico.

A literatura mostra que dados da rotina da vida diária e a organização dos ambientes podem fornecer o ponto de partida para uma compreensão abrangente das práticas observadas nas interações cuidador-criança. Tais relatos têm permitido compreender, entre outras questões, os significados que as estratégias de cuidado exercem para o desenvolvimento (Harkness & Super, 1996, 2005).

Nessa perspectiva, este estudo se propôs apresentar dados da rotina de trabalho de educadores que lidam com crianças em uma instituição de acolhimento infantil, com destaque para a descrição de atividades que ocorrem em um intervalo de tempo e são regidas por regras e normas da instituição. Para tanto, traz a representação de um plantão de doze horas de trabalho no abrigo a partir da descrição de uma sucessão de

episódios em intervalos de tempo que reconstituem práticas adotadas pelas educadoras em situações cotidianas.

Para a compreensão do papel da rotina de cuidados neste Nicho de desenvolvimento, destacam-se aspectos relacionados à psicologia dos cuidadores envolvidos no processo, às práticas de cuidado adotadas por estes profissionais e os ambientes em que estas acontecem.

Nesta seção, far-se-á a descrição da rotina de trabalho de educadores que atuam em esquema de plantão do tipo 12x48 (trabalham 12 e folgam 48 horas), tendo sido as observações feitas no período compreendido entre 7 e 19 horas. A rotina será aqui apresentada na forma de relatos que reproduzem sequências temporais com duração de uma hora cada. Esta sistemática orientou tanto a realização das sessões com os participantes como o relato dos dados observacionais. As atividades foram realizadas geralmente em um turno de trabalho com duração de 12 horas, o equivalente a um plantão de serviço desses profissionais na instituição.

O início do plantão compreende o período de 7 às 8 horas da manhã. É caracterizado pela **chegada das educadoras à instituição** e o momento em que é servido o **café da manhã às crianças**. Após serem informadas sobre qual dormitório irão assumir no dia, as educadoras recebem o dormitório da plantonista que acompanhou as crianças nas últimas doze horas e iniciam a partir desse momento a sua jornada de trabalho. Na ocasião, são repassadas informações relevantes sobre o que aconteceu no plantão do turno da noite, sendo relatados eventuais problemas de saúde, necessidade de atendimento médico dentro ou fora do espaço do abrigo, horário da ida à escola, atividades desenvolvidas com as crianças à noite, entre outras.

Feito isso, as educadoras conduzem as crianças ao refeitório para que lhes seja servido o café da manhã. As crianças do dormitório D4 ao D7, que corresponde à faixa etária de dois a sete anos, fazem comumente esta refeição nesse espaço da instituição. Já as crianças que vão à escola realizam esta atividade antes das sete horas, pois precisam comparecer pontualmente às aulas. A primeira refeição do dia é feita em pequenos grupos formados por crianças que geralmente pertencem a um mesmo dormitório. Eventualmente, crianças de outros dormitórios sentam juntas à mesa e fazem esta refeição na companhia uma da outra. Após o café as crianças ficam brincando em diversas áreas do abrigo, sobretudo no barracão (uma espécie de pátio), mas também no corredor e playground. É nesse momento que as educadoras procuram atender às suas próprias necessidades, como por exemplo, tomar café, assinar lista de

freqüência do dia, guardar seus pertences e trocar de roupa (vestir uniformes ou roupas mais confortáveis, do tipo camisas de algodão, bermudas, calças de malha). É comum se observar que, enquanto tomam o café da manhã, as educadoras mantêm-se próximas às crianças do dormitório pelo qual está responsável no dia. Desta forma, procuram supervisionar as crianças onde quer que elas estejam, mesmo que à distância.

No segundo intervalo do plantão, que corresponde de 8 às 9 horas da manhã, as educadoras, em geral deixam as crianças livres para brincar, podendo estimular **brincadeiras** dirigidas e não-dirigidas. No caso das crianças do D3 ao D7 (1 a 6 anos), estas atividades são realizadas na área do barracão, playground e quintal. Já as crianças do D1 e D2 (0 a 12 meses) permanecem com as educadoras dentro do dormitório ou são levadas pelos mesmos para tomar banho de sol nas áreas externas, como playground, jardim e nas laterais do barracão. Normalmente, este horário é destinado a atividades na brinquedoteca, com as crianças do D4, ou, na sala do Setor Pedagógico, quando se trata das do D5. Destas atividades, as educadoras em geral não participam, ficando mesmo longe desse espaço, aproveitando esse intervalo de tempo para se ocupar de outras tarefas que fazem parte da sua rotina de trabalho na instituição. Enquanto umas utilizam esse tempo para organizar o dormitório, arrumando as roupas das crianças, separando o material para o banho, preenchendo as primeiras ocorrências no relatório do dia, outras colaboram no cuidado com os demais grupos de crianças ou simplesmente usam esse intervalo para conversar, trocar informações e experiências com as colegas. Mas os minutos finais desse período são destinados à preparação das crianças para o lanche da manhã. Com o encerramento das atividades realizadas nos espaços acima referidos, começa a ser organizado o lanche da manhã que deverá ser oferecido às crianças do D4, D5, D6 e D7. Normalmente, essa refeição é servida pelas próprias educadoras no refeitório infantil, mas, em situações especiais, também no barracão e até no corredor do pavilhão, onde estão localizados os dormitórios.

O terceiro período do plantão, que vai das 9 às 10 horas da manhã, envolve atividades como **lanche da manhã**, brincadeiras e banho de sol. A refeição é servida às crianças impreterivelmente no meio da manhã e, em seguida, são levadas a participar de outras atividades programadas para este espaço de tempo. Em dormitórios como o D3, D6 e D7, na maioria das vezes as brincadeiras (geralmente, livres) são interrompidas e retomadas após o lanche. Como as crianças do D1 tomam banho de sol nessa parte da manhã, sentadas em carrinhos de bebê ou no colo das educadoras, nestas condições lhes é servido o lanche, composto por suco, mingau ou leite a depender da idade. Esse

período costuma ser aproveitado também para a organização do dormitório pelas educadoras, em especial a arrumação das roupas e preparação do material para o banho dos bebês.

O quarto intervalo do plantão refere-se ao horário de 10 às 11 horas. É caracterizado por **atividades livres de brincadeira, banho e almoço das crianças**. Para as educadoras que estão com as crianças do D1, D2 e D3, começa o momento da rotina dedicado à organização das crianças para a hora do almoço. É caracterizado pelo momento do banho que invariavelmente antecede duas das principais refeições: almoço e jantar. Para as crianças do D1, as educadoras oferecem a mamadeira com leite dentro do dormitório. Já para as crianças do D2 e D3, a refeição é feita no corredor localizado à frente do pavilhão de dormitórios. As educadoras servem o almoço em louças individuais, depois oferecem água aos bebês e os colocam no berço para que possam descansar. A rotina das educadoras responsáveis pela atenção às crianças a partir dos dois anos de idade segue a mesma seqüência reportada acima. A única diferença é que o almoço geralmente é servido no refeitório infantil. Essa hora do dia é marcada ainda pela chegada das crianças que freqüentam a escola, que são aos poucos incorporadas às demais, obedecendo-se à seqüência dos procedimentos que envolvem o banho e o almoço.

Em relação ao quinto intervalo, de 11 às 12 horas, este engloba também atividades como **banho, almoço e preparação para o sono**. O banho compreende o final do intervalo anterior e o início deste, particularmente para os dormitórios D5, D6 e D7. Durante esta atividade as educadoras frequentemente levam as crianças para o banheiro e dão o banho de forma coletiva. O banho de todas as crianças é dado no mesmo espaço. Em alguns casos as educadoras dividem-se no cumprimento dessa rotina, como se fosse uma linha de montagem industrial, onde uma tem a tarefa de passar o sabonete e a outra o xampu, ou mesmo, uma dá o banho e uma segunda enxuga e arruma a criança no dormitório. Após o banho, as educadoras procuram acompanhar as crianças menores ao dormitório para a troca da roupa. É interessante notar que há ocasiões em que as educadoras dividem as crianças em dois grupos, conforme o horário de chegada das que estão para a escola, geralmente entre 11:30 horas e 12:30 horas. Qualquer que seja a situação, após o banho sempre as crianças são encaminhadas para o almoço.

O almoço é servido, em geral, pelas próprias educadoras. Antes da refeição, algumas educadoras rezam com as crianças, sendo a oração a mesma para todos os

dormitórios. Esta prática é particularmente observada entre as educadoras com maior tempo de serviço na instituição. Mas este período pode ser marcado também por situações de brincadeira. O intervalo entre o banho e a troca de roupa ou os minutos que antecedem o início do almoço, tornam-se propícios à realização deste e outros tipos de atividade, como entoar canções infantis e a realização de brincadeiras livres.

Tratando-se do sexto período do plantão, de 12 às 13 horas, tem-se a conclusão de atividades iniciadas no período anterior, como é o caso do almoço servido às crianças do D6 e D7, que chegam da escola já no final da manhã. Já a rotina das educadoras responsáveis pelo D2 até o D5 inclui levar as crianças para fazerem a higiene pessoal, principalmente lavar as mãos, escovar os dentes e supervisionar a ida ao toalete. Durante a escovação dos dentes, as educadoras frequentemente encorajam as crianças a realizar esta atividade de forma independente, sobretudo as com idade superior a quatro anos. As educadoras responsáveis pelo D4 e D5 orientam as crianças sobre como proceder à escovação sem a ajuda de um cuidador, mas quando se faz necessário auxiliam-lhes nesta tarefa. Após esta atividade as educadoras encaminham as crianças ao dormitório para que possam descansar após o almoço.

Do sexto ao oitavo intervalo, compreendido de 12 às 15 horas, as crianças são conduzidas de volta ao dormitório logo após o almoço e são preparadas para um breve período de descanso em sua cama ou berço. A preparação para o sono é marcado por três momentos importantes. O primeiro deles é a preparação do ambiente, as educadoras buscam deixar o dormitório mais aconchegante e tranquilo, arrumando as camas, apagando as luzes, fechando as cortinas e trancando a porta que faz comunicação com o corredor. Estas estratégias são cumpridas habitualmente pelas educadoras em todos os dormitórios da instituição. Um segundo momento importante para o sono é marcado pela prática de ninar, acalentando a criança que está deitada e pronta para adormecer. Nota-se que neste segundo momento de preparação para o sono, a interação assume um tom mais acolhedor, sendo marcado pela proximidade física entre o educador e uma criança específica. Em alguns casos observa-se que o educador vai a algumas camas ninar a criança, podendo deitar-se com ela ou apenas sentar-se ao seu lado, dependendo da demanda apresentada, proporcionando, em alguma medida, atenção individualizada. Esta prática é mais presente entre as educadoras responsáveis pelo D4 ao D7. No que se referem às crianças do D1, D2 e D3, as educadoras colocam-nas no berço e em geral elas adormecem sozinhas. E por fim, o terceiro momento é caracterizado pela supervisão do sono das crianças por parte da educadora.

Especialmente o período de 13 às 14 horas é marcado pela hora do **almoço e descanso das educadoras**, que funciona como uma pausa no horário de serviço antes que a lida com as crianças seja retomada. Em geral, as educadoras almoçam no refeitório destinado aos funcionários e descansam nos dormitórios, ao lado das crianças, ou mesmo fora desse espaço, sentadas em bancos de madeira que se encontram no corredor do pavilhão. É comum ver educadoras sentadas em pequenos grupos, conversando umas com as outras sentadas ao lado da porta de entrada dos dormitórios. Essa é a estratégia utilizada por elas para conseguirem ter alguns breves momentos de descontração e descanso após o almoço, mas, ao mesmo tempo, assegurarem a **supervisão do sono das crianças**.

O nono intervalo compreende de 15 às 16 horas, sendo marcado pelo **despertar das crianças** e o início das atividades desse turno, quando é servido o **lanche da tarde**. Esta refeição é feita tanto no espaço do refeitório infantil quanto no corredor, dentro dos dormitórios ou em área externa, como o barracão. Este é um horário reservado para as atividades na brinquedoteca e no Setor Pedagógico com as crianças do D6 e D7, mas sempre após o lanche. As crianças revezam-se nestes espaços. Da mesma forma que acontece pela manhã, as educadoras dificilmente acompanham as atividades realizadas nesses ambientes, permanecendo no dormitório para organizar roupas, brinquedos e materiais de higiene das crianças, além ficarem disponíveis para lanchar ou conversar com os colegas de trabalho. Nos dormitórios D1 e D2 as educadoras ficam normalmente no corredor ou barracão ao lado dos carrinhos de bebês, cercadinhos e outros equipamentos e brinquedos para as crianças menores. Já as crianças do D3 ao D5 ficam geralmente livres para brincar no barracão e em outros locais do abrigo, porém, sempre sob a supervisão de pelo menos uma educadora.

No décimo intervalo do plantão, de 16 às 17 horas, as educadoras usam este tempo para a **organização dos dormitórios**, e ainda a **supervisão das brincadeiras infantis**. Este é um horário reservado também para o banho, especialmente no caso das crianças do D1 ao D5.

A penúltima hora do plantão, de 17 às 18 horas, envolve atividades como **banho** e o **jantar**, bem como a organização ou supervisão de brincadeiras no dormitório e em outras áreas da instituição. Estes são momentos que guardam semelhança com a rotina de cuidados cumprida da manhã, em que as educadoras primeiramente dão o banho nas crianças, vestem cada uma delas com roupas limpas e as conduzem para o jantar no

refeitório. Nos dois períodos estas atividades são realizadas em uma escala crescente, sempre do dormitório das crianças menores (D1) para os das maiores (D7).

O último intervalo do plantão, de 18 às 19 horas, é destacado especialmente por **brincadeiras** e preparação das **atividades que antecedem o fim dos trabalhos do dia**. Em geral, após o jantar, as crianças são levadas para o dormitório e por lá ficam até o fim do plantão. Neste intervalo, as educadoras tomam banho e se organizam para finalizar a jornada do dia. Frequentemente usam este tempo para preencher o relatório das ocorrências do dia ou até mesmo brincar com as crianças dentro do dormitório, enquanto aguardam a chegada do educador que dará início ao plantão no turno da noite.

A troca de plantão é feita entre 19 horas e 19:30 horas, quando as educadoras repassam em linhas gerais as ocorrências do dia, com destaque para situações que consideram importantes de serem relatadas. É nesta ocasião que se despedem das crianças, avisando que acabou o expediente do dia e que precisam ir, mas que retornarão em outro momento. Em seguida, se encaminham para a secretaria para assinar o ponto dos funcionários e deixam a instituição.

A partir da descrição da rotina de trabalho das educadoras da instituição pesquisada, identifica-se a ocorrência de práticas de cuidado habituais, difundidas e consolidadas ao longo do tempo. Nesta perspectiva, vê-se que tais práticas estão sempre em alguma medida em consonância com a política de atendimento às necessidades da criança acolhida pela instituição. A descrição da rotina de cuidado mostra a existência de normas e regras institucionais que tendem a ser observadas por técnicos, educadores e crianças, além da estipulação de horários e tempos devidamente controlados a fim de se assegurar o cumprimento das atividades que se fazem necessárias às crianças dentro das condições dispostas pelo abrigo. Tais atividades obedecem a uma ordem institucional, compõem a rotina de trabalho desses cuidadores profissionais e orientam o cotidiano das crianças.

Estudar a rotina institucional envolve, portanto, apreender padrões que são produzidos e reproduzidos no coletivo, verificando o que é habitual e cotidiano em termos das atividades realizadas, o que conta com o conhecimento e aceitação da instituição, do corpo de profissionais envolvidos, assim como em termos mais abrangentes da própria sociedade onde se vive. Entretanto, é importante notar que cada educador, em razão de uma conjunção de fatores ambientais e pessoais, tem a sua própria rotina alterada por padrões de comportamento inscritos no cotidiano, modifica conteúdos de práticas de cuidado e sequências temporais que organizam as atividades

diárias, o que resulta em formas individuais de trabalho que não podem ser desconsideradas em pesquisas realizadas na perspectiva do Nicho de Desenvolvimento, nos moldes em que pensaram Harkness e Super (1992, 1994).

Além disso, é interessante destacar que a rotina institucional pode sofrer alterações por razões as mais diversas, como fatos e dinâmicas que forçam a reorganização do trabalho das educadoras e a grade de atividades com as crianças. Entre outros exemplos, pode-se citar o dia da semana, já que aos sábados, domingos e feriados não são realizadas atividades na brinquedoteca e no Setor Pedagógico. Ademais, especialmente aos sábados, em alguns feriados e durante as férias escolares, as crianças do D4 ao D7 realizam passeios, conhecem outros ambientes da comunidade, assim como pontos turísticos da cidade, parques, clubes, piscinas e shopping. Durante essas atividades as crianças são acompanhadas pelas educadoras responsáveis pelo dormitório no dia. Além disso, em alguns casos, contam com uma equipe suporte, envolvendo educadores de outros dormitórios. Nos finais de semana o abrigo conta com a colaboração de grupos da comunidade que realizam atividades com as crianças no espaço da instituição, favorecendo a preservação dos seus laços sociais. Ocorrem também aos finais de semana, banhos de piscina e exibição de filmes e programas televisivos infantis no espaço do abrigo.

Pelo exposto, considera-se que a jornada de doze horas de trabalho envolve diferentes espaços, agentes e atividades. É a partir deste cenário que se constrói a vida e a história de cada pessoa envolvida neste processo tão dinâmico e complexo que é ditado pela interação entre educadores e crianças. Da mesma forma que fornece subsídios para conhecer como é o dia-a-dia do profissional que trabalha em instituição de acolhimento infantil.

3.2. Descrição da Rotina das Práticas: situações características do cuidado e promotoras de desenvolvimento.

Ao se estudar a rotina de atenção à criança identifica-se que vários são os aspectos envolvidos neste processo, dentre os quais se destacam os cuidados físicos, sociais e psicológicos. Todavia, a literatura mostra que os cuidados físicos primários voltados à alimentação, descanso, higiene, saúde e segurança, são primordiais para o desenvolvimento saudável do indivíduo, visto que atendem às necessidades básicas da criança e têm a função de reduzir o estresse (Keller, 2007). Além de ocupar um tempo

considerável na rotina de cuidados essas atividades exigem do cuidador um alto investimento em suas práticas, conforme aponta Marques (2006) e Lordelo (1998).

Tendo em vista a importância das práticas de banho, alimentação, sono e brincadeira para o desenvolvimento infantil e sua presença constante nas rotinas de cuidado em qualquer que seja o contexto considerado para análise, este estudo discute em particular o papel destas atividades na ecologia do cuidado em ambiente institucional. Assim como reforça o valor destas para o curso do desenvolvimento saudável, com destaque para o papel do educador na sua execução diária.

Tomando como referência o papel das situações acima descritas no processo de desenvolvimento infantil, a figura 20 ilustra o tempo dedicado a estes momentos na rotina de cuidados. Os dados referem-se ao tempo total de cada uma das situações que fazem parte de um conjunto de atividades desempenhadas pelos profissionais em 120 horas de observação.

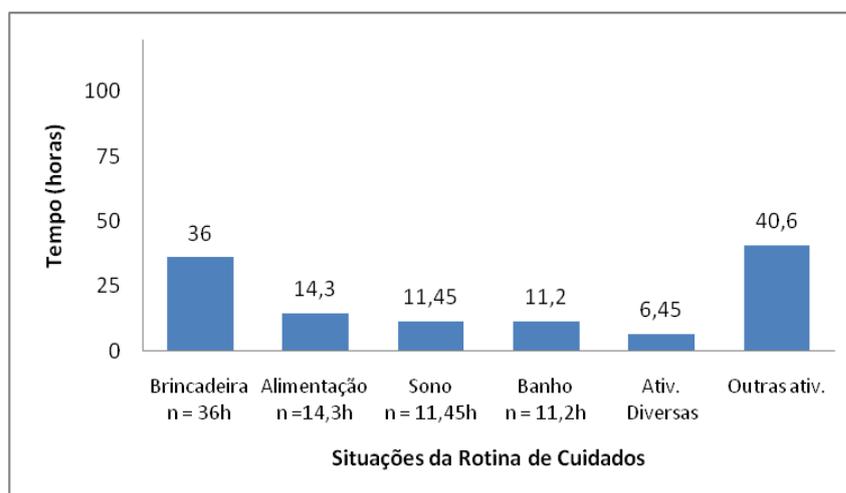


Figura 20. Horas destinadas as situações da rotina de cuidados entre as educadoras nas sessões observacionais. (n=120 horas)

De posse de um conjunto de atividades que envolvem os cuidados básicos na interação entre educador e criança, as situações de **Alimentação**, **Sono** e **Banho** representam 36,95 horas (30,8%) de um total de 120 horas de observação. Já os momentos de **Brincadeira** alcançam a marca de 36 horas (30%).

O gráfico indica que ações que atendem às suas próprias necessidades, representadas pela categoria **Outras atividades**, equivalem a 40,6 horas (33,83%) do tempo. Esta categoria compreende atividades como tomar banho, café, lanchar, descansar, conversar e trocar ideias com os colegas de trabalho. Além delas, está

incluído o cumprimento de exigências administrativas como a assinatura da frequência ao serviço, procedimentos relativos à troca de plantão, arrumação e organização do dormitório, entre outras. Estes resultados estão em consonância com os achados de Lordelo (1998), ao identificar que atividades em que o adulto não tem qualquer contato com a criança alcançam um percentual de mais de 30% do tempo gasto pelas educadoras com as atividades que envolvem a sua rotina de trabalho de trabalho em instituições infantis.

No abrigo, foram identificados também, mas com menor frequência, outras formas de cuidado físico às crianças que não estão entre as práticas das educadoras tomadas como objeto desta pesquisa (sono, alimentação, banho e brincadeira), aqui denominadas de **Atividades Diversas**, representando 6,45 horas (5,37%). A categoria compreende ações como levar a criança à enfermaria, catar a cabeça, cortar as unhas, dar água e levar ao banheiro.

Ao se considerar as atividades isoladamente observa-se que o tempo dedicado na rotina para **Outras atividades**, onde não há interação direta adulto-criança é maior, entretanto, quando somadas às atividades de práticas de promoção de cuidados e de natureza lúdica, vê-se que representam mais da metade do tempo de duração do plantão. Neste sentido, faz-se necessário uma descrição mais minuciosa de tais atividades no contexto da rotina institucional.

Para as situações apresentadas a seguir foram analisadas as atividades das educadoras na interação com as crianças em quatro momentos específicos da rotina: brincadeira, alimentação, sono e banho. Para tanto, será identificado o tempo de duração de cada uma destas práticas na rotina de cuidados do abrigo, o modo como normalmente são desenvolvidas (onde, com quem, como), além das diferenças percebidas por dormitório.

3.2.1. Rotina das práticas de brincadeira.

As práticas de **Brincadeira** representam 36 horas, o que correspondente a 30% de um total de 120 horas de observação. O momento é marcado por recreação, entretenimento e diversão proporcionados pelo ato de brincar. Verifica-se que as situações de brincadeira duram mais de 10 minutos, sendo que, em alguns casos, chegam a ocupar quase ou toda a sessão observacional, estendendo-se por mais de 60 minutos. No que concerne ao turno em que as atividades lúdicas ocorrem, identifica-se

que, nos dormitórios D1, D3, D4 e D7 foram mais frequentes pela manhã. Nos dormitórios D2 e D5, estiveram mais presentes no período da tarde, já no D6 aparece igualmente distribuída nos dois turnos.

Quanto aos espaços em que se desenvolvem, as atividades lúdicas podem ser realizadas nos mais diversos ambientes do abrigo, dentre estes os mais frequentes são o dormitório, o barracão, o corredor e o playground. Dois destes, o barracão e o playground, são locais reservados ao brincar dentro da instituição. Contudo, outros espaços são palcos de interações lúdicas entre a educadora e as crianças, como o dormitório, por exemplo, lugar no qual, crianças e educadoras costumam passar boa parte do dia.

Entre os espaços destinados às atividades lúdicas, percebe-se que na maioria das vezes juntam-se crianças de outros dormitórios para brincar, o que significa o contato com parceiros de diferentes faixas etárias. Em alguns casos essas interações são incentivadas pela educadora, como quando se trata de díades ou grupos de irmãos e crianças de dormitórios nos quais já trabalhou. Mas é importante frisar que essa não é uma prática comum, especialmente no caso das interações entre irmãos.

Quando se faz menção aos diferentes agentes envolvidos nas rotinas de brincadeira, não se pode deixar de lado o fato de que essa dinâmica é influenciada pela proporção criança/educador. Os resultados mostram que nas situações lúdicas estão geralmente presentes de uma a duas educadoras para um grupo de cinco a dez crianças. Isso representa, na melhor das hipóteses, a razão de cinco crianças para uma educadora.

Foi verificado ainda como uma das estratégias adotadas para amenizar os efeitos da relação desproporcional entre o agente do cuidado e as crianças é agrupá-las e estimulá-las para brincadeiras que favoreçam interações entre várias delas (poliádicas). Pelo observado, as educadoras investem mais em brincadeiras coletivas, envolvendo todas as crianças do dormitório ou grande parte dele. Assim, identifica-se que o uso deste tipo de brincadeira pode funcionar como forma de controle e manutenção do grupo, buscando evitar possíveis agressões e dispersão das crianças, especialmente em ambientes abertos.

Associado ao papel que a brincadeira exerce e as conseqüências para o desenvolvimento infantil, a temática envolvida tornar-se fundamental quando se investiga o assunto. Durante a observação das rotinas de cuidado, foram registradas brincadeiras livres em diversos espaços da instituição, sem a condução da educadora, mas sob sua supervisão. Nota-se também brincadeiras dirigidas envolvendo histórias,

músicas e jogos, proporcionada e iniciada quase sempre pela educadora. Entre as brincadeiras dirigidas, ocupa posição destacada as consideradas tradicionais, como pular macaca (amarelinha), corrida de saco e soltar pipa. Estas atividades auxiliam entre outras coisas o aspecto motor, bem como noções de regras e normas inseridas na brincadeira.

No que se refere à disponibilidade de brinquedos, vê-se que são escassos, especialmente dentro dos dormitórios. No D1, D2 e D3 encontram-se alguns brinquedos que ficam permanentemente no espaço, contudo esses materiais nem sempre são específicos para a faixa etária associada aos dormitórios. Nos demais dormitórios dificilmente são encontrados instrumentos lúdicos. Em determinados casos os próprios educadores trazem brinquedos e materiais pedagógicos para as crianças, distribuindo-os no início do plantão, mas, ao final do dia, eles são recolhidos e guardados em seus armários.

3.1.1. Rotina das práticas de alimentação

As práticas de **Alimentação** somam 14,3 horas ou 11,92% do total de horas de observação. As crianças dos dormitórios D2 ao D7 realizam cinco refeições, três pela manhã (café, almoço e lanche) e duas pela tarde (lanche e jantar) durante um plantão do educador. Já as crianças do D1, a alimentação é feita a cada três ou quatro horas, dependendo da faixa de idade.

Entre as crianças na faixa etária de zero a dois anos (D1 ao D3) as refeições são realizadas no próprio dormitório, no corredor (pavilhão dos dormitórios), mas também no barracão. Já para a faixa etária compreendida entre 2,1 a 3 anos (D4 ao D7) o almoço e o jantar é realizado exclusivamente no refeitório. As demais refeições são realizadas neste e em outros espaços, como corredor, barracão e dormitório.

No que se refere ao número de educadoras envolvidas, nestas situações, em regra, varia de uma a três, independentemente do número de crianças no dormitório. No entanto, quando o número de crianças está acima de sete há quase sempre mais de uma educadora, principalmente nos dormitórios relativos à faixa etária de 0 a 2 anos. Além disso, a refeição pode ser oferecida de forma individual e/ou coletiva. As crianças do D1 (0 a 6 meses) são alimentadas exclusivamente pelas educadoras. Já no D2 e D3 podem ser assistidas pela educadora, mas são estimuladas a levarem elas próprias o alimento à boca. As refeições onde as crianças alimentam-se sem a ajuda do adulto são os lanches e

em alguns casos o jantar, especialmente quando é servido mingau na mamadeira. Do D4 ao D7, as crianças possuem maior autonomia no cumprimento dessa atividade, mas, eventualmente, o educador é levado a intervir nesse sentido. É válido ressaltar que mesmo nos momentos em que a criança apresenta maior autonomia a educadora orienta e supervisiona esta atividade, intervindo quando necessário, principalmente nos casos em que há recusa ou demora em ingerir o alimento que lhe foi oferecido.

O período que antecede as refeições é compreendido quase sempre por uma oração iniciada pela educadora, em forma de agradecimento pelo alimento, especialmente no almoço e jantar. A prática de rezar antes das refeições é particularmente encontrada entre as educadoras com mais tempo de serviço na instituição e que são responsáveis por crianças do D4 em diante. Além disso, as refeições são marcadas por ensinamentos, dados pelas educadoras sobre como comportar-se à mesa e conversas que visam conhecer os hábitos e preferências alimentares das crianças, assim como evitar o desperdício de comida. Observa-se que, para isso, são usadas jogos com disputas, elogios e prêmios para quem consegue se alimentar da maneira considerada mais adequada: com autonomia e sem sobras de comida ou bebida. Também estão presentes diálogos que versam sobre a vida da criança antes dela vir para o abrigo. Chama atenção o fato das educadoras se interessarem pelas preferências da criança durante o tempo vivido em família. Em geral, fica a impressão de que as educadoras procuram manter viva a memória da convivência familiar, o que pode ser fundamental para as crianças que estão em processo de retorno ao convívio com os pais e membros da família de origem.

Verifica-se que em função da alimentação ser realizada em recintos de uso comum, as interações não se restringiam a crianças e educadoras de um único dormitório, mas também de outros, além de profissionais que fazem parte do corpo funcional.

3.1.2. Rotina das práticas de sono.

No que concerne as práticas de **Sono**, totaliza 11,45 horas, o que significa 9,54% de 120 horas de observação. O sono das crianças é assegurado a partir do retorno ao dormitório após o almoço. O momento compreende práticas das educadoras voltadas ao aconchego do ambiente, tornando desta forma o local tranquilo, calmo e propício ao sono da criança. Uma das formas que se encontra para tornar o ambiente aconchegante

para a criança é deixá-la com roupas adequadas e limpas. Outro aspecto que parece ser relevante é o esforço das educadoras para tornar o ambiente favorável ao sono. Para tanto, fecham as cortinas e colocam lençóis na porta, o que impede a passagem da luz externa, deixando o ambiente com uma leve penumbra.

Nos momentos destinados ao sono das crianças as educadoras recorrem a diversas estratégias para fazer a criança dormir, como, propiciar contato físico afetivo, estimular conversas, cantar músicas, histórias infantis, entre outras. Uma prática encontrada entre as educadoras é deitar com a criança na cama, ninando-a, especialmente quando se trata do D4 ao D7. Verifica-se também que alguns diálogos versam sobre o resgate da figura familiar, quando falam dos irmãos, pais e demais familiares da criança, bem como reforçar socialmente aquelas que no grupo conseguem dormir mais rápido e tranquilamente.

Não raramente as crianças despertam antes do horário destinado ao descanso pela instituição (12 às 15 horas), normalmente as do D5 e D7, nestes casos as educadoras permanecem com as crianças dentro do dormitório até o horário do lanche ou em alguns casos antecipam esta refeição. Observou-se ainda que algumas educadoras arrumam as crianças ao despertar, especialmente as meninas, penteando e amarrando o cabelo. Percebe-se também que esta prática é marcada por instruções da educadora que incentivam as crianças a lavar o rosto, faz as necessidades fisiológicas, arrumar suas camas, além de calçar as sandálias, para então irem lanchar.

3.1.3. Rotina das práticas de banho.

As práticas de banho representam um intervalo de tempo em torno de 11,20 horas, o equivalente a 9,34% do total de horas de observação das educadoras. Esta forma de cuidado acontece em geral em dois momentos, no final da manhã e da tarde, sendo o tempo médio de duração do banho de 16 minutos, compreendendo a limpeza do corpo e a troca de roupa no dormitório. São atividades realizadas coletivamente, envolvendo todas as crianças do dormitório ou até mesmo de outros, o que significa eventualmente o contato com parceiros não-coetâneos. Entretanto, existem situações nas quais o banho é dado individualmente ou dividindo as crianças em pequenos grupos. As educadoras normalmente assumem funções distintas durante a realização desta atividade, sobretudo quando os grupos apresentam mais de seis crianças. Esta divisão de

funções e tarefas torna-se mais comum quando há mais de uma educadora responsável pelo dormitório e as crianças têm de seis meses a dois anos. Nestas situações, uma das educadoras fica no dormitório enxugando e arrumando a criança enquanto que a outra dá o banho e vice-versa. Quando se trata de bebês, a atividade é feita exclusivamente de forma individual.

A decisão de assumir o banho da criança ou deixá-la fazer isso sozinha está sempre associada à idade dela. Além disso, percebe-se que a divisão de tarefas entre as educadoras pode também ocorrer quando existe um número elevado de crianças por educadora. Nestes casos, é preciso ressaltar que as educadoras podem contar com a colaboração de colegas de outros dormitórios, o que agiliza a ação e proporciona um acompanhamento maior da atividade.

O banho é uma atividade marcada claramente por três momentos distintos. O primeiro compreende o que antecede o banho, onde a educadora recolhe os materiais que irá utilizar durante esta atividade, como toalhas, xampu, condicionador, sabonete, e demais instrumentos. Em alguns casos, a educadora solicita e incentiva a ajuda das próprias crianças para esta atividade. Identifica-se a tentativa, por parte do educador, em fazer com que a criança compartilhe das tarefas desenvolvidas no dia-a-dia, incentivando a sua participação em atividades da vida diária, o que pode estar indicando uma tendência a exercer práticas que favoreçam a sua independência e autonomia.

Um segundo momento que compreende esta atividade, envolve o banho propriamente dito. Esta etapa pode ser encontrada de três formas: a) o banho é dado inteiramente pela educadora; b) a profissional orienta a criança e lhe assiste na atividade; e por fim, c) a criança sozinha toma seu banho, sem intervenção do adulto, que apenas lhe dá o comando da tarefa.

O banho dado pela educadora é quase sempre marcado por conversas entre a educadora e a criança, pautadas por assuntos voltados à atividade em si (a importância de lavar determinadas partes do corpo) ou algo que aconteceu antes ou irá acontecer após este momento (o almoço, o descanso, a brincadeira e, em alguns casos, a visita dos familiares). Percebe-se que a atividade pode ser marcada tanto pela orientação do educador quanto da sua intervenção direta. Uma prática comumente encontrada entre as educadoras diz respeito ao ensino de tarefas do dia-a-dia por meio da orientação e da demonstração.

Uma terceira etapa do banho, caracterizada pela troca de roupa, quase sempre é realizada no dormitório. Neste momento, por vezes se observa uma prática pouco

comum em ambientes coletivos de cuidado (sobretudo abrigos) e que diz respeito à oportunidade da criança escolher a roupa que irá usar. Em ambientes desse tipo, o uso compartilhado de roupas e objetos é comumente encontrado, mas, pelo observado, não raramente a educadora consulta a criança na hora de escolher a roupa que irá vestir. Assim como, as próprias educadoras podem escolher peças especiais para as crianças, descritas por elas como roupas da moda, mais bonitas, bem coloridas, com desenhos de super heróis, carrinhos, bonecas, laçinhos, e demais acessórios.

Este momento é marcado por dois procedimentos básicos, sendo um deles a troca da roupa realizada pela própria educadora e o outro é o incentivo para que a criança se vista sozinha. As escolhas por roupas especiais destacam certa preocupação e zelo por parte da educadora em deixar a criança bem vestida, especialmente com uma roupa que ela própria pôde escolher.

Outro aspecto que marca este momento são as estratégias adotadas para o controle do grupo, especialmente quando há muitas crianças no dormitório. Com frequência são encontradas situações onde as educadoras aproximam as crianças em um canto do dormitório ou no próprio banheiro durante o banho e/ou troca de roupa e repassam instruções das atividades a serem realizadas pelas crianças, tais como vestir a calcinha e/ou cueca, blusa, calça, saia, sandália, passar perfume, cremes corporais, entre outros.

A partir dos dados que caracterizam o cotidiano da instituição investigada, entende-se que os cuidados físicos e psicossociais elucidam práticas características da função designada às educadoras que lidam com as crianças na instituição. Todavia, foi possível identificar formas particularidades na maneira como essas práticas de cuidado são realizadas. Assim, se faz necessário uma investigação pautada em peculiaridades que podem marcar as práticas de determinados grupos de profissionais, visto que, de acordo com características pessoais, profissionais e institucionais podem ser observadas formas diferenciadas de alimentar, colocar para dormir, banhar, brincar, enfim, de cuidar das crianças. É a partir destas características que se pode ter um panorama mais preciso de como se dão essas práticas em ambiente coletivo de cuidado e as peculiaridades do trabalho desses profissionais, tomando como referencia variáveis sociais e ambientais que configuram o abrigo como um Nicho de Desenvolvimento.

A sessão a seguir retrata características das práticas de cuidado adotadas na interação com as crianças por dois grupos distintos de educadoras, considerando-se seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil que foram aferidos por meio do KIDI.

3.2. Descrição de Práticas das Rotinas das Educadoras: análise comparativa entre dois grupos de educadoras.

Nesta sessão serão apresentados dados referentes a dois grupos distintos de educadoras, organizadas conforme desempenho obtido na avaliação de conhecimentos proposta pelo KIDI. O grupo 1 (G1) corresponde as educadoras que obtiveram um maior percentual de acerto nas questões levantadas pelo instrumento e será composto de cinco educadoras. Estas acertaram de 57 a 62 questões, das 75 que compõem o instrumento. Entre as cinco educadoras que constituem este grupo, a média de idade é de 32 anos, três possuem ensino médio completo e as duas outras, ensino superior completo e incompleto respectivamente. Todas têm filhos e mais de 24 meses de trabalho na instituição.

O grupo 2 (G2) é formado pelas cinco educadoras que tiveram um maior percentual de erro nas questões propostas pelo KIDI. Compreende educadoras que erraram de 23 a 27 questões do instrumento. Destas, a média de idade é de 44 anos, três possuem ensino superior completo e duas concluíram o nível médio. Em relação à maternidade, três possuem filhos e mais de 24 meses de tempo de serviço no abrigo, as demais não apresentavam nenhuma destas características.

Cada grupo de educadoras é composto de 60 sessões, sendo 12 por educadora, totalizando 60 horas de observação em cada grupo. Calculou-se o tempo dedicado no plantão para cada situação de brincadeira, alimentação, sono e banho por grupo de educadoras. A figura 21 apresenta dados do tempo de duração das práticas na rotina de cuidados nessas situações entre os dois grupos.

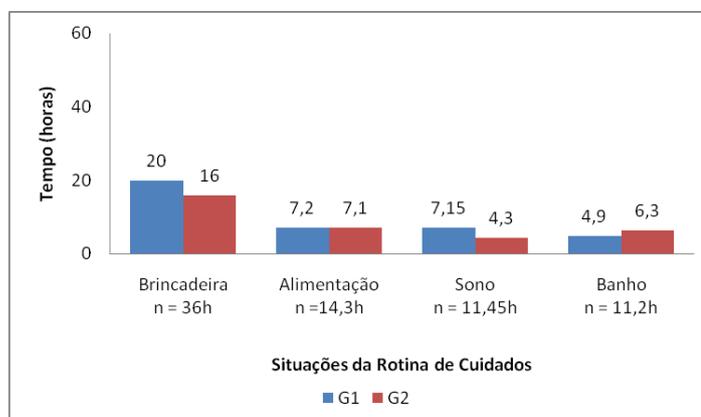


Figura 21. Tempo em horas destinado as situações da rotina de cuidados entre as educadoras do G1 e G2 nas sessões observacionais.

Identifica-se que o tempo destinado à brincadeira e ao sono é maior entre as educadoras do G1, os momentos dedicados a alimentação foi praticamente o mesmo entre os dois grupos, já as práticas relativas às situações de banho, as cuidadoras do G2 dedicam mais tempo à tarefa.

De posse desta informação se faz necessário uma análise em termos das características na execução das práticas de cuidado nestas situações. É importante, pois, conhecer como as educadoras que pertencem aos dois grupos desenvolvem suas práticas de cuidado em cada uma das situações observadas de maneira específica na rotina institucional.

A seguir serão apresentados extratos de práticas em cada uma das categorias investigadas (banho, alimentação, sono e brincadeira) com foco nas particularidades encontradas entre os dois grupos de educadoras na atenção às crianças. Os extratos estão agrupados em categorias maiores, adaptadas a partir da proposta de Piccinini, Frizzo e Marin (2007).

A título de informação os participantes foram identificados por códigos. As crianças estão representadas pela letra “C” e mais a numeração correspondente ao dormitório a que pertencem em ordem crescente do D1 ao D7. As educadoras focais estão representadas pelas letras “G1” e “G2”, que representa a amostra da qual fazem parte, e mais a letra “E” seguida do número que representa a sua colocação no grupo, considerando o número de acerto e erro obtidos pelo KIDI em ordem decrescente. Já as demais educadoras estão identificadas pela letra “E” e mais a numeração que indica a ordem com que apareceram nos episódios.

3.2.1. Práticas de cuidado na brincadeira.

Entre as educadoras que compõem os dois grupos identifica-se que a brincadeira está presente frequentemente na rotina de cuidados com as crianças, sendo que o tempo de dedicação a esta atividade é maior no G1. Quando se analisa os extratos de práticas, identifica-se que as diferenças entre os dois grupos dizem respeito ao tempo destinado a estas situações, mas também a aspectos relacionados à interação, qualidade dos diálogos, entre outros.

Para as análises das situações de brincadeira foram consideradas três categorias que irão nortear a apresentação dos dados, a saber: **orienta quanto à natureza, função**

e regras do brincar; estimula, encoraja e desafia quanto à divisão e compartilhamento de brinquedos e brincadeiras; e ensino de conceitos e pronúncia correta ao falar.

A primeira categoria se refere à **orientação**, caracterizada quando a educadora guia a criança, quanto às normas, atitudes e aspectos envolvidos no brincar, destacando situações de perigo iminente, e situações gerais envolvidas nesse tipo de atividade, como por exemplo, o papel e as normas envolvidas no brincar. Os trechos a seguir ilustram extratos de práticas de educadoras do G1.



Figura 22. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 1: (...) C5 bate em C6. G1E5 enquanto calça a sandália fala: "Ei C5!" e continua a calçar. C6 bate com o brinquedo na cabeça de C5. G1E5 estende a mão em direção ao brinquedo e fala: "Ei C6, não é pra bater na cabeça com o brinquedo, é pra brincar" e continua a calçar. (...) (G1E5, 12ª sessão, 7 às 8 horas, D3)

EPISÓDIO 2: (...) G1E4 fala para C48: "Vai lá C48 (para que a menina comece a pular amarelinha)". C48 se aproxima do início da amarelinha. C48 aponta para a pedra que está no primeiro quadrado da amarelinha. G1E4 fala: "Não, vai e volta". C48 pergunta: "Pode pisar nesse aqui?", apontando para o primeiro quadrado. G1E4 fala: "Pode". C48 pula a amarelinha. Ao chegar ao final (lua e céu) G1E4 fala: "Vem" (para que a menina faça o agora o trajeto ao contrário). (...) C48 chega ao penúltimo quadrado da amarelinha, G1E4 aponta para a pedra que está no último quadrado e fala: "Pega a pedra e sai". A menina pega a pedra e sai de dentro da amarelinha. (...) C48 pega a pedra e joga em direção ao segundo quadrado, e a pedra cai na linha entre o 2º e o 3º quadrado. G1E4 fala: "Errou", toca no ombro e fala para C49: "Vem C49, vem". (...) (G1E4, 11ª sessão, 7 às 8 horas, D7)

EPISÓDIO 3: (...) G1E4 caminha pelo barracão e vai até a rede em que C52 encontra-se embalando C51 e fala: "Ei devagar, é pra todo mundo". Vai até a rede ao lado, na qual C49 balança C53 e fala: "Devagar, tá muito alto" (...) G1E4 olha para C53 que está na rede e fala: "Ei C53, o que eu falei?". (...) Olha novamente para C53 e fala: "Ei C53, menos, menos". O menino embala a rede bastante alta, distante do chão. (G1E4, 11ª sessão, 7 às 8 horas, D7)

Os extratos marcam aspectos importantes que as educadoras destacam durante a brincadeira, onde certos brinquedos e atividades lúdicas têm funções e regras claras que precisam ser seguidas. Esses momentos são marcados quase sempre pela orientação da profissional ensinando à criança o que deve ou não ser feito e em alguns casos, por que determinado comportamento naquele contexto não pode ocorrer. Percebe-se que, entre as educadoras deste grupo, a orientação visa a alertar as crianças sobre as regras

explícitas e implícitas do brincar, e que, no caso de as transgredirem, esse comportamento pode ter consequências, como não mais participar da brincadeira. Nesta ocasião, a educadora sinaliza quanto ao comportamento inadequado e o perigo que representa a criança insistir nessa forma de agir, como no episódio 3.

A categoria aqui discutida também pode ser encontrada entre as educadoras do G2, conforme extratos apresentados a seguir.



Figura 23. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 4: (...) G2E9 olha para C53, vai em sua direção e fala: "Bora, me dá" e estende a mão (provavelmente para ele lhe dá a corda pra ela segurar). C53 fala: "Não, vai lá". (...) G2E9 fala: "Bora menino, até agente pular já passou a vontade" e sorri. E fala: "Vai roda, roda agora. Sai C44, sai que sou eu agora, já!". E pula corda. C53 canta a música: "O homem bateu em minha porta, e eu abi". (...) C53 começa a pular e a corda bate em sua perna. G2E9 fala: "Bora", ela vaia C53: "Iuuuu!!". (...) E11 se aproxima e fala: "Sou eu agora". C54 se aproxima e fala: "Depois é a minha vez". (...) (G2E9, 10ª sessão, 9 às 10 horas, D7)

EPISÓDIO 5: (...) C12 e C13 que estão brincando de pular de cima de uma das camas. Permanece olhando para as meninas que estão brincando. E fala: "Ei menina (C13) não empurra ela (C12), não empurra ela". C13 pega um brinquedo do chão e ameaça jogar em C12. G2E7 fala: "Ei, ei, ei C13". C12 corre em direção à observadora e C13 vai atrás. G2E7 fala: "C13!". C12 bate em C13 e a menina chora. G2E7 olha e fala: "Vem cá vem C12, senta aqui". C12 vai em direção a educadora. (...) (G2E7, 11ª sessão, 18 às 19 horas, D4)

EPISÓDIO 6: G2E10 anda pelo corredor. Se aproxima das crianças que estão no solário. C23 segura um gafanhoto. G2E10 fala: "Larga ele". Ela segura o gafanhoto e fala: "Bora pra cá" e caminha pelo corredor segurando o gafanhoto e as crianças atrás dela e vão para o play. G2E10 coloca o gafanhoto em cima do telhado da casinha de madeira que fica no play. Se afasta e fala que vai trocar de sandália. (G2E10, 11ª Sessão, 14 às 15 horas, D5)

Os extratos acima ilustram práticas das educadoras em situações de brincadeira quanto à orientação da natureza, função e regras do brincar. Identifica-se que a ação do adulto exerce uma função central nestas situações, onde as crianças estão sendo supervisionadas e orientadas pelas educadoras. Todavia, ao se comparar com as situações encontradas entre as do G1, percebe-se diferenças contundentes que precisam ser analisadas.

Uma diferença marcante entre as práticas dos participantes dos grupos nos extratos descritos envolve o orientar pautado em explicações. Entre as educadoras do G1, as orientações tendem a ser acompanhadas dos porquês, no sentido de que não pode

fazer algo e destacam o motivo de não poder assim fazê-lo. Observa-se que as regras envolvidas no brincar são expressas mais claramente entre as educadoras do G1, quando comparada com o G2.

Cole e Cole (2003) apontam que ações voltadas para exemplos explícitos e indutivos tendem a surtir efeito satisfatório quando o assunto é o seguimento de regras e assimilação por parte das crianças do que se pode ou não fazer. Os autores destacam que os cuidadores podem se comportar da maneira que esperam que as crianças se comportem, assim como explicam e discriminam os porquês envolvidos. Para Goldschmied e Jackson (2006) o adulto pode modelar o comportamento infantil de forma autoritária ou cooperativa, através de ordens ou negociação. Entende-se que práticas incentivadoras de cooperação e negociação entre as crianças tendem a ser mais eficazes e possibilitam resultados mais satisfatórios para o processo de aprendizagem das crianças.

Sobre esta questão, Martins e Szymanski (2004) pontuam que quanto bem mais organizado e estruturado o ambiente, com normas, regras e objetos envolvidos, maior é a possibilidade de a criança apreender vivências proporcionadas pelo brincar, além de promover de forma mais satisfatória a aprendizagem e a educação envolvidas na atividade.

Um aspecto que chama a atenção entre as educadoras do G1 é a inserção de elementos que fazem parte da cultura paraense na brincadeira, como se apresenta o episódio 3, onde a criança brinca de se embalar em uma rede trazida para a instituição pela educadora. Esta prática pode ser considerada bastante relevante quando se investiga o papel da cultura no desenvolvimento de práticas de cuidado. (Harkness & Super, 1992). De certa forma, a adoção de práticas desta natureza resgata costumes culturais da região, bem como experiências vividas na convivência familiar pelas crianças, o que pode proporcionar a configuração de um ambiente com mais características familiares.

Outra categoria destacada em situações de brincadeira envolve a **estimulação**. Considera-se que, quando a educadora fornece brinquedos, incentiva a ludicidade, insere novos elementos e promove a divisão e o compartilhamento de materiais entre as crianças. São consideradas também estratégias que encorajam a criança a se envolver em novas atividades, usando para isto reforços sociais (do tipo “isso”, “muito bem”, “parabéns”, “continue assim”) ou a desafia para o engajamento em novas atividades (“agora?”; “onde está?”; “vai!”; “vamos lá!”). Os extratos a seguir ilustram a ocorrência dessas práticas entre as educadoras do G1.



Figura 24. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 7: (...) Olha para um grupo de crianças e pergunta: "Ei, o que foi?". C23 tira o pica-pau que C24 emprestou para C25, a menina chora. G1E5 se aproxima das crianças, pega o brinquedo que ele tirou da C25 e fala: "Ei, não é seu. O C24 que trouxe, se o C24 emprestou, tu também tem que emprestar. Deixa ela brincar um pouco depois ela te empresta". (...) Olha para as crianças e fala: "Cada um pega um pouco, viu C23, não é pra bater, cada um pega um pouco no brinquedo. O brinquedo não é propriedade de ninguém, é pra dividir com os colegas". (...) Olha para C25 e fala: "Depois tu empresta C26, C25. Depois tu empresta pro coleguinha tá?". C27 fala: "Pa mim tia!". G1E5 se aproxima das crianças e fala para C27: "Ei C27, se você quer que ele te empreste, empreste o seu também pra alguém. Quando ele der, você dá pra ela. Troca com ela". (...) (G1E5, 3ª sessão, 18 às 19 horas, D5)

EPISÓDIO 8: (...) C25 lhe entrega algo, a educadora cheira e fala: "Não tem nem panelinha pra fazer comida. Deixa eu arrumar uma". E anda ao redor da casa e pega dois caixotes, que lembra dois banquinhos de madeira. G1E2 fala: "Cadê a panela? Cadê a panela?". Coloca o caixote na calçada em frente à casa e pergunta: "É o fogão?". C28 fala: "Eu quero sentar tia". G1E2 fala: "Não, não é pra sentar é o fogão de fazer comida". Segura no braço de C28 e fala: "Vai pra li, não é a cadeira da C28, é o fogão". G1E2 anda ao redor da casa e fala: "Cadê a panelinha de vocês?". G1E2 caminha até próximo a uma árvore, se abaixa, pega um brinquedo jogado no chão e diz: "Olha aqui uma panela" e caminha em direção as crianças que estão em frente à casinha. G1E2 pega outro brinquedo e fala: "Olha aqui outra panela. Tu sabe o que é panela? Sabe? Tu sabe? Sabe o que é panela? Hein? Tu sabe o que é panela sabe?". (...) (G1E2, 12ª sessão, 8 às 9 horas, D5)

EPISÓDIO 9: (...) Segue andando e fala para C14: "Bora, eu só não quero briga por causa de vassoura, cada um vai varrer um pouco, terminou empresta pro colega. Não quero choro e nem quero briga. Se brigar eu pego a vassoura e ninguém brinca". (...) Vai até a frente da casa, pega algo do chão e fala olhando para C12: "Depois você empresta pro coleguinha, viu C12". (...) C15 se aproxima da educadora e pede a vassoura. G1E3 vai até o pátio da casinha onde está C14 varrendo com a vassoura maior e fala: "Ah! Bora emprestar a vassoura que o C15 quer varrer. Vamos emprestar pro C15". (...) Olha para C14 e fala: "Já? tem muito sujo ai? Mais que coisa não, que faxina que não acaba nunca. Olha eu to quase desistindo aqui de varrer". (...) G1E3 abre a porta e fala: "Já? Agora é a minha vez, é a vez do C15, vamos lá". (...) (G1E3, 8ª sessão, 9 às 10 horas, D4)

Os extratos destacam aspectos envolvidos na estimulação por parte das educadoras para momentos constituintes do brincar. O incentivo à brincadeira é quase sempre marcado pela participação da própria educadora juntamente com as crianças. Percebe-se que são interações, onde o destaque é dado à importância do compartilhamento e divisão do brinquedo. A troca de materiais é uma característica bastante ressaltada pelas educadoras. Nestes termos, constata-se que incentivar a criança a brincar e compartilhar materiais tende a ser uma prática comum entre as profissionais do G1.

No que concerne a ações voltadas ao encorajamento em novas atividades, os extratos ilustram aspectos relacionados ao incentivo por parte da educadora em envolver a criança em atividades diversas, cujo seu desempenho satisfatório é comemorado por meio de reforço social. Observa-se que em alguns momentos a profissional desafia e instiga a criança a participar da atividade.

Entre as educadoras do G2 também podem ser encontradas práticas que visam à estimulação do brincar e o encorajamento a novas atividades. Os extratos a seguir sinalizam este aspecto.



Figura 25. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 10: (...) G2E9 roda a corda e C53 pula. G2E9 fala: "Bora, devagar, devagar, vai lá pra frente, andando, devagar". C53 pula corda, G2E9 aumenta a velocidade que roda a corda. A corda bate no pé do menino e ele se joga no chão. Os dois dão gargalhadas. G2E9 olha para C55 que está próximo e fala: "Bora C55, bora C55". C55 se afasta. C53 pega a corda da mão de G2E9. C54 se aproxima da corda. G2E9 fala: "Vai, vai C54". C53 roda a corda, bate na perna do menino. G2E9 fala: "Peráí C54, calma". C53 roda a corda novamente. G2E9 fala para C54: "Já". (...) (G2E9, 10ª sessão, 8 às 9 horas, D7)

EPISÓDIO 11: (...) As crianças todas se aproximam da cama que a educadora está sentada. G2E6 puxa C40 e diz: "Vem cá minha filha, conta uma historinha" e a menina começa a contar "Era uma vez...". As outras crianças se aproximam gritando, e G2E6 diz: "Ei licença aí que eu to ouvindo uma história aqui". G2E6 demonstra atenção à história que C40 conta, a incentivando. G2E6 fala: "Ei C41" e o menino senta perto, em seguida fala novamente: "Ei C42", e o menino vai até a educadora. Ela diz: "Senta aí". Prossegue falando: "A C40 vai contar uma história pra gente. Toda noite sou eu que conto, hoje vai ser ela". (...) G2E6 se abaixa e diz a C42: "C42 presta atenção", depois ajeita-se na cama e chama uma criança que está mais distante brincando: "Ei C43, ei C45 vem pra cá que a C40 vai contar historia, não é para ficar conversando". (...) (G2E6, 9ª sessão, 18 às 19 horas, D6).

EPISÓDIO 12: (...) C25 canta: "Passarás, passarás". G2E9 canta também: "Passarás, passarás, dê licença de passar, se não for o da frente, tem que ser...". Olha para C31, toca em sua cabeça e fala: "Olha tu te defende hein! Porque daqui pra frente". G2E9 vira e mexe na prateleira. C27 bate em C31, C31 bate nele também. G2E9 aparta e briga e fala: "Ei, ei, ei". C24 sai do dormitório. (...) (G2E9, 2ª sessão, 17 às 18 horas, D5)

De um modo geral os extratos indicam que poucas são as estratégias utilizadas pelas educadoras que favorecem a estimulação para a brincadeira, o que novamente se percebe é um alto investimento em supervisão das atividades em detrimento do brincar junto, ou propor atividades lúdicas conjuntas. Nestes momentos, a educadora

externaliza para as crianças que devem realizar atividades com o grupo de pares, assim como de chamá-los para brincar e compartilhar brinquedos e experiências. Em contrapartida, identifica-se que a importância destas atividades é um aspecto que as educadoras pouco socializam com as crianças.

Ao que se percebe, estratégias voltadas ao incentivo de participação da criança em atividades lúdicas raramente são adotadas pelas educadoras do G2. Em se tratando deste aspecto, observa-se que são mais frequentemente encontradas no G1. O episódio 12 apresentado acima ilustra o quanto a educadora mostrou-se em sintonia com o comportamento de uma criança em especial, particularmente quando completa a letra da música cantada pela menina. De outro lado, destaca-se que, ainda no contexto da brincadeira, a mesma educadora encoraja outra criança a se defender diante da ameaça de agressão das demais em função de estar há pouco tempo no abrigo. Contudo, quando a agressão acontece, intervém e repreende o comportamento da criança antes encorajado por ela. O que se observa é uma postura contraditória por parte da educadora. Neste caso, reafirma-se o quanto a figura do adulto se faz importante no processo de aprendizagem das crianças, visto que na ocasião a criança reproduziu o ensinamento dado pelo adulto.

Percebe-se ainda que entre os temas envolvidos na brincadeira destaca-se o chamado *brincar de casinha*, com as educadoras do G1. Trata-se de uma brincadeira de faz de conta que por vezes resgata a vida em família e mantém viva na memória da criança experiências de convivência com os pais, irmãos e outros familiares, como por exemplo, o momento da preparação das refeições e a limpeza da casa, identificadas pelos episódios 8 e 9, respectivamente. Entende-se que este tipo de brincadeira possibilita que a criança socialize suas experiências da vida em família e as relacione com vivências atuais no abrigo. Ainda sobre o assunto, Martins e Szysmanski (2004) destacam que atividades desta natureza ressaltam aspectos relacionados à vida diária, envolvendo ações trazidas da rotina familiar, especialmente as que envolvem a figura materna.

Neste sentido, os dados da rotina de brincadeiras no abrigo mostram que a educadora do G1 tende a estimular e resgatar atividades que a criança pode ter tido em sua experiência de convivência na família. Entende-se que, nessas circunstâncias, manter viva na memória da criança experiências da vida doméstica pode ser importante para quem se encontra em situação de acolhimento institucional, especialmente as que

estão por tempo prolongado no abrigo. Assim como apresenta à criança que teve pouca ou nenhuma convivência familiar elementos das atividades da vida diária.

O envolvimento por parte da educadora no mundo de faz de conta da criança e em outras formas de expressão lúdica sugere uma discussão ao que tange ao envolvimento do profissional nestes momentos. Em termos comparativos, observa-se uma característica marcante que envolve o brincar junto e a supervisão da brincadeira. Entre as educadoras do G1, identifica-se que elas interagem de forma significativa com as crianças, mostrando funções e formas de brincar. Ao que parece, este grupo tende a valorizar a participação da figura do educador nestas situações. Dados na literatura (Bronfenbrenner, 1996; Harkness & Super, 1992, 1996; Martins & Szymanski, 2004) enfatizam a importância da figura de uma pessoa mais experiente na relação com a criança e no seu processo desenvolvimental. A brincadeira tende a ser um momento privilegiado de interação, tanto de criança-criança quanto de adulto-criança. Entende-se que a presença de um adulto experiente propicia ensinamentos às crianças de como brincar e se comportar em grupo, com especificação de regras e aspectos do dia-a-dia.

Ademais, verifica-se que as profissionais do G1 brincam mais frequentemente com as crianças, participam integralmente do momento lúdico e fazem parte como elemento ativo da brincadeira. Neste sentido exercem tanto o papel de orientar, comandar, gerir a interação quanto o de ser um participante que se deixa comandar pelas instruções e sugestões das crianças. Entre as educadoras do G2, constata-se que os momentos lúdicos tendem a ser marcados pela supervisão da brincadeira, onde a orientação se dá como de um membro à parte da atividade. Martins e Szymanski (2004) em seu estudo com crianças abrigadas em situação de brincadeira de faz de conta destacam que a presença do educador ajuda na sistematização de regras de comportamento e na administração de conflitos, contudo quando o adulto se posiciona enquanto personagem junto com a criança na atividade, estes ensinamentos podem surtir mais efeito.

Em contrapartida, os extratos apresentados entre as educadoras do G2 deixam claro a pouca participação da figura do educador na brincadeira. Em levantamento feito por Cordazzo e Vieira (2007) mostra que alguns estudos sobre o brincar enfatizam a importância de deixar a criança brincar livremente, inovar e ressignificar o momento. Enfatizam ainda que as intervenções dos adultos devam privilegiar a imaginação criativa da criança, com foco no desenvolvimento de habilidades. Entretanto, nota-se que no episódio 11, a intervenção da educadora em relação à forma de lidar no

momento em que uma das crianças estava contando história surtiu pouco efeito. Neste caso específico, havia no local dois grupos de crianças que estavam realizando atividades diferentes. A intervenção da educadora foi pautada pelo objetivo de destacar uma das brincadeiras. Para tanto, tolheu a iniciativa de um dos grupos de crianças, fato este que pode explicar o desinteresse de algumas delas pela atividade proposta pela educadora.

A terceira categoria envolve o **ensino** e está relacionado ao fato de que a educadora menciona à criança algo em relação a conceitos, cores, números, partes do corpo, elementos que fazem parte de um conjunto, nomes de frutas, além de pronunciar corretamente as palavras. Os trechos a seguir destacam esta categoria entre as educadoras do G1.



Figura 26. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 13: (...) G1E5 mostra o celular para C7 e C8, falando: "Olha". Continua a mostrar o celular para eles, vira para C8 e fala: "Olha, tá vendo? Mostra a tua língua". Vira para C7 e fala: "Cadê a língua? Cadê a língua? Aaaa!!". Vira para C6 e fala: "Cadê a língua C6?". A menina mostra a língua para a educadora fala: "Olha a língua da C6". (...) C9 se aproxima e mostra a língua. G1E5 olha e fala: "Olha a língua do C9. Olha a língua dele, grandona essa língua". C8 mostra a língua, G1E5 olha para o menino. C10 se aproxima. G1E5 fala: "Cadê o nariz? Cadê o nariz C9? Olha o nariz da tia" enquanto fala toca no seu próprio nariz. Olha para C10 e C8, enquanto fala: "Olha o nariz. Cadê o nariz do C8? Cadê o nariz do C8? Cadê o nariz?". G1E5 toca no nariz do menino e fala: "Ta aqui". (...) (G1E5, 8ª sessão, 9 às 10 horas, D3)

EPISÓDIO 14: (...) G1E2 vai até próxima a uma árvore onde estão C44 e C33 e fala: "Olha uma jaca C33", C44 corre. G1E2 segura em seu braço e fala: "Peraí, nós não vamos comer que tá verde" (...) G1E2 olha para C29 e C25 e pergunta: "Vocês já viram jaca? Olha a jaca tia, olha, olha a jaca". E mostra a jaca para as crianças. C28, C25 e C29 pedem: "Eu quero, eu quero". G1E2 diz: "Não, não é pra comer, ela tá verde. Pega na jaca. Não é de bicho, ela é fruta" e mostra a jaca para as crianças tocarem. As crianças tocam na fruta. G1E2 continua: "É gostosa a jaca, quando tá boa, mas não pode comer porque ela tá verde e verde dá dor de barriga". (...) (G1E2, 12ª sessão, 8 às 9 horas, D5)

EPISÓDIO 15: (...) C44 fala: "Tia eu quero abi (abri), tia eu quero abi teu ramário (armário)". G1E3 fala: "Armário". C44 "Eu quero abi tia". G1E3 fala: "Armário. Qual é o nome? Fala armário". C44 fala: "Ramário". G1E3 fala: "Armário. Diga ar". C44 fala: "Ra". G1E3 fala: "Ar". C44 fala: "Ra". G1E3 fala: "Ar. Fale". C44 fala: "Ramário, deixa eu abi tia, eu quero abi". G1E3 guarda a bolsa no armário. C44 diz: "Eu quero abi tia, qual é? Qual é tia?" e segura na mão da educadora. G1E3 anda em direção a porta falando: "Vamos lá, quando chegar lá, vamos lá". (...) (G1E3, 2ª sessão, 8 às 9 horas, D4)

EPISÓDIO 16: (...) C56 fala: "Eu só vou corta mulher com roupa". G1E4 pergunta: "Só mulher com roupa? Por quê?". C56 enquanto folheia a revista fala: "Por que não pode cortar mulher sem

roupa". G1E4 fala: "Não pode? Por quê?". C56 fala: "Por que Deus não deixa". G1E4 pergunta: "Deus não deixa?". A educadora vira para a menina e apontando para a figura fala: "Mais olha ela tá de biquíni, não tem problema. Quando agente vai pra piscina agente não fica de biquíni?". C56 balança a cabeça em sinal positivo. G1E4 fala: "Então, então não tem problema". C56 mostra outra figura, G1E4 fala: "É, ela tá de calcinha e sutiã". C56 fala: "Ela vai pra praia". G1E4 diz: "Vai, ela vai pra praia, pra piscina" (...) C49 enquanto folheia a revista fala: "Ela tá de biquíni". G1E4 comenta; "É, tá de biquíni". C56 enquanto corta a revista fala: "Nua não pode né tia?". G1E4 fala: "É, nua não pode". C56 fala: "Se nós cortar ai Deus vai colocar nos de castigo". G1E4 diz: "Vai colocar de castigo?", enquanto passa a mão no cabelo da menina fala: "Mais Deus não põe agente de castigo". C49 fala: "Só castiga né tia?". G1E4 fala: "Não, Deus não castiga. Ele não gosta, mas ele não castiga". (...) (G1E4, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D7)

Os trechos apresentados versam sobre ensino de conceitos importantes como partes do corpo, alimentos, pronúncia de palavras e valores religiosos. Tanto assuntos voltados para as partes do corpo como frutas são apresentados às crianças de forma concreta, utilizando a própria vivência das crianças para o aprendizado. Vê-se que a educadora mostra a fruta e explica a função e propriedades do alimento. A vivência adquirida por meio da brincadeira pode ser fundamental para a criança, especialmente quando o aprendizado se dá com a apresentação de elementos concretos. No caso de correção por parte da educadora de alguma palavra que a criança pronuncie se dá no momento em que a criança fala, onde a educadora lhe diz que está falando errado e lhe ensina a forma correta, soletrando e incentivando-o a falar adequadamente. No âmbito religioso, nota-se um destaque aos aspectos da imagem que a criança tem de Deus a respeito do que é considerado moralmente certo e errado, bem como das consequências de se transgredir normas e regras sociais e institucionais.

Estes aspectos também são encontrados entre as educadoras do G2, conforme se apresenta nos extratos a seguir.



Figura 27. Visualização das atividades de brincadeiras entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO17: (...) G2E9 volta a escrever na ocorrência. C53 fala para C52: "Eu di pra ele (C51) que a C28 me deu". G2E9 olha e fala: "Eu di não, eu dei". (...) (G2E9, 4ª sessão, 12 às 13 horas, D7)

EPISÓDIO 18: (...) G2E9 olha ao redor. Ouve-se outro trovão. C34 se aproxima e fala: "Olha o papai do céu". G2E9 fala: "Olha o papai do céu ta ralhando". (...) (G2E9, 2ª sessão, 17 às 18 horas, D5)

EPISÓDIO 19: (...) C14 e C15 estão brincando no canto do dormitório. C15 bate em C14. A educadora olha e fala: "Ó! tá vendo". C14 chora, a educadora continua a olhar para o menino e fala: "Vem cá C14, vem cá". C14 levanta-se e vai em direção a educadora chorando. G2E7 coloca a ocorrência em cima da cama, segura a mão do menino e com a outra segura o queixo dele e pergunta: "Onde foi?". Ela olha para a boca do menino. Ela fala: "Fica aqui" enquanto segura no braço do menino. Ela olha para C15 e fala: "Pede desculpa pra ele, pede desculpa pra ele". (...) G2E7 olha para C15 e fala: "Tu pediu desculpa pra ele?". O menino permanece calado. G2E7 observa os meninos. (...) (G2E7, 11ª sessão, 18 às 19 horas, D4)

O ensino da pronúncia correta, a transferência de valores religiosos, a contenção de comportamento agressivo e o estímulo ao pró-social são aspectos contidos nos extratos das práticas. Percebe-se que a educadora intervém junto à criança ao vê-la falar de forma incorreta. Aponta para o erro, apresentando a pronúncia da palavra correta. Em contrapartida, quando se compara esta prática entre os dois grupos percebe-se que no G1 as educadoras com mais frequência sinalizam o erro, corrigem e estimulam a criança a falar corretamente, aspecto este pouco encontrado entre as do G2.

A noção de Deus é explicitamente apresentada pela educadora do G2 no episódio 18, como uma pessoa que briga e castiga as crianças, diferentemente da visão apresentada pela educadora do G1 no episódio 16, anteriormente descrito.

No que se refere ao comportamento agressivo e pró-social, percebe-se o empenho da cuidadora em punir atitudes agressivas e estimular a pró-sociabilidade entre as crianças, porém, a importância e os motivos para que esses comportamentos ocorram ou não tende a ser pouco destacados pelas integrantes do G2. As educadoras deste grupo sinalizam à criança que determinado comportamento está certo ou errado. Contudo, não se identificou verbalizações que envolvam explicar a importância e a propriedade dos objetos envolvidos na situação de brincadeira. De um modo geral, as educadoras do G2 adotam uma postura mais diretiva, sem muitas explicações e justificativas do por que não podem se comportar desta ou daquela forma no momento em questão. Entre as educadoras do G1 a valorização destes comportamentos se dá por meio da sinalização do que se julga errado e da estimulação do que se considera certo. Neste último, percebe-se que a educadora identifica a importância dessa conduta e os motivos para que a criança assim se comporte. Pelo exposto, adotam práticas mais indutivas. Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007) destacam que a literatura sobre práticas educativas parentais apresentam duas categorias principais quanto ao tema, indutivas e coercitivas. Ressaltam ainda que estes estudos valorizam, tanto a prática em si quanto a forma como esta se dá e o contexto no qual se manifesta. Para Gomide (2003) estas estratégias são guiadas por concepções de moralidade dos cuidadores, do

que é inadequado e adequado dentro da comunidade cultural que fazem parte. O que remete à perspectiva do Nicho Desenvolvimental quando destaca que as práticas de cuidado refletem aspectos da psicologia dos cuidadores e do contexto em que ocorrem. (Harkness & Super, 1994)

Em uma perspectiva de síntese, ao se comparar os dois grupos de educadoras, deve-se destacar dois pontos importantes. O primeiro envolve as intervenções feitas durante a brincadeira. Outro aspecto que se faz extremamente relevante nesta situação, diz respeito ao tipo de intervenção feita. Entende-se que explicar para a criança por que determinados comportamentos são adequados e outros não, é de suma importância para o seu aprendizado, especialmente as crianças com menos de cinco anos, cujo processo de assimilação dos estímulos externos acontece de forma considerável a partir desta faixa etária, sendo uma fase marcada pela construção da moralidade, com distinção do que é certo e o errado, o que pode e o que não podem fazer. (Cole & Cole, 2003; Kail, 2004).

Os resultados apresentados mostram uma diferença marcante entre dois grupos de profissionais que cuidam de crianças em situações lúdicas. O que se observa é que em grande parte dos extratos apresentados, cada grupo tende a apresentar posturas diferenciadas em suas práticas de cuidado em momentos de brincadeira. Os dados apontam entre as educadoras do G1 o uso de práticas de cuidado mais indutivas, onde se valoriza a disciplina, sinalizando à criança as consequências e importância do seu comportamento, com o incentivo a cooperação e a negociação. Para alguns estudiosos (Cole & Cole, 2003; Melchiori & Biasoli-Alves, 2001; Montandon, 2005; Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007;) o uso de estratégias indutivas estimula a criança a compreender as diferentes implicações das suas atitudes e a necessidade de mantê-las ou mudá-las dependendo da situação.

Em termos de estratégias adotadas nos momentos da brincadeira, o grupo de educadoras que fazem parte do G2 converge para a adoção de práticas com características coercitivas. Contudo, é válido ressaltar que não foi identificado nenhum tipo de punição física. No geral, percebe-se que estas profissionais exigem o cumprimento de normas e regras, porém as explicações são diretas, com pouca interação verbal e reforço frente ao comportamento não-aceitável e aceitável. Ao que parece o brincar próximo e/ou junto é pouco valorizado neste grupo, as ações estão mais voltadas para a supervisão das atividades lúdicas, com intervenções pontuais dependendo da

necessidade. Conforme apontam Piccinini et al. (2007) e Motta et al. (2006) os estudos que versam sobre práticas coercitivas ressaltam que o uso destas estratégias pouco favorece a assimilação de regras e normas, sem contar com as dificuldades que as crianças podem vir a ter no que se refere à compreensão das situações e da discriminação quanto à mudança e continuidade do comportamento.

De um modo geral percebe-se que práticas voltadas à estimulação, orientação e ensino de habilidades diversas no brincar, fornecem um conjunto de estímulos que favorece o processo desenvolvimental da criança que vive em abrigos. Nestes termos, um ambiente rico de estimulações, assim como aponta Bronfenbrenner (1996), pode ser de suma importância para amenizar os efeitos do ambiente de abrigo para as crianças. E à primeira vista, as educadoras do G1 tendem a adotar práticas de cuidados nesta direção.

3.2.2. Práticas de cuidado na alimentação.

Nos dois grupos de educadoras identifica-se que o tempo destinado à alimentação apresenta-se como o segundo maior entre as atividades investigadas neste trabalho. No que tange a diferença entre os grupos, os dados mostram que o tempo de investimento nesta situação tende a ser quase o mesmo entre as educadoras. Quando se analisa os extratos, constata-se que diferenças envolvendo outros aspectos são igualmente relevantes na discussão proposta neste trabalho. Para as análises das situações de alimentação foram consideradas três categorias que irão nortear a apresentação dos dados a seguir: **orienta quanto à natureza, função e regras envolvidas no alimentar-se; estimula, encoraja e desafia a criança durante a refeição; e a higiene.**

A primeira categoria diz respeito à **orientação** quanto à postura e modos de se comportar a mesa e de alimentar-se. Foi verificado que a educadora procura mostrar à criança a forma adequada de se comporta nesse ambiente ou a maneira correta de sentar-se à mesa, pegar no talher, mastigar os alimentos e falar durante as refeições. Os trechos a seguir apresentam extratos de práticas associados a esta categoria entre as educadoras do G1.



Figura 28. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 20: (...) Olha para C37 que está comendo em pé e fala: "Ei C37, senta e come". G1E5 anda pelo refeitório observando as crianças. Vai até C37 falando: "Ei C37 senta, não é pra comer em pé, é pra comer sentado, entendeu!"". Senta na batente que separa o refeitório do corredor, próximo a mesa que estão C37, C38 e C34. E fala: "C37 come, é pra comer não é pra brincar. Não quer comer?". C37 continua a ficar em pé e fala com C38. G1E5 fala: "Senta direito C37". Vai até a mesa, aproxima a cadeira da C38 e do C37 para mais perto da mesa falando: "Senta direito". (...) (G1E5, 3ª sessão, 18 às 19 horas, D5)

EPISÓDIO 21: (...) Vai até C26, mistura a comida, olha para C33 e fala: "Não mete a mão". Vai até C33, pega a colher e fala: "Pega a colher assim" e coloca a colher na mão do menino. Segura a mão do menino e leva a colher à boca, segurando na mão dele. (...) (G1E1, 2ª sessão, 17 às 18 horas, D5)

EPISÓDIO 22: (...) Aproxima-se de C51 que está sentado na mesa ao lado que C48, onde estão C51, C57, C49 e C53 e fala para C51: "Com a colher, com a colher". Olha para C53 e fala: "Com a colher C53, usa a colher, pode usar a colher". G1E4 senta-se na bancada lateral do refeitório. Olha para C53 e fala: "C53, colher" (para que ele use a colher para comer). G1E4 levanta-se e vai até C50 sentado e o ajeita na cadeira, ajeita o prato do garoto na mesa e fala: "Põe teu pé pra dentro da mesa, põe", termina de ajeitá-lo na mesa e senta novamente na batente que separa o refeitório do corredor. (...) Olha para C53 e fala: "C53, C53, use a colher meu bem". (...) G1E4 se estica e mexe a comida no prato do C51 falando: "C51 a colher, colher a gente usa pra isso, justamente pra isso que serve a colher". (...) (G1E4, 6ª sessão, 12 às 13 horas, D7)

Os extratos apresentam situações comuns nos momentos de refeição, em especial entre as educadoras responsáveis por crianças acima de três anos. Identifica-se que estas orientam as crianças a se comportarem da maneira que consideram mais adequada nesse momento específico. O uso correto de pegar no talher e de sentar-se à mesa demonstra ser aspectos relevantes nas práticas de cuidado deste grupo.

Brazelton e Sparrow (2003) destacam que à hora da alimentação apresenta-se como um momento de experimentação da criança e da sua autonomia, onde aprender a comer, conhecer boas maneiras, sentar-se corretamente à mesa, dentre outros, são ensinamentos que podem e devem ser passados pelos cuidadores, observando-se traços da cultura em que estão inseridos.

Além disso, conforme Seabra e Seidl de Moura (2005), o contexto da alimentação tem papel relevante na socialização da criança, bem como na sua inserção no mundo cultural. Neste sentido, este é um momento marcado por contínuas trocas, onde a

criança necessita da figura de um adulto experiente para lhe prover o sustento do corpo, tendo em vista que ainda não adquiriu todas as habilidades para sobreviver sozinha (Carvalho, 1987, 1988; Ribas & Seidl de Moura, 2004; Vieira & Prado, 2004), assim como maneiras culturalmente aceitas de se comportar a mesa e se alimentar.

Dados da literatura (Brazelton & Greenspan, 2002; Cole & Cole, 2003; Goldschmied & Jackson, 2006) vêm mostrar que com o avançar da idade a criança constrói um repertório de habilidades que vão possibilitar à mesma o uso de regras e normas aceitas na sociedade como adequadas durante as refeições. Goldschmied e Jackson (2006) identificam que a partir do segundo ano de vida a criança possui habilidades suficientes para fazer suas refeições sozinhas.

Observa-se a partir dos dados apresentados nos extratos acima que à hora das refeições é marcada por um aprendizado contínuo, com o monitoramento e atenção da educadora aos comportamentos das crianças à mesa. É possível perceber que entre as crianças acima de três anos esse acompanhamento é bem maior, sendo marcado pelo ensino de normas e regras de se comportar a mesa, visto que entre os menores a alimentação é oferecida sempre por um adulto.

Em termos de normas e posturas à mesa, identifica-se que entre as educadoras do G2 esta é uma prática também bastante encontrada. Os extratos a seguir mostram este aspecto.



Figura 29. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 23: (...) G2E8 entra no refeitório, ajeita uma cadeirinha e manda C43 sentar. Ela pega um copo de água para o garoto e diz: "C43 sem gracinha, é pra comer". G2E8 diz pra C43: "C43 eu vou pegar o teu prato e tu não vai mais comer C43". O menino põe o pé na cadeira e G2E8 diz: "C43 tira o pé". (...) (G2E8, 11ª sessão, 12 às 13 horas, D6)

EPISÓDIO 24: (...) C57 senta na batente e começa a comer. G2E9 olha para ele e fala: "Desça daí, é pra comer na mesa". Tira o prato dele e coloca na mesa. O menino segura o prato e os dois levam o prato para a mesa. G2E9 chama por C50 e fala: "vem C50" e coloca farinha no prato dele. (...) (G2E9, 7ª sessão, 18 às 19 horas, D7)

EPISÓDIO 25: (...) C3 aos poucos escorrega da cadeira. A educadora olha por baixo da cadeira e fala: "Tu não ta sentado direito". Coloca a vasilha de sopa em cima da mesa, pega em C3 e fala: "Sente direito". A educadora ajeita o menino na cadeira. E fala: "Ele tá escorregando aqui", ajeita sua perna. (...) (G2E7, 2ª sessão, 10 às 11 horas, D2)

Assim como no G1, práticas voltadas ao ensinamento de bons modos são frequentemente encontrados entre as educadoras do G2. São identificadas práticas caracterizadas pelo convite e estímulo para que a criança faça a refeição que está sendo servida. Todavia, verifica-se que, neste grupo, algumas intervenções envolvendo ameaças à criança e o alerta quanto ao que ela não deve fazer à mesa.

Quando se compara os extratos entre os dois grupos percebe-se que intervenções pautadas em o que não se deve fazer e como se deve fazer é uma marca das educadoras do G1. Kail (2004) destaca que a instrução direta pode trazer maiores benefícios para o desenvolvimento infantil. Este tipo de ingerência perpassa em identificação do que deve fazer, quando e por quê. Além do que ressalta que os cuidadores devem funcionar como modelos de ação fornecendo a criança constantes ensinamentos deste tipo.

De um modo geral, as refeições são momentos privilegiados de interação. Nota-se que, no abrigo, a alimentação é uma atividade organizada e coordenada sob a gerência da educadora. Este dado aparece mais claramente entre as educadoras do G1, onde se diferencia no rol das práticas observadas.

Outra categoria que se apresenta nos extratos de práticas das educadoras é a **estimulação**. Envolve ações de incentivo, uso de atividades, objetos e verbalização que favoreçam a alimentação, como reforçar a criança que come toda a comida, destacar o sabor dos alimentos e o uso de brincadeiras. Os trechos a seguir identificam estas práticas de cuidado entre as educadoras do G1.



Figura 30. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 26: (...) C6 fica em pé na cadeirinha. G1E5 a senta na cadeira falando: "Nãão, senta. Aaahh! Nãão, sentada, sentada" e senta a menina direito na cadeira. Aponta para C10 e fala para C6: "Olha o C10 ali sentado, olha. Olha o C10 comendo, olha o bocão dele olha, olha o bocão". Pega a colher e dá na boca da menina fazendo: "Aaaah!!!". Pega novamente a colher falando: "Olha o bocão do C10, aaaa!!!" e continua a dar na boca da menina. Leva a colher a boca da menina falando: "Cadê a boca da C6? Aaahh!!! Isso C6". (...) E pega a colher, leva a boca da menina falando: "Vai C6!" e continua a dar a sopa na boca dela. G1E5 pega a colher, leva em direção a boca da menina, C6 balança a cabeça em sinal negativo e segurando a mão da educadora. G1E5 afasta a colher de perto da menina como se fizesse avião com a colher falando: "Aaaaahh!!! Olha o avião, abre a bocona, sopra, sopra, sopra, sopra", enquanto C6 põe a mão

na frente da colher. G1E5 limpa seu próprio braço com a fralda, pega mais sopa e fala: "Abre o bocado". (...) (G1E5, 5ª sessão, 17 às 18 horas, D3)

EPISÓDIO 27: (...) G1E2 olha para C14 e diz: "Olha, o C14 comeu tudinho, que legal C14". Olha para C16 e fala: "Bora C16". (...) G1E2, fazendo sinal de não com o dedo diz a C17: "Você não vai comer mais né? Não vai comer mais?". Pega o prato da menina e depois devolve para ela. E diz a C17: "Você não quer mais? Então come mais um pouquinho só". (...) G1E2 retorna vai até C17, fala para C18: "Isso C18. Come mais um pouco". Mexe a comida da C17 e fala: "Não é pra jogar (a colher) mais, é uma mocinha" e coloca uma colher de comida na boca da menina. (...) (G1E2, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D4).

EPISÓDIO 28: (...) G1E2 dirige-se a C13 que aponta para o pacote de bolacha, a monitora fala para garota: "Fala pra tia o que tu quer? Bolacha?". G1E2 soletra para a menina: "bo-la-cha. Fala bolacha". G1E2 diz a outra criança que está bem próxima também: "Como é o nome C14? bolacha". G1E2 insiste com C13: "Fala bolacha". G1E2 comenta com G1E4 que está sentada a porta do dormitório: "Ei G1E4 sabe o que a psicóloga falou da C13 e do C16, que tem uma irmãzinha, que eles três tem o mesmo problema de dicção. E ela disse que não é normal". (...) (G1E2, 3ª sessão, 15 às 16 horas, D4)

EPISÓDIO 29: (...) Ao aparecer no local às crianças do D5 batem palmas e falam: "Êêêêê!!!" Olha para C23 que é o único que está em outra mesa sentado sozinho e fala: "Vem pra cá C23". G1E1 pára com a bandeja na mão em frente à mesa. As crianças começam a rezar: "Papai do céu, obrigado, por esse alimento...". G1E1 fala junto com as crianças: "De hoje e sempre... Amém". Enquanto as crianças rezam, E14 distribui os pratos. G1E1 distribui junto com E14 as colheres. (...) (G1E1, 4ª sessão, 11 às 12 horas, D5)

Entre os principais aspectos encontrados com as educadoras do G1 nos momentos de alimentação, destacam-se a brincadeira, o reforço social para os que comem toda a comida, a oração antes das refeições e a verbalização da criança. Percebe-se que a brincadeira funciona como uma estratégia da educadora para tornar a refeição mais divertida, o que pode ajudar a criança a se envolver na atividade e conseqüentemente se alimentar melhor. O reforço social é comum entre as educadoras deste grupo, verbalizações do tipo "muito bem!" e "parabéns!", são estratégias que destacam as crianças no grupo.

O extrato 28 marca uma questão fundamental para favorecer a qualidade do trabalho e da interação entre educadora e criança no momento da alimentação. Neste episódio, a educadora incentiva a criança a falar o que deseja e como pronunciar a palavra. Esta prática tende a ser fundamental, primeiro para possibilitar o desenvolvimento e expressão da fala, além de forçar a educadora a escutar a criança e perceber possíveis comportamentos atípicos, como destacam Goldschmied e Jackson (2006). O extrato marca também um aspecto fundamental em ambiente coletivo de cuidado, que é o trabalho multidisciplinar. Neste sentido, percebe-se que o trabalho conjunto entre os diferentes profissionais que lidam com as crianças podem ajudar a construir coletivamente, estratégias para cuidar melhor das crianças e direcionar a educadora a

estimular determinados comportamentos vitais para o desenvolvimento saudável infantil.

Outro aspecto que marca as refeições com as educadoras do G1 é o uso de práticas que têm um componente cultural, marcado por crenças religiosas. Este é um momento, para estas educadoras, de consagração do alimento, além do que acalmam, em tese, as crianças que chegam agitadas do trajeto do dormitório até o refeitório, mantendo o grupo coeso. Percebe-se que este é um momento que marca o início da refeição propriamente dita, e foi encontrada apenas entre as educadoras do G1.

A categoria **estimulação** pode ser encontrada entre as educadoras do G2, conforme pode ser destacado nos extratos a seguir.



Figura 31. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 30: (...) Senta C1 em seu colo, apoiando a cabeça dela em seu braço. Pega a fralda que está em seu ombro e coloca no pescoço da menina, segura a mamadeira e sacode, como se estivesse esfriando. (...) Sacode a mamadeira e coloca na boca da menina olhando em seu rosto, girando a mamadeira sem tirá-la da boca da menina. Oscila entre olhar para a criança e ao redor (...). C1 cospe o leite, como se estivesse engasgando-se, G2E9 senta a menina em sua perna, limpa a boca que está suja de leite. A menina chora, G2E9 olha para a observadora e sorri. Limpa a sua mão com a fralda que está no pescoço de C1, limpa a boca da menina. (...) Limpa sua perna, o braço, o pescoço, a boca e a roupa da menina. Ajeita a menina em seu colo, deixando-a sentada em sua perna e dá leves batidas na costa da criança. (...) (G2E9, 9ª sessão, 10 às 11 horas, D1)

EPISÓDIO 31: (...) Olha para C56 e fala: "Bora C56, é pra comer, come feijão". Observa as crianças comerem. (...) G2E9 olha para C58 e diz: "Come logo, come filha, coma, pra ficar forte e bonita". Observa as crianças comerem. Olha para C49 e C50 e fala: "C50 e C49, Parabéns". Observa as crianças, olha para C52 e diz: "Come feijão C52", continua a observar as crianças. Olha para C56 e diz: "Sim C56, a colher fica mais tempo na tua mão que na tua boca.". (...) Se aproxima de C56 e mistura a comida de seu prato enquanto fala: "Tem que misturar, tem que comer feijão. Comer feijão pra ficar forte, tu não vê que o C52 ta forte?!". (...) (G2E9, 5ª sessão, 11 às 12 horas, D7)

EPISÓDIO 32: (...) Permanece dando a mamadeira de C4, oscila entre olhar para o rosto do menino e as outras crianças que estão no local, enquanto conversa com as educadoras. Ela tira a mamadeira da boca do menino, coloca em cima do palco (barracão), limpa a boca dele com a fralda, senta-o em sua perna e dá leves batidas em sua costa. Continua conversando com E16. Passa a mão na cabeça dele e volta a dar leves batidas em sua costa. (...) Senta-o em sua perna de frente para ela, olha em seu rosto, sorri, levanta-se. (...) (G2E10, 8ª sessão, 8 às 9 horas, D2)

Os extratos mostram aspectos como o reforço social, com verbalizações voltadas a elogios às crianças que se alimentam nas condições desejadas. Também se vê que ações incentivam o alimentar-se e ressaltam os benefícios que a refeição proporciona à criança, como permitir que ela fique forte e bonita. Observa-se que estas ações são realizadas comumente com as crianças acima de quatro anos. Em contrapartida, os extratos demonstram que este tipo de estratégia é pouco utilizada, por exemplo, com os bebês.

Em relação a diálogos estabelecidos no momento da refeição, verifica-se que o nível de estimulação parece ser bem mais intenso com as crianças maiores por parte das educadoras do G2. Ao que tudo indica, as interações demonstram ser mais intensas e ricas com as crianças mais velhas, especialmente do D4 ao D7. A idade da criança pode ser um ponto chave quando a educadora se ocupa da sua alimentação, visto que as mais novas tendem a ser mais passivas durante a atividade. Para Seabra e Seidl de Moura (2005), com o passar dos anos a criança gradativamente deixa a passividade indo em direção a comportamentos e atitudes mais ativas no momento da refeição, interagindo e verbalizando mais com o adulto e os pares que compartilham a experiência com ela. Ressaltam ainda que o adulto tende a se adaptar às mudanças ocorridas com as crianças. À medida que passam a interagir mais durante a refeição, o adulto também interage mais com elas.

Práticas de cuidado diferenciadas em função da idade são particularmente encontradas entre as educadoras do G2. Verifica-se que entre as do G1 esta é uma estratégia que dificilmente se faz presente, até mesmo porque as sessões realizadas com as educadoras deste grupo foram consideravelmente maiores com os dormitórios que atendem crianças acima de dois anos.

O momento da refeição entre as educadoras do G1 é quase sempre marcado por brincadeiras e reforço social que incentivam a criança a se alimentar, além de ensinamentos de ordem religiosa. Entende-se que estas práticas podem ser fundamentais para possibilitar o aprendizado e a apresentação de um ambiente que favoreça a criança a alimentar-se mais e melhor.

A terceira categoria que se apresenta é a **higiene**, envolvendo práticas voltadas especificamente ao final das refeições, representadas por estratégias que objetivam auxiliar a criança a escovar os dentes, encorajá-la e estimulá-la a desempenhar com autonomia esta atividade, assim como trocar a roupa que por ventura tenham sujado durante as refeições. Os extratos abaixo destacam este ponto entre as educadoras do G1



Figura 32. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 33: (...) G1E2 coloca pasta na escova do C15 e fala: "Começa a escovar que a tia termina" e liga a torneira da pia. Entrega a escova de dente para o menino, ele se pendura na pia, G1E2 olha para ele e fala: "Cuidado ai cabeça". (...) C19 se aproxima com a escova de dente. G1E2 a aproxima de uma das pias e fala: "Vem escovar, bora escovar o dente". Olha para C30 que está na pia ao lado e fala: "Ei C30 desliga a torneira" e desliga a torneira. Molha a escova da C19, entrega para a menina e fala: "Bora escovar, começa a escovar que depois a tia termina". Vai até C30, escova o dente da menina enquanto fala: "Bora escovar o dente, bora comer pasta". C30 começa a chorar e a monitora diz: "Não chora, pronto, pronto, pronto. Cadê a língua? Cadê a língua?" e lava a boca da menina. Vai até C18 e escova o dente dele. Molha a escova e a boca do menino falando: "pronto". Vai até C15 e fala: "Já C15?" e escova o dente do menino e fala: "Isso, muito bem" e continua a escovar o dente do menino. (...) (G1E2, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D4)

EPISÓDIO 34: (...) G1E3 coloca o pote das escovas na pia, coloca creme dental nas escovas e fala: "Olha, deixa eu falar uma coisa pra vocês! Vocês vão escovar e depois é a vez da tia G1E3 ajudar. Depois a tia vai ajudar a escovar. Agente vai cantar a musiquinha. Como é a musiquinha?". G1E3 canta a música: "Minha querida escovinha, vai pela boca escovando, uma gostosa pastinha". Vai até C13 e fala: "Aqui C13". Aproxima a menina de uma das pias, volta a cantar: "Escova, escova" e fala: "Depois vai ser minha vez viu!". Abre a torneira para C15. Coloca creme dental na escova da C13 e volta a cantar: "Escova, escova, escova, escovinha". C15 se apóia na pia, G1E3 fala: "Cuidado C15", entrega a escova para C13 e fala: "Depois é a minha vez. Vamos escovar". G1E3 abre a torneira da pia que C13 está. Olha para C15, coloca-a no chão e fala: "C15, assim olha. Já molhou, agora bora escovar". G1E3 pega na mão da C13, molha a escova, leva a escova até a boca da menina segurando em sua mão e fala: "Como é que escova? Abre a boquinha. Olha a musiquinha da escova, olha" e canta: "Minha querida escovinha, vai". (...) (G1E3, 4ª sessão, 11 às 12 horas, D4)

Os extratos versam sobre práticas de cuidado voltadas ao incentivo à criança para que escove os dentes sem ajuda do educador. Percebe-se que elas dividem o momento da escovação em duas etapas: primeiro, estimulam a criança para que desempenhe a tarefa sozinha, e depois, fazem junto com ela. Verifica-se que as práticas se caracterizam por ações realizadas em conjunto com a criança, onde a educadora possibilita que a criança pratique a habilidade de desempenhar a tarefa sozinha e só então intervém, ensinando-a a realizar a tarefa e tornando a atividade divertida, especialmente quando usa a música para auxiliar no aprendizado, bem como elogia e reforça o desempenho da criança.

Os episódios acima descritos entre as educadoras do G1 destacam práticas de cuidado que reforçam questões importantes ao processo desenvolvimental. Kail (2004) destaca que o uso de instrução direta e da orientação exerce grande influência no

desenvolvimento infantil, assim como a postura do cuidador enquanto modelo de ação e o oferecimento de reforço frente ao comportamento.

Momentos dedicados à higiene das crianças após as refeições também pode ser encontradas entre as educadoras do G2, conforme ilustra os extratos que segue.



Figura 33. Visualização das atividades de alimentação entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 35: (...) A monitora vai até a pia, onde C41 está terminando de escovar os dentes. O menino termina, e ela desliga a torneira e em seguida diz: "Termina aí, pode passar a mão na boca e ir. Me dá, deixa que eu levo a escova, quando eu chegar lá quero encontrar tu dormindo, roncando". C43 diz a monitora: "Ei tia", e ela olha pro menino que está dentro do boxe se limpando, acabara de fazer suas necessidades fisiológicas, e diz: "Isso mesmo!!! bora". G2E8 permanece no banheiro com C43, vai até o menino e diz: "Tu não limpou direito" e então a educadora pega um pedaço de papel e dá a criança que se limpa novamente. O menino ao terminar com a ação levanta a bermuda e a G2E8 (já distante do menino) diz a ele: "Lava a mão, e escova o dente" e ele responde: "Tá". G2E8 encontra-se próximo a porta do banheiro, em pé, olhando para as pias, C43 se aproxima da pia a educadora fala: "Lava a mão primeiro". O menino abre a torneira, lava a mão, depois pega a escova e começa a escovar os dentes. G2E8 diz: "Ei C43 não é assim que escova, é assim olha" e faz sinal com a mão, de como seria o certo escovar, e o menino ri. A monitora então enfatiza: "É, de verdade". Ele começa a escovar como a monitora indicou, e ela diz: "Isso" e prossegue: "Agora escova assim, em cima também, não é chupando a pasta". (...) (G2E8, 11ª sessão, 12 às 13 horas, D6)

EPISÓDIO 36: (...) Abre a porta e fala: "Bora pegar a roupa. Pegar a roupa já! Pegar a toalha e escovar os dentes" (...) Olha para C50 e fala: "Bora". Coloca creme dental na escova de C50 e fala: "Bora, vai. Banheiro, banheiro". Coloca creme dental na escova de C49 e fala: "Banheiro". (...) (G2E9, 4ª sessão, 12 às 13 horas, D7).

Os extratos destacam duas práticas de cuidado no momento da higiene das crianças após as refeições. Em uma a educadora ensina a tarefa e diz à criança como ela deve escovar os dentes. Na outra, a educadora manda a criança realizar a atividade sem a sua ajuda direta. Observa-se que entre as educadoras do G1 as práticas estão voltadas ao objetivo de desempenhar a tarefa junto com a criança, já entre as do G2 é mais comum mandá-la escovar os dentes sozinha.

Numa perspectiva de comparação entre os grupos de participantes da pesquisa, verifica-se que práticas de cuidado voltadas à orientação, estimulação e higiene em situações de alimentação indicam diferenças claras na forma de agir entre eles. Mais uma vez o padrão das interações entre educadoras e crianças é o ponto chave para

identificar as diferenças percebidas nas estratégias de cuidado presentes na rotina institucional.

No G1 prevalece a instrução direta, a presença do educador como modelo e o reforço social ou uso de elogios e ensinamentos sobre como se comportar e agir diante de determinadas situações. Já no G2, nota-se que o uso de instruções sem grandes explicações, com predomínio de ordens e imposição de normas e regras, é mais frequente. As educadoras do G2 tendem a adotar uma postura mais autoritária, marcada pelo pequeno número de diálogos ou interações com as pessoas com as quais compartilha uma mesma atividade. É como se o adulto estivesse à parte da situação, como um membro externo que tem e/ou exerce a função de monitorar e coordenar as ações das crianças. Nota-se, assim, uma fixação no cumprimento de regras, sem maiores explicações e discussões, estratégias estas consideradas por Piccinini et al (2007) e Motta et al (2006) como autoritárias, e que podem trazer consequências para o aprendizado da criança no se que refere à assimilação da regra e de sua importância para o desenvolvimento de habilidades sociais. Por trás dessas práticas de cuidado, pode-se dizer que existe a preocupação com a educação da criança a partir de trocas sociais, o que representa uma concepção de desenvolvimento que valoriza as interações sociais iniciais, no sentido que apontam Hakness e Super (1992) e Super (1976, 1990)

Entre as educadoras do G1 verifica-se em grande maioria, uma postura diferenciada, marcada pelo desenvolvimento de tarefas conjuntamente, onde o adulto é parte integrante da atividade que está sendo realizada. Neste grupo, as práticas de cuidado estão voltadas ao cumprimento de regras, com a valorização de explicações e oportunidades de discussão entre adulto e criança. Para os estudiosos do desenvolvimento infantil, esta seria uma prática mais adequada na criação das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Neste sentido, pode-se dizer que as práticas adotadas entre as educadoras do G1 marcam uma concepção de desenvolvimento que considera que a criança adquire habilidades sociais e cognitivas a partir de interações e estímulos oportunizados pelos cuidadores. Com isso, supõe-se que estas tendem a investir mais na qualidade das interações ocorridas neste tipo de situação do que as do G2. Indicando que entre as educadoras do G1 destaca-se a predominância de uma concepção ambientalista, que envolve de acordo com Melchiori e Biasoli-Alves (2001) estímulos que são ofertados pelos cuidadores e pelo ambiente, sendo estes responsáveis pela aquisição, manutenção ou extinção de formas específicas de ação.

Por fim, identifica-se que as diferenças entre os dois grupos não envolve o tempo dedicado à alimentação, visto que essa medida foi praticamente a mesma entre os dois grupos, mas relaciona-se com a qualidade das interações ocorridas neste tipo de situação, envolvendo as formas de orientação ofertadas, o nível de estimulação e maneiras de promover a higiene das crianças. Os dados mostram que não há uma relação direta entre tempo destinado à tarefa e a qualidade com que estas são desempenhas, visto que o tempo de dedicação para as refeições foi quase o mesmo para os dois grupos de participantes.

3.2.3. Práticas de cuidado no sono.

Os momentos de descanso e sono são marcados por situações que as educadoras estão junto com as crianças dentro do dormitório, conforme descrito no início deste capítulo. O tempo dedicado é consideravelmente maior entre as educadoras do G1, como foi exposto no gráfico 10. Com base na análise dos extratos de práticas, verifica-se que o tempo não é o único diferencial entre os grupos, mas aspectos como contato corporal, trocas afetivas, nível dos diálogos, dentre outros, marcam também essa diferença.

Os extratos de práticas de cuidado no sono serão apresentados nesta sessão de resultados através de três categorias: **orienta quanto à natureza, função e postura ao dormir; estimula o sono desenvolvendo atividades diversas; e o despertar.**

A primeira categoria refere-se à **orientação da atividade**, onde a educadora apresenta postura e modos considerados mais adequados para dormir, identificando comportamentos que facilitam uma atmosfera de tranquilidade e o aconchego que são propícios ao relaxamento do corpo. Os extratos a seguir ilustram esta categoria entre as educadoras do G1.



Figura 34. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 37: (...) G1E1 fala: "Bora dormir". Vai até a cama da C30 e arruma o lençol da cama. Olha para a cama ao lado em que C31 está e fala: "Deita aí". Vai até a cama em que C34 está deitada, pega o lençol dela e fala: "Deita pra lá" (para que ela deite com a cabeça para o lado da parede) (...) Vai em direção a porta com dois lençóis, um deles estava feito xixi. Olha para traz e fala: "C23 deita, C23. Te deita pra ti dormir. Te deita C23, tira a tua perna daí" (ele estava sentado no espelho da cama)... Olha para C23 e fala: "C23 te deita C23. Te deita C23. Não, deita na cama direito pra dormir" (ele está deitado com as pernas penduradas para fora da cama). Vai em direção a cama dele e fala: "Te deita lá". Segura no braço dele e o deita na cama e fala: "Te deita". (...) (G1E1, 10ª sessão, 13 às 14 horas, D5)

EPISÓDIO 38: (...) C13 mexe na chave que G1E3 tem pendurada no pescoço. G1E3 afasta a chave da menina e fala: "Não. Tá na hora de dormir, vamos lá fechar o olho, a tia vai deitar aqui do seu lado pra gente dormir". G1E3 deita na cama ao lado da C13 e continua a dar leves batidas em sua costa. C13 levanta a cabeça. G1E3 olha para a menina e fala: "C13 é pra abaixar a cabeça pra dormir". Levanta, carrega a menina e fala: "Deite pra cá pra esse lado, não é pra brincar" e coloca a menina com a cabeça para a parede e os pés para o espaço entre as camas e fala: "Eu vou lá deitar com a C20, só você que tá fazendo tolice, eu vou deitar com a C20. Né C20! Vamos lá, deite direitinho que a tia vai deitar também". C13 deita com a cabeça para o corredor entre as camas e fala: "Então deite direitinho, pronto". (...) (G1E3, 4ª sessão, 11 às 12 horas, D4)

EPISÓDIO 39: (...) Toca no ombro do C57 e fala: "Bora C57 te vira pra lá". Ajeita o lençol do menino. Olha em seu rosto e fala: "Tu quer ir C57 tomar um baninho pra se acalmar? Tu quer tomar banho pra se acalmar e dormir?". C57 diz que não. G1E4: "Então te aquieta e fecha o olho". Levanta da cama e fala a C44: "Vira pra cá C44, bora", segura no braço do menino e coloca-o com a cabeça para o espelho da cama. E deita ao lado do menino. Olha para C49 e fala: "C49, não esfrega o teu olho que vai ser pior, vai doer mais (a menina está com o olho inflamado)". Olha ao redor. Fala para C53: "Abaixa a perna C53, abaixa a perna". Fala a C50: "C50, quietinho pra dormir". Olha ao redor, olha para C44 e fala: "Fecha o olho, você não vai conseguir dormir de olho aberto, fecha o olho". E passa a mão no braço do menino. Olha para C53 e fala: "Fecha o olho C53". C53 fala: "O lençol tá rasgado". G1E4 fala: "Não tem problema, usa o pedaço que tá inteiro". (...) (G1E4, 6ª sessão, 12 às 13 horas, D7)

Os extratos marcam práticas de cuidado que compreendem formas de deitar para dormir, a emissão de comportamentos que auxiliam a criança a se acalmar e criar condições para adormecer, tais como fechar os olhos, ficar quieta na cama e cobrir o corpo com o lençol, assim como orientar a criança no sentido de perceber que esse é um momento para descansar e não para brincar.

Ainda em relação à categoria **orientação**, identifica-se que esta pode ser também encontrada entre as educadoras do G2, conforme ilustra o extrato a seguir.



Figura 35. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 40: (...) G2E8 vai até a cama de C18, bate palma e diz: "Fecha o olho". G2E8 vai até a cama em que C18 está deitado brincando com um brinquedo e diz: "Me dá isso, quando tu acordar eu te dou". O menino lhe entrega o brinquedo. A monitora diz: "Eu vou colocar bem

aqui tá, aqui ó!" e coloca o brinquedo na prateleira. Em seguida diz a C18: "Pronto, pode dormir". G2E8 continua a arrumar roupas no armário. G2E8, enquanto arruma as roupas diz a C18: "Deita, deita pra dormir". G2E8 vai até a mesma criança na cama e diz: "Deita direito na cama, assim, feche o olho fecha, assim". (...) (G2E8, 1ª sessão, 13 às 14 horas, D4)

Os episódios extraídos dos dois grupos marcam formas de orientação à criança para o descanso e o sono. As práticas são basicamente as mesmas entre as educadoras para todas as crianças, sendo que as que possuíam mais dificuldade para dormir recebiam mais atenção por parte do adulto. Nos momentos em que a educadora orienta a criança o nível de contato entre elas é bastante intenso, especialmente entre as participantes do G1. Neste grupo, percebe-se que o contato se dá por meio de acalento, deitar junto e verbalizações reforçadoras.

Na tentativa de refletir a respeito da rotina de sono, percebe-se que há uma organização institucional que determina uma sequência de práticas de cuidado a fim de que mantenham a padronização dos comportamentos das crianças. Para Coutinho (2002), este conjunto de práticas funciona como rituais de ação, na busca de um funcionamento harmônico da instituição como um todo, envolvendo padrões comportamentais aceitos socialmente. Percebe-se que estes padrões acontecem tanto no sono quanto na alimentação, além do banho. Todavia, este tipo de configuração é guiado pelos horários da instituição, o que em muitas vezes desconsidera as necessidades e ritmos de cada criança, conforme aponta Bahia (2008).

A segunda categoria, **estimulação**, diz respeito ao fornecimento por parte da educadora de uma variedade de atividades que favorecem o sono: apresenta à criança brinquedos, canta, acaricia, conversa, conta história, como foi destacado nos extratos a seguir.



Figura 36. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 41: (...) G1E1 olha para C23 e fala: "Deita aqui C23 comigo, vem cá", vai até a cama em que o menino está deitado com E12, segura em sua mão, fala com E12. G1E1 o leva até a cama em que estava deitada antes que sair para o almoço. C23 deita na cama, G1E1 arruma o lençol. Olha para C33 e aponta como se falasse para ele dormir. Vai até a cama do C33, desenrola o lençol que ele está enrolado e fala: "Peraí C33". O menino desce da cama e ela arruma o lençol na cama dele. Comenta dos lençóis: "Mais esses lençóis também, nunca vi". O

menino deita na cama. Ela se afasta e vai para a cama em que C23 está deitado. Deita com ele na cama e abraça-o. (...) (G1E1, 7ª sessão, 12 às 13 horas, D5)

EPISÓDIO 42: (...) G1E3 coloca a cama no lugar e fala: "Bora, então deite na sua cama e fique quietinho com o seu au au". Se aproxima do menino e fala: "Bora deite". C14 fala: "O abo (rabo)". G1E3 diz: "Bora depois eu pego lá, deite. Fique quietinho, porque se você não ficar quieto eu vou guardar (urso)". G1E3 lhe entrega o urso e fala: "Faz ele dormir ai. Deite ai que tá na hora de dormir, e coloque o urso pra dormir. C15 fala: "Au au tia, au au". G1E3 diz: "Ah eu vou já guardar, se eu der pra um vou ter que dá pra todo mundo. Eu vou já guardar, tá na hora de dormir". G1E3 carrega C15 e o deita na cama e fala: "Eu vou colocar pra dormir". C15 "au au". G1E3 diz: "Não, eu vou guardar. Se eu der pra um tem que dá pra todo mundo". G1E3 enxuga C15. C13 e C20 também pedem urso. G1E3 fala: "Não, eu vou guardar. Eu vou guardar porque não tá na hora de brincar, tá na hora de dormir". (...) (G1E3, 4ª sessão, 11 às 12 horas, D4)

EPISÓDIO 43: (...) Vai até a cama da C26 falando: "Deite", pega uma boneca que C26 estava brincando e coloca na ponta da cama, oposta a ponta que a menina esta deitada. C26 chora, G1E2 pergunta: "O que foi que ela te fez agora?". Arruma à roupa da boneca, C26 toca na boneca, como se quisesse pegá-la, G1E2 fala: "Tu sabes que não é hora de brincar. Te deita, então, deita direitinho". C26 deita na cama. G1E2 dá à boneca a menina e a embrulha. G1E2 vai até a cama do C33, segura em seu braço e fala: "Tá muito saliente pro meu gosto isso sim. Te deita, te deita". G1E2 senta no chão ao lado da cama do menino, e o deita na cama, dando leves tapas na costa dele. (...) (G1E2, 7ª sessão, 12 às 13 horas, D5)

Os extratos mostram aspectos ligados a um número de estimulações por parte das educadoras para ajudar as crianças a adormecer, como deitar junto, arrumar a cama, embrulhar, oferecer brinquedos, proporcionar um ambiente tranquilo e aconchegante. Estas práticas vão em direção ao oferecimento de condições propícias ao descanso das crianças. Neste caso, intervir no ambiente físico e social pode ajudar a criança a dormir. Verifica-se, deste modo, que entre as educadoras do G1 há preparação do ambiente para o descanso possibilitando tanto um local tranquilo quanto a oferta de objetos e brinquedos que possam ajudar a criança a dormir mais rápido. Observa-se que os comportamentos das educadoras do abrigo se assemelham aos das educadoras de creche encontrados nos estudos de Bahia (2008) e Coutinho (2002), onde se percebe todo um ritual de práticas de preparação do ambiente que antecedem o momento do descanso.

Percebe-se ainda que as educadoras deitam junto ou se mantêm próximas das crianças mais agitadas. Brazelton e Sparrow (2003) consideram que crianças mais impulsivas e ativas tendem a ter mais dificuldade de dormir quando comparadas com as mais calmas e tranquilas.

Assim como nos achados em população de creche (Bahia, 2008), vê-se que entre as crianças do abrigo, as mais ativas, que apresentavam mais dificuldade para dormir ou demoravam mais tempo para pegar no sono eram as que recebiam mais atenção das educadoras, seja deitando junto a ela na cama, verbalizando palavras reconfortantes que estimulem o sono, acalentando-a com gestos de carinho.

A categoria **estimulação** pode também ser encontrada entre as educadoras do G1, conforme é apresentado nos extratos a seguir.



Figura 37. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 44: (...) G2E8 entra no D6, pega algumas toalhas estendidas na cama, olha para C47 e diz: "O que foi C47, tá suja de coco? sujou tua calcinha? tua calcinha tá molhada?". G2E8 vai até a menina e diz: "Tira esse short que tá errado, e a calcinha também". G2E8 ajeita a calcinha e o short da menina que estava de trás pra frente e diz: "Pronto agora já pode dormir". G2E8 sai do dormitório (...) G2E8 entra no banheiro com C41 e C43, vai até a pia, onde C41 está terminando de escovar os dentes. O menino termina, ela desliga a torneira e em seguida diz: "Termina ai, pode passar a mão na boca e ir. Me dá, deixa que eu levo a escova, quando eu chegar lá quero encontrar tu dormindo, roncando" (...). G2E8 volta para o dormitório, olha para C47 e diz: "Quer colo pra dormir? desde quando já? pode deitar e dormir". (...) (G2E8, 11ª sessão, 12 às 13 horas, D6)

EPISÓDIO 45: (...) Vai até C52, estende a mão e fala: "Bora tomar um banho? Bora tomar um banho?". Segura em sua mão, C52 resmungando querendo o carrinho que está com C51. G2E9 o segura firme e andando com o menino fala: "Esse carro não é teu, agora tu não guarda as tuas coisas, ai agora tu fica querendo as coisas dos outros". C52 chora, se joga no chão e fala: "Meu carrinho". (...) C52 se joga na cama e continua chorando. G2E9 em pé olhando para ele fala: "Vai tomar um banho lá no banheiro vai". C52 se debate na cama chorando. G2E9 senta ao seu lado na cama, toca em sua perna e ele fala: "Meu carrinho". (...) G2E9 fala: "Agora só porque ele tem um carrinho, ai é teu, tem que ser teu, tudo, tudo é teu. Bora tomar um banho, bora tomar um banho lá. Queres tomar um baninho? Queres tomar um banho? Olha tu já ta quase dormindo, se tu tomar um banho...". Uma das crianças fala algo, G2E9 vira e fala: "Cala a boca" e volta a falar com C52: "Tu vai ficar mais relaxado. Bora, bora lá tomar um banho". (...) (G2E9, 11ª sessão, 14 às 15 horas, D7)

EPISÓDIO 46: (...) G2E10 pergunta a menina: "Quer um lençol?". C49 balança a cabeça em sinal positivo. Levanta-se e fala: "Deixa eu ver se arrumo um lençol pra vocês" e sai da sala. (...) G2E10 retorna, entrega um lençol a C49 e veste uma camisa em C9. Olha para C49, que está com o dedo na boca. Levanta-se e fala a ela: "Tu chupa dedo é? Tamanha menina". G2E10 senta-se em uma cadeira próxima as crianças. Pergunta a menina: "Quantos anos tu tem C49?". A menina mostra com os dedos da mão. G2E10 fala: "Sete" e fica olhando para C49 e C9 que estão deitados. G2E10 fala com a observadora. C49 fala: "Tia acende a luz". G2E10 fala: "Pra acender a luz?". A educadora levanta-se e fala: "Eu vou acender aqui de trás pra ele não acordar" e acende uma das luzes e fala a menina: "Tá?". C49 responde: "Tá, valeu!". G2E10 senta-se na cadeira novamente enquanto olha para as crianças. (...) (G2E10, 4ª sessão, 11 às 12 horas, Triagem)

Os dados da pesquisa destacam a atenção da educadora voltada ao bem estar físico das crianças na preparação para o descanso e sono. Arrumar a roupa, preparar o ambiente, fazer a higiene pessoal, funcionam como estratégias iniciais que antecedem ao sono. Este momento faz parte de um ritual presente em ambos os grupos. As falas das educadoras nestes momentos demonstram estratégias usadas por elas como forma de assegurar que a criança se envolva na atividade e consiga dormir. Em determinadas

situações, nota-se que as verbalizações podem assumir um tom mais agressivo, reforçando o seguimento da regra por todas as crianças.

Ao longo dos extratos, percebe-se que o contato físico entre educadora e criança é uma prática pouco difundida entre as do G2. Entre as profissionais do G1, ao contrário, verifica-se que as práticas adotadas favorecem a proximidade e um contato mais direto entre adulto e criança durante o descanso e o sono.

No episódio 44, a educadora deixa claro a pouca importância dada ao contato físico e a proximidade com a criança durante o sono. Em sua fala, pondera que a criança não possui o hábito e/ou costume de dormir junto com ela. Neste mesmo extrato, a cuidadora afirma que estar com a roupa seca e limpa é condição suficiente para a criança deitar na cama e conseguir dormir.

Como se procurou realçar é importante promover condições favoráveis no ambiente físico para que as crianças desenvolvam atividades que lhes são postas. Contudo, o ambiente social também se apresenta como um elemento relevante neste processo. Para Super e Harkness (1999), o ambiente deve se apresentar a partir das configurações físicas e sociais da vida diária da criança. Com destaque aos objetos e pessoas envolvidos na situação, bem como os tipos ou as interações que possam ocorrer. O episódio 46 marca claramente a importância tanto do ambiente físico como do social no contexto pesquisado. Neste extrato, em especial, a educadora adota práticas que criam um ambiente físico para a criança dormir, como lhe proporcionar uma roupa seca e limpa. Em contrapartida percebe-se a pouca ou nenhuma importância que esta profissional dá ao ambiente social, tendo em vista que a educadora sinaliza para a criança que ela não precisa de um adulto para dormir junto. Ela sugere que desta forma apenas a troca da roupa poderia ser suficiente para a criança dormir. Ao que parece neste caso, a educadora demonstra uma concepção de desenvolvimento que privilegia a condição física, e que os elementos envolvidos na situação não englobam o contato afetivo e próximo entre adulto e criança. Para Bowlby (2002, 2006a, 2006b) comportamentos que busquem a proximidade e contato com uma figura específica é a base para a construção do apego. De acordo com o mesmo autor a qualidade das interações vai fornecer elementos para o estabelecimento de um senso de segurança para a criança. Entende-se, pois, que relações afetivas são fundamentais, especialmente em crianças que estão com seus laços familiares fragilizados.

Assim, percebe-se que o sono, tal como o banho, é um momento de intimidade e de intensas trocas afetivas entre o cuidador e a criança. Entretanto, em ambientes

coletivos de cuidado estas interações tendem a ser mais limitadas, como se viu especialmente entre as educadoras do G2.

É válido destacar que o período do sono é marcado por três etapas principais, os momentos que antecede o descanso, o sono propriamente dito e o despertar da criança. Os aspectos que antecedem o sono são marcados por um conjunto de fatores que tem como características básicas a orientação e a estimulação por parte da educadora para a criança descansar e relaxar. Já o sono em si, configura-se a partir da supervisão da educadora, já que este é um momento em que as crianças adormeceram e o adulto faz a vigília e monitora o ambiente. E por fim, destaca-se o despertar, como o término da atividade do descanso e a preparação para o início das atividades do período da tarde.

O **despertar** é apresentado como a terceira categoria na apresentação dos resultados referente ao sono. Está associado a práticas das educadoras voltadas ao momento em que precisam acordar as crianças e arrumá-las (pentear o cabelo, trocar a fralda, calçar as sandálias) e incentivar a organização dos dormitórios, sobretudo as camas. Os trechos que seguem relatam o momento do despertar do sono entre as educadoras do G1.



Figura 38. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 47: (...) C34 arruma a cama em que estava deitada. Ela termina de arrumar, vira para G1E1 e fala: "Já arrumei tia". G1E1 olha para a menina e fala: "Puxa mais pra cá um pouco" e com a mão acena para onde a menina deve ajeitar o lençol. C34 ajeita o lençol, olha para a educadora e fala: "Pra cá tia?" e G1E1 mostra com a mão o lado que é para a menina ajeitar o lençol. C34 olha para a educadora e fala: "Já tia?". G1E1 fala: "Esse lado daqui" e acena para o lado. C34 arruma o lençol e pergunta: "Aqui tia?". G1E1 fala: "Não. Esse lado aqui" e aponta. C34 ajeita o lençol. (...) C23 se aproxima da educadora. G1E1 toca em sua cabeça e fala: "C23, tua cama". (...) G1E1 tira o pano que estava cobrindo a porta. Olha para as crianças e fala: "C24 arruma a tua cama". (...) G1E1 passa e olha para C24 e C34 que estão arrumando a cama dele. G1E1 vai até eles e fala para C24: "Tu tá puxando pra cá, como tu queres". (...) G1E1 fala para C34: "Puxa aí C34". C34 puxa o lençol e pergunta: "É assim né tia?". G1E1 fala: "É". (...) C34 fala: "É assim tia? Êêêêêê!!!" e bate palmas. G1E1 olha e fala: "É! ta direito". (...) (G1E1, 11ª sessão, 14 às 15 horas, D5)

EPISÓDIO 48: (...) G1E1 levanta, olha para as crianças que estão dentro do dormitório e fala: "Bora lavar os rostos". (...) Olha para C48 que ainda esta deitada e fala: "Arruma tua cama C48". Vai até a cama da C49, arruma o lençol. Vai até a cama do C50 e arruma o lençol. Anda pelo dormitório, olha para C48 e fala: "E aí? Não vai levantar? Não?". Vai até a cama da C55 e arruma o lençol. C51 entra no dormitório e pergunta o que foi que aconteceu com a C48. G1E1 enquanto dobra o lençol fala: "Preguiça dela. Tu nunca ouviu falar em preguiça?" e continua a

dobrar o lençol e fala "Uma preguiça, preguicinha de leve". (...) (G1E1, 8ª sessão, 15 às 16 horas, D7)

EPISÓDIO 49: (...) G1E4 anda pelo dormitório falando para as crianças: "Bora lavar o rosto, arrumar as camas" e desliga o ar condicionado, abre a cortina e a janela do dormitório. G1E4 olha para C51 e C53 e fala: "Bora dobrar os lençóis C53, C51". Aproxima-se deles, toca na cabeça do C51 enquanto fala: "Vocês dois cada um dobrando seu lençol". Olha para C49 que está sentada em sua cama e fala: "Acordou princesa? Égua!". C53 e C51 arrumam as suas camas. G1E4 arruma alguns lençóis da cama em que colocou o colchão que estava deitada. C51 fala: "Eu dormir não foi tia?". G1E4 fala: "Foi". (...) G1E4 se aproxima de C31, toca na costa dele e diz: "Vai lavar o rosto, pra gente ir lanchar", encaminhando-o até a porta. G1E4 olha para C48 e diz: "Já C48?". (...) (G1E4, 8ª sessão, 15 às 16 horas, D7)

Os extratos ilustram práticas comumente adotadas pelas educadoras do G1 para despertar as crianças, priorizando a organização do ambiente e a preocupação com a aparência das crianças, especialmente quando solicita que a criança calce a sandália e lave o rosto. Práticas desta natureza possibilitam a criança o aprendizado de competências comuns a vida diária, além de proporcionar à criança habilidades que visem à valorização do corpo e do próprio ambiente que ela faz parte. Assim, pode-se supor que as educadoras do G1 adotam práticas que primam pela independência das crianças.

Entre as educadoras do G2 identifica-se também o momento do despertar do sono marcado por trocas entre educadora e criança, conforme pode se identificado no extrato que segue.



Figura 39. Visualização das atividades de sono entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 50: (...) Olha para C29 que está próximo a janela e fala: "C29 vem pentear o cabelo vem". C34 se aproxima, G2E10 passa a mão no cabelo da menina e fala: "Pega lá a escova". G2E10 fala com E13. C34 entrega o pente para a educadora. G2E10 pega o pente. Fala para C30 que está em seu colo: "Deixa eu pentear o cabelo da C34, C30". G2E10 levanta-se carregando C30. Senta a menina na cama e senta ao lado dela. C23 se aproxima senta ao lado da educadora. Ela passa a mão na cabeça do menino. Estende a mão para C34 e fala: "Vem C34". C34 senta entre as pernas da educadora, (...) Penteia e amarra o cabelo da menina. (...) (G2E10, 11ª sessão, 14 às 15 horas, D5)

O extrato revela mais uma vez certa preocupação da educadora com a aparência física das crianças após o despertar do sono. Neste caso, em especial, solicita a ajuda da criança na execução da tarefa. Contudo, de um modo geral, esta prática é pouco

percebida entre as educadoras do G2 neste contexto. Quando se compara as práticas observadas, aspectos como a preocupação com a aparência física das crianças aproximam os dois grupos, porém atitudes voltadas à inserção da criança em atividades de vida diária, como o arrumar a cama, configura-se em ponto que as diferencia.

Em se tratando de diferenças entre os grupos de educadoras observa-se que o tempo dedicado à tarefa, o nível de estimulação, o contato físico, a promoção de condições físicas e sociais adequadas ao descanso são aspectos que se destacam na análise. Pensar em situações que privilegiam condições favoráveis ao sono da criança requer da educadora a compreensão da importância do momento na rotina de cuidados (Coutinho, 2002), além de mostrar à criança a relevância e benefícios que o atendimento dessa necessidade confere a ela. Percebe-se que a verbalização de eventos que irão ocorrer antes, durante e após o descanso são ressaltados por ambos os grupos, apesar de ser bem mais intenso entre as educadoras do G1.

Todavia, ressalta-se que o ritmo de cada criança é diferente, dependendo tanto da idade quanto de outras características pessoais. Para Coutinho (2002), as crianças têm necessidade de sono que se diferenciam e, portanto, não pode haver rigidez quanto à quantidade de horas que cada um deve dormir. Como regra da instituição onde foi desenvolvido o presente trabalho, o período destinado ao sono é aproximadamente de 12 às 15 horas, sendo seguida por todos os dormitórios. Contudo, verifica-se que no abrigo não raramente há situações em que as crianças se recusam a dormir, especialmente as do D5 e D7. Nestes casos, as regras e normas da própria instituição são rearranjadas pelas educadoras. E, nestas ocasiões, buscam estratégias para ocupar as crianças, como, por exemplo, a condução de brincadeiras ou a decisão de antecipar o momento do lanche. Tais práticas denotam a importância de adotarem uma postura flexível frente às particularidades de cada criança.

3.2.4. Práticas de cuidado no banho.

Nos dois grupos de educadoras identifica-se que o tempo destinado ao banho, ao contrário das demais atividades, é maior entre as educadoras do G2. Para as análises das situações de banho foram consideradas três categorias que irão nortear a apresentação dos dados a seguir: **orienta quanto à natureza e função do banho; estimula, encoraja e desafia a tomar banho; ensina conceitos e destaca etapas que fazem parte do banho.**

A primeira categoria diz respeito à **orientação**, onde se destacam ações que conduzem a criança a como tomar banho e vestir-se. Os trechos que segue ilustram estas práticas entre as educadoras do G1.



Figura 40. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 51: (...) C34 pergunta: "Tia e eu tia, tia e eu tia?". G1E1 fala: "Passa (hidratante) na perna, no cabelo não". A educadora coloca hidratante na mão do C33, olha para C23 e fala: "No cabelo não, não é no cabelo". Coloca o hidratante em cima da cama e fala: "Assim ó!". Uma das crianças pede mais, G1E1 fala: "Não. Tá bom", a educadora passa uma mão na outra e passa hidratante em seu próprio braço falando: "Assim ó!". C34 pergunta: "Assim?" enquanto passa o hidratante em seu corpo. G1E1 fala: "Assim, aqui na perna" e passa hidratante em suas próprias pernas, na barriga, na costa e fala: "Tudinho na barriga, na costa". (...) (G1E1, 2ª sessão, 17 às 18 horas, D5)

EPISÓDIO 52: (...) C14 vai para baixo do chuveiro. G1E3 fala "molha, passa a mão na cabeça, passa a mão na cabeça assim" e faz o movimento em círculos com a mão e continua "passa a mão na cabecinha". C14 mostra as mãos para a educadora. G1E3 fala "olha ta tudo vermelho, foi canetinha que sujou. Passa a mão na cabeça. Vai, molha o cabelo. Já? bora!. Deixa eu colocar na tua mão, aí tu passa no cabelo. Faz assim, deixa eu colocar, faz assim" e mostra a mão fazendo como se fosse uma concha e fala: "Assim olha". Segura a mão dele, coloca o xampu e fala: "Agora passa no cabelo, passa no cabelo. Não C14. Passa no cabelo. Isso esfrega o xampu". Vai até C33 que está no chuveiro e fala: "Assim igual o C33. Faz assim C33" e mostra como é para ele fazer com a mão em forma de concha. Coloca xampu na sua mão e fala: "Pronto, já, passa no cabelo, passa no cabelo, esfrega". C33 passa a mão no cabelo esfregando o xampu sorrindo. G1E3 olha para C14 e fala: "Olha, tá vendo". (...) Vira para C14 e fala: "Tá vendo, agora é a tua vez. Bora C14". (...) (G1E3, 6ª sessão, 10 às 11 horas, D4)

EPISÓDIO 53: (...) G1E4 molha o menino embaixo do chuveiro, passa a mão nas axilas dele enquanto fala: "Credo, sovaco fedorento". Continua a molhar o corpo do menino. E fala: "Lava o bumbum, o bumbum, isso. O pintinho". O menino se lava. Ela desliga o chuveiro e saem da área dos chuveiros. (...) (G1E4, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D7)

Os episódios ilustram questões envolvendo orientações de como proceder durante o banho e a troca de roupa. As práticas das educadoras referem-se a solicitar que a criança faça algo, como no episódio 53, quando a profissional dá o banho junto com a criança, ora dá o banho e ora solicita à criança que se lave. Identifica-se também que a educadora usa o seu próprio comportamento e de outra criança como modelo de ação, como no episódio 51 e 52.

Kail (2004) destaca que o processo de aprendizado pode se dá por observação. Em determinados momentos do banho e da troca que foram observados, a educadora

usa a si própria como modelo para que as crianças vejam como desempenhar a atividade que está sendo realizada. Esta estratégia pode ser vista com maior nitidez quando se trabalha com muitas crianças ao mesmo tempo, pois este procedimento tende a ajudar na redução do tempo gasto com a atividade. Se a educadora for orientar uma a uma das crianças, isso pode ser demasiadamente demorado, o que a levaria a perder o controle da situação e as crianças se dispersarem. Portanto, a figura do educador funciona como modelo, especialmente para ensinar como proceder em ambiente coletivo, questão esta apontada por Martins e Szysmanski (2004) em situação de brincadeira e por Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994) para outras situações da rotina.

Neste sentido, as educadoras estão a todo instante promovendo ensinamentos a partir do seu comportamento frente a situações diversas, da mesma forma que se utilizam de outra criança para transmitir conhecimentos e adquirir habilidades importantes para o seu desenvolvimento. A educadora mostra à criança como deve fazer através de comportamento verbal (comandos) e não-verbal (gestos), quando o aprendizado se dá por imitação.

Esta categoria pode também ser encontrada entre as educadoras do G2, conforme se verifica nos extratos a seguir.



Figura 41. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 54: (...) Tira a camisa do C57 e fala: "Ai C57, tu não sabe nem tirar a tua camisa" e joga a camisa no chão junto com as demais, C48 se aproxima da educadora, G2E9 lhe dá a escova, a menina sai do dormitório em direção ao banheiro. G2E9 olha para C57 e fala: "Tira a meia C57, tu vai bem tomar banho de meia?!". (...) Pega a escova de C57 e uma toalha e sai do dormitório falando: "Bora C57", pára em frente a porta do dormitório. C57 diz que não sabe tirar a meia. G2E9 fala: "Eu não acredito que tu não sabe tirar meia C57?! Mais que arrumação". G2E9 entra no dormitório, se agacha e tira um lado da meia dele falando: "É só fazer assim ô!" e tira a outra meia jogando-as no chão junto com as outras roupas. (...) E continua a falar para C57: "Tu não sabe fazer isso? Tu ta é com preguiça". (...) (G2E9, 4ª sessão, 12 às 13 horas, D7)

EPISÓDIO 55: G2E8 liga o chuveiro, C40 se molha, G2E8 passa xampu primeiro no cabelo de C40. Enquanto lava o cabelo da menina olha para C47 e fala: "Te molha. Uhum! Não quer molhar é?!". G2E8 vai até C47, a menina se molha no chuveiro. G2E8 passa xampu no cabelo dela. Coloca o xampu na porta de entrada que dá acesso a área dos chuveiros, vai até C40 e fala: "Vem pra cá C40 pra eu não me molhar". Segura no braço de C40, se agacha e ensaboa a menina. Enquanto ensaboa a menina olha para C47 e fala: "Cabelo, cabelo né". Levanta-se, vai até C47, segura em seu braço e a tira de debaixo do chuveiro, enquanto se agacha na frente da menina fala: "Tá só tinta de caneta a tua mão, tu viu como tá? Tá tudo feio" e a ensaboa. G2E8

se levanta, segura na mão da menina e fala: “Mostra ai”. C40 fala: “O meu não tá”. Enquanto continua a ensaboar a menina fala: “A da C40 não tá, olha aqui como tá a tua perna olha” e continua a ensaboar a menina. (G2E8, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D6)

Os episódios acima citados demonstram a postura da educadora frente a uma habilidade que a criança relata não conseguir apresentar naquele momento. Em tais práticas as educadoras destacam a falta de habilidade da criança para o desempenho da tarefa e só depois passam a orientá-la quanto ao como fazer. Já no episódio 55 a educadora dá o banho na criança, fazendo por ela e não com ela.

Uma primeira característica entre as educadoras do G2 é exatamente o nível de orientação em suas práticas de cuidado durante o banho, visto que, neste grupo, pouco se observa interações no sentido de orientar a criança a como tomar banho, que parte do corpo deve lavar, como passar xampu, se esfregar, entre outros. Este dado pode estar relacionado ao fato de que entre estas educadoras a prática de dar o banho, ou seja, de fazer pela criança é frequente, embora se deva considerar que as sessões foram em sua maioria feitas com crianças com menos de um ou acima de cinco anos de idade. Neste caso, têm-se dois extremos: de um lado, crianças com pouca autonomia no cumprimento das atividades diárias e que necessitam da figura do educador para desempenhar esta e outras atividades, visto que não possuem habilidades suficientes para assim proceder. E do outro lado, têm-se crianças que já reúnem condições para desenvolver a atividade sem a intervenção do adulto, ou até mesmo sozinha. Estes dois fatores pode de certa forma explicar o pequeno número de episódios de práticas de cuidados pautadas na orientação do banho entre as educadoras do G2.

A segunda categoria refere-se à **estimulação** onde a educadora instiga e reforça a participação da criança no banho e na escolha da roupa. Os extratos que seguem ilustram esta categoria entre as educadoras do G1.



Figura 42. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 56: (...) G1E5 pega outra toalha e fala: "Cadê a C20?". (...) C20 fala: "Ta aqui". G1E5 enrola a toalha na menina e fala: "Olha calçou a sandália. Muito bem". G1E5 enxuga a cabeça da menina enquanto fala: "Só a C20 que lembrou de levar a sandália pro dormitório, né C20?". C20 fala: "Né!". (...) G1E5 pega a sandália da C20 e mostra para as crianças falando: "Olha, só a C20 que pegou a sandália dela do banheiro. A C21 não pegou a sandália dela do banheiro. A C45 não

trouxe a sandália do banheiro". G1E5 senta C20 na cama, e calça a sandália nela falando: "Só a C20 que lembrou que trazer a sandália lá do banheiro, tá ficando mocinha já, né C20?!". (...) (G1E5, 4ª sessão, 16 às 17 horas, D4)

EPISÓDIO 57: (...) G1E2 pega um short e pergunta: "Quer esse aqui? Esse short vai ficar caindo em ti eu acho". C11 fala: "É de mulher". G1E2 diz: "Que de mulher. É de homem!". G1E2 pega uma blusa, mostra para o menino falando: "Olha só, tu gosta? Tu gosta?". O menino balança a cabeça em sinal negativo. G1E2 fala: "Ah! Então me dá" C11 fala: "Me dá tia". G1E2 diz: "Tu quer?". C11 fala: "Quero". G1E2 veste a camisa no menino e fala: "Agora te senta aí". C11 caminha em direção a porta. (G1E2, 6ª sessão, 17 às 18 horas, Isolamento)

EPISÓDIO 58: (...) Entram no banheiro e fala: "Bora ver quem sabe tirar". Tira a toalha do pescoço da C21 e fala: "Já sabe C21 tirar a fralda?". G1E3 tira a xuxa do cabelo da C21. G1E3 olha para C20 e fala: "C20, sabe tirar C20? Bora ver se tu sabe tirar a roupinha? Sabe tirar? Já?". G1E5 comenta que a C20 sabe. G1E3 diz: "Sabe, ta mocinha!". Olha pra C21 e fala: "Sabe tirar C21 a fralda? Vamos?". Observa as meninas. Se aproxima da C20, a menina tira a blusa e sorri para a educadora. G1E3 aponta para a pia, como se indicasse q era para ela coloca a roupa em cima da pia. C20 aponta para o cesto de roupa. G1E3 aponta para o cesto e pergunta: "É ali?". C20 vai em direção ao cesto. G1E3 olhando a menina fala: "Muito bem!" bate palmas e fala sorrindo: "Parabéns!". (...) Se afasta, observa C20 tirar a fralda. C20 tira a fralda e fala sorrindo: "Êêêêêêêê!!". G1E3 sorrindo e batendo palmas falando: "Êêêêêêêêêê!! Muito bem!". C20 caminha para o chuveiro. (...) (G1E3, 1ª sessão, 16 às 17 horas, D4)

Os extratos denotam práticas voltadas à estimulação da criança para desempenhar determinadas tarefas e para isso usa o reforço diante do comportamento desejável, o incentivo à escolha de roupas e a formação do gosto da criança. Estratégias que se utilizam de reforçamento é identificado por Kail (2004) como de grande importância para o desenvolvimento infantil, visto que indica para a criança o que é adequado e que deve continuar a fazê-lo. Nos episódios 56 e 58, as educadoras tanto incentivam a criança a desempenhar a tarefa quanto reforçam positivamente quando a mesma consegue cumpri-la de forma satisfatória.

Outro ponto de discussão se refere à oportunidade de escolhas pessoais. O abrigo enquanto ambiente coletivo de cuidado é marcado basicamente pelo uso compartilhado de roupas, materiais e brinquedos, onde o que é comum se sobrepõe aos interesses pessoais. Assim como oferecem poucas oportunidades para as crianças fazerem escolhas e decisões que atendam aos seus próprios interesses. Contudo, compreende-se que as características envolvidas nos ambientes coletivos de cuidado não podem ser generalizadas para todas as situações. O episódio 57 ilustra exatamente a flexibilidade sob determinados fatores, neste caso, para a escolha de roupas que agrada a criança. Ao que parece as educadoras do G1 adotam práticas mais flexíveis quando o assunto é respeitar a escolha das crianças, inclusive da roupa que irão vestir. Assim, a educadora escolhe a roupa em conjunto com a criança, ouvindo e atendendo suas preferências. Este aspecto se confirma com os achados de Cavalcante (2008), onde destaca que estratégias

voltadas à escuta e preferências das crianças podem ser encontradas em ambiente institucional, por vezes, como estratégia para obter a adesão da criança à atividade ou como forma de apaziguar conflitos nas interações com seus pares.

No que diz respeito à **estimulação**, os extratos a seguir revelam a manifestação desse tipo de prática entre educadoras do G2.



Figura 43. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 59: (...) C47 e C43 entram no dormitório enrolados na toalha. G2E8 pega um pente, olha para C43 que está pegando uma roupa em cima da cama, ela caminha em direção ao menino e fala: "Deixa que eu vejo, deixa que eu escolho, eu que escolho, primeiro enxuga bem o cabelo". G2E8 escolhe uma roupa para o menino. Pega um par de roupa e fala: "Essa aqui C43. O C43 é magrelo". C43 sorri, G2E8 fala: "É!". G2E8 aponta para um par de roupa que está em cima da cama e fala para C47: "Essa aqui a tua". Aponta para outro par de roupa e fala: "Essa aqui é da C40". A educadora vai até o armário, pega um vidro de creme e fala: "Vem cá C45 deixa eu passar". O menino se aproxima e G2E8 passa o creme e penteia o cabelo dele. C40, C37 e C41 entram no dormitório. G2E8 diz a C37 que está mexendo nas roupas: "Ei, eu que vou escolher a roupa, essa ai não é tua não". (...) (G2E8, 10ª sessão, 8 às 9 horas, D6)

EPISÓDIO 60: (...) G2E9 pergunta para Taís: "Sim, o que o C2 quer? Ele deve ta mijado né!". G2E9 pega uma fralda e lenço umedecido em cima da cômoda, vai até o colchão em que as crianças estão, se ajoelha no colchão, segura C2 pelo tronco próximo as axilas, deita-o de barriga para cima e de frente para ela. Ele chora, ela fala: "Perai, perai". Tira o short dele, enquanto fala: "perai, perai. O que eu posso fazer aqui é limpar merda". Tira a fralda dele e fala: "Ih, mais assim também! Tá cruel. porque tu não avisa". Enquanto coloca a fralda de volta fala: "Quando for assim é só falar 'tia eu to cagado', pronto, ta resolvido. Tu não sabia disso, não?". Carrega o menino com uma mão e com a outra pega a fralda limpa e o lenço umedecido. (...) Anda em direção a porta enquanto fala: "Quando agente fala tudo fica mais fácil". (...) (G2E9, 9ª sessão, 10 às 11 horas, D1)

EPISÓDIO 61: (...) Olha para C24 e pergunta: "Tu sabe vestir a tua roupa sozinho?". Ele aponta para C26 e fala: "Olha a C26 ali". G2E9 olha para a menina e fala: "Ela vai olhar né". E15 lhe dá a roupa do C24, G2E9 pega, olha para ele e pergunta: "Tu sabe vestir sozinho?". C24 diz que não. G2E9 diz: "Não? Mas tem que aprender já", veste a cueca nele e pergunta: "Quantos anos tu tem?. Continua a vestir a cueca. Pega o short e fala: "Vem gato. Quantos anos tu tem? 2? 3?". E veste o short. (...) (G2E9, 2ª sessão, 17 às 18 horas, D5)

Os extratos mostram três aspectos básicos encontrado nas práticas das educadoras que envolvem a escolha de roupas, a verbalização e o incentivo ao vestir-se sozinho. Estes pontos são marcantes nas práticas das educadoras do G2.

No que se refere à escolha das vestimentas, percebe-se que neste grupo esta é exclusivamente uma função da educadora, poucas ou nenhuma são as oportunidades dadas pelas educadoras do G2 às crianças para escolher roupas de sua preferência e

gosto. Outro aspecto que se identifica, no extrato 60, diz respeito à conversa da educadora durante a troca e/ou banho. Verifica-se que este diálogo pode ser encontrado também entre as profissionais que estão cuidando dos bebês nas situações descritas. O diálogo entre educadora e bebê é caracterizado pela estimulação para levar a criança a se comunicar quando necessita, mesmo que ainda não tenha adquirido a habilidade da fala. Outra característica marcante nos extratos acima se refere ao incentivo para que a criança seja capaz de vestir-se sozinha. No episódio 61 a educadora sonda as habilidades da criança no desenvolvimento da tarefa de vestir-se, contudo, as estratégias utilizadas estão voltadas à investigação da habilidade, sem, contudo, apresentar ações que objetivam ensinar a criança a realizar a tarefa com maior nível de independência.

No que concerne a categoria **estimulação**, percebe-se que as educadoras do G1 apresentaram mais frequentemente práticas voltadas ao aprendizado nas diversas esferas do desenvolvimento da criança. Já entre as educadoras do G2 as estimulações foram localizadas em episódios que envolviam crianças com menos de um ano. Neste grupo, ao que parece, a figura do educador é apresentada como hierarquicamente superior, e por isso, suas escolhas devem prevalecer. Em contrapartida, entre as participantes do G1, é possível identificar claramente a existência de um diálogo aberto entre educadora e criança, onde a percepção e as preferências infantis são consideradas, especialmente quando o assunto é o que vestir.

A última categoria destacada nas situações de banho é o **ensino** que compreende a instrução de conceitos e descrições sobre as etapas e procedimentos envolvidos no banho. Os trechos a seguir ilustram esta categoria entre as educadoras do G1.



Figura 44. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 62: (...) Vai em direção a C21, senta em uma das camas, segura no braço da menina e fala: "Ei C21, vem cá vestir roupa, toma C21, veste a calça, depois tu passa creme". G1E5 veste a calça na menina. Mostra a blusa e fala: "Olha a blusa da C21, olha C21! A borboleta na tua blusa. Tem borboleta na tua blusa" fala isso enquanto veste a blusa na menina e continua falando: "Borboleta na tua blusa". (...) (G1E5, 4ª sessão, 16 às 17 horas, D4)

EPISÓDIO 63: (...) Passa sabonete na mão da menina e fala: "Esfrega a mãozinha". C20 se afasta da educadora. G1E3 segura em seu braço e fala: "Vem cá" e continua a passar sabonete. C20 anda. G1E3 segura em seu braço e fala: "Te acalma que ainda não terminou". Continua a passar sabonete, C20 se afasta. G1E3 diz: "Espera aí C20". A menina sorri. G1E3 fala: "Lava o

sovaco, sovaco. Cadê o sovaco? Esfrega o pescoço. Cadê o pescoço?". C20 mostra o pescoço e fala: "Ta aqui" e sorri. C15 mostra o pescoço e fala: "Ta aqui". G1E3 diz: "Isso". Continua a passar sabonete em C20 (...) G1E3 continua a passar o sabonete em C21 enquanto fala: "Esfrega o pescoço. Cadê o pescoço C21? O pescoço?". C21 esfrega a mão no olho e fala: "Ai!". G1E3 diz: "Cuidado, não deixa cair no olho, tá?". Continua a passar sabonete na menina. (...) (G1E3, 1ª sessão, 16 às 17 horas, D4)

EPISÓDIO 64: (...) G1E4 liga o chuveiro e conta: "Um dois três quatro já". C52 diz: "Não". G1E4 conta novamente junto com C52: "Um, dois, três, quatro, já". E C52 se molha no chuveiro. G1E4 pergunta: "Tu só aprendeu até o quatro foi?". G1E4 pega a esponja, passa sabonete e passa no corpo do menino enquanto continua a falar: "Tu só aprendeu até o quatro? Falta o cinco. Depois do quatro vem o?". C52 diz: "Cinco". G1E4 fala: "Muito bem". Continua a esfregar o corpo do menino com a esponja e fala: "Lava a mão, a outra". E o menino lava as duas mãos de baixo do chuveiro. C52 fala: "Depois vem o seis". G1E4 pergunta: "E depois do seis?". C52 responde: "O nove". G1E4 fala: "O sete, é o sete". (...) (G1E4, 2ª sessão, 11 às 12 horas, D7)

Os extratos ilustram práticas comuns entre as educadoras do G1, que são caracterizadas por ensinamentos sobre assuntos diversos, como a nomeação de objetos, identificação de partes do corpo e a habilidade de contar os números. Verifica-se que o banho e a troca são também usados por estas educadoras como momentos privilegiados de aprendizado e trocas interacionais. Os diálogos durante esta atividade são constantes e quase sempre relacionados à vivência da criança no exato momento que ela acontece, além do que as educadoras usam elementos da própria situação para promover o aprendizado infantil, como, por exemplo, o desenho na blusa de uma das crianças (episódio 62).

Vivências que envolvem o aprendizado da criança também podem ser encontradas entre as educadoras do G2, conforme identifica-se nos extratos a seguir.



Figura 45. Visualização das atividades de banho entre as educadoras do G2.

EPISÓDIO 65: (...) G2E9 fala: "Ô C55 (provavelmente porque a menina jogou água na educadora). Vem". G2E9 se levanta e passa sabonete no corpo da menina. G2E9 passa sabonete nas axilas dela (C55). C55 fala: "Sovaco". G2E9 fala: "Sovaco não, é axilas. Aprende o nome". E continua a passar sabonete. (...) G2E9 vira para C55, que está vestindo a calça e ajuda a vestir a calça, amarrando o cinto que está na calça. C59 fala: "Eu deixei a minha sandália lá in fora". G2E9 pega a toalha e fala para C59: "Lá in fora não, é lá fora" e enxuga o cabelo da C55. (...) (G2E9, 10ª sessão, 8 às 9 horas, D7).

EPISÓDIO 66: (...) G2E9 olha ao redor e pergunta: "Cadê o C23?". Olha para o menino segura no seu braço, e fala: "Vem cá pra passar sabonete", segura em seu rosto, aproxima o seu rosto do dele, e encosta o seu nariz com o dele, os dois sorriem. G2E9 pega o sabonete com E15. Passa o

sabonete no corpo dele, na orelha enquanto fala: "Na perna, no bumbum". C23 fala: "Tia, não passa no meu olho". G2E9 fala: "Eu vou passar no teu olho, pra lavar bem". Enquanto ela passa sabonete nele, ele anda. G2E9 segura em seu braço e fala: "espera rapaz". (...) (G2E9, 2ª sessão, 17 as 18 horas, D5)

EPISÓDIO 67: (...) A educadora pega o sabonete e o xampu e vai atrás do C11. Coloca o sabonete e o xampu no chão e liga o chuveiro. A educadora fala: "Te molha". Toca em seu ombro, colocando-o em baixo do chuveiro, coloca a mão em cima da cabeça do menino (como se estivesse aparando a água com a mão). C11 fica parado embaixo do chuveiro. A educadora pega o xampu e fala: "Deixa eu passar o xampu". C11 sai debaixo do chuveiro. A educadora coloca um pouco de xampu na mão de C11 e fala: "Passa na cabeça". C11 passa o xampu na cabeça e no peito. A educadora fala: "Não, não é no corpo, no corpo passa sabonete". Ele continua a passar o xampu na cabeça. Ele molha a mão no chuveiro. A educadora fala: "Molha a cabeça". C11 molha a cabeça. A educadora fala: "Fecha o olho". O menino sai debaixo do chuveiro. A educadora fala: "Vamos passar condicionador. Vem cá". Coloca um pouco de condicionador na mão de C11 e fala: "Passa na cabeça, passa na cabeça". (...) A educadora fala: "Na perna, lava a bunda, o pintinho". O menino lava as partes do corpo que a educadora mandava. (...) (G2E7, 9ª sessão, 7 às 8 horas, Isolamento)

Os extratos mostram interações durante o banho marcadas por ensinamentos sobre números e formas corretas de se falar, bem como descrições das etapas do banho para as crianças. Neste sentido, percebe-se que este se torna um momento rico de aprendizado que as próprias educadoras usam para passar conceitos, utilizando-se para isso as vivências diárias das crianças em situações comuns da rotina de cuidado.

No geral, foram identificadas diferenças marcantes entre os dois grupos no tempo dedicado ao banho. Apesar do tempo no desempenho da tarefa ser maior entre as educadoras do G2, os extratos referentes à categoria **ensino**, indicam que a qualidade das interações no momento do banho e/ou troca não se mostrou como aspecto que diferenciava os grupos, tendo em vista que em ambos identificam-se práticas voltadas ao ensino de conceitos, partes do corpo e números. Deste modo, nos dois grupos, o momento do banho é constantemente usado para estimular e ensinar as crianças habilidades diversas.

Nas demais categorias, nota-se que as educadoras do G1 adotam práticas mais voltadas a orientação e estimulação de determinadas habilidades através do reforço e da possibilidade da criança fazer escolhas pessoais. Foi averiguado ainda, que quando as educadoras do G2 estiveram responsáveis por crianças com menos de dois anos de idade, a qualidade das interações revelou-se pobre em orientação, estimulação e ensinamentos quanto à realização da tarefa, especialmente por meio da comunicação verbal entre educadora e criança. Nos dois primeiros anos de vida, a criança não possui habilidades suficientes para realizar esta atividade de modo independente ou apenas com a orientação de um adulto experiente, necessitando de um cuidador para lhe proporcionar essa forma de cuidado, conforme destacam Seidl de Moura e Ribas (2004)

e Vieira e Prado (2004). Contudo, o banho deve ser não apenas um momento que se apresenta para a limpeza do corpo, mas também deve se configurar como uma ocasião marcada por interações constantes e íntimas entre educadora e criança, tendo em vista que a própria atividade se apresenta como um momento de intimidade, conforme apontam Silva, Pendu, Pontes e Dubois (2002) e Bahia (2008).

Pelo que foi exposto nesta seção do trabalho, um conjunto de situações fazem parte da rotina em ambiente coletivo de cuidado, relatados como momentos dedicados à brincadeira, alimentação, sono e banho, destacam-se como episódios ricos em interações e aprendizado. Neste contexto, considera-se que estratégias voltadas à orientação, estimulação e ensino podem ser fundamentais para manifestação de práticas de cuidado consideradas socialmente mais adequadas ao desenvolvimento infantil.

Os dados indicam que há diferenças claras quanto à qualidade das interações. As educadoras do G1 tendem a adotar práticas de cuidado que valorize a criança como um membro ativo, um indivíduo em desenvolvimento, que precisa ouvir e ser ouvido. Identifica-se que diante de regras e normas institucionais estas educadoras adaptam-se à situação vivida, levando em consideração o ambiente, a individualidade, disponibilidade de materiais, número de crianças, e outras variáveis que fazem parte do ambiente físico e social da criança. Do outro lado estão as educadoras do G2, que tendem a adotar posturas mais autoritárias, cujas práticas de cuidado marcam o que se deve ou não fazer, sem explicações plausíveis à criança, adotando atitudes em que o coletivo sobrepõe-se ao individual, ou seja, as regras e as escolhas são feitas quase que exclusivamente pela figura do educador.

Como se vê, o desafio em estudar desenvolvimento infantil tomando como referência a figura do cuidador e suas práticas rotineiras é inegavelmente importante e válido para pesquisas que se propõem investigar o abrigo como Nicho de Desenvolvimento da criança. O que talvez confira a esse desafio uma relevância social e acadêmica ainda maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imprensa local e nacional tem noticiado com relativa frequência a existência de crianças sendo deixadas por seus pais, em especial a mãe, envoltas em sacos plásticos, depositadas em cestos de lixo ou largadas em calçadas e logradouros públicos, caracterizando uma situação típica de abandono. À primeira vista quando se ouve notícias dessa natureza resgata-se na memória a lembrança da Roda dos Expostos, datada do século XIX (Rizzini & Pilloti, 2009; Rizzini & Rizzini, 2004). Ao que parece, hoje, em pleno século XXI, o legado histórico desta modalidade de acolhimento infantil talvez seja mais atual do que se pensa. Diante deste cenário, de crianças sendo abandonadas em vias públicas por seus pais, vem à tona cada vez mais o papel e a importância do Estado como o responsável por assistir crianças abandonadas, e conseqüentemente, a sua permanência em instituições de abrigo se apresenta como medida de proteção social e especial, conforme preconiza o ECA (1990).

Nessas circunstâncias, por trás do Estado e à frente da assistência direta a crianças em situação de risco e vulnerabilidade social estão profissionais que cuidam e lidam com elas diariamente em unidades de serviço de acolhimento infantil, aqui, nesta pesquisa, chamados de *educadores de abrigo*.

O papel e a figura do profissional que lida com crianças em abrigo têm sido destacados por pesquisadores do desenvolvimento infantil (Cavalcante, 2008; Magalhães, 2007; Moré & Sperancetta, 2010). Estes estudos vêm mostrar o quanto se faz necessário um olhar mais atento e cuidadoso sobre esse profissional, identificando que dentre as suas principais funções está a promoção de um atendimento de qualidade a crianças que se encontram afastadas da família e com seus laços afetivos ameaçados. Contudo, vê-se que as pesquisas que se ocupam desta discussão e que poderiam contribuir nesse sentido ainda são incipientes. No geral, estudos manifestam especial interesse em investigar os efeitos que a privação materna e o cuidado prolongado em ambiente de abrigo exercem no desenvolvimento das crianças (Beckett et al., 2006; Bowlby, 2002, 2006a, 2006b; O'Connor et al., 2000), com foco ora para as interações criança-criança (Alexandre & Vieira, 2004; Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007, 2009) ora criança-adulto (Marques, 2006; Moré & Sperancetta, 2010). Estes últimos têm se realçado a importância e relevância da figura do cuidador e de suas práticas em ambiente de abrigo. Ademais, as pesquisas que se têm oferecem poucos elementos sobre a rotina de cuidados, as características dos educadores de abrigo e desse tipo de

ambiente. Entende-se, pois que uma análise abrangente se faz necessária com esta população, no sentido de englobar o ambiente físico e social da criança e aspectos ligados aos cuidadores principais nesses contextos. Portanto, pesquisas que trazem uma discussão da importância de estudar aspectos do ambiente e do cuidador apresentam-se como relevante no debate. Nessa direção, Cavalcante (2008) e Magalhães (2007) sugerem que estudar o abrigo enquanto um Nicho de Desenvolvimento possibilita pensar a ecologia da vida institucional e a dinâmica das interações, comportamentos e práticas nesses espaços, considerando educador e criança.

Desse modo, pensar o abrigo enquanto um Nicho tornou-se o diferencial e o desafio maior desta pesquisa, procurando entendê-lo a partir do ambiente físico e social que a criança vive, da psicologia e das práticas de cuidado adotadas pelos educadores, nos moldes em que discutem Harkness e Super (1992, 1994, 1996). É a partir desta perspectiva teórica que se baseou a coleta, as análises e as discussões presentes neste trabalho.

Pensar o abrigo enquanto **ambiente físico e social** é entendê-lo como um conjunto de configurações físicas e sociais da vida cotidiana da criança, com destaque para os objetos e pessoas ao seu redor. A instituição de abrigo se apresenta como um ambiente rico de interações adulto-criança e criança-criança, onde situações de brincadeira, alimentação, sono e banho marcam uma rotina de cuidados em intervalos de até 12 horas de trabalho. Nesses momentos, identificam-se relações conduzidas basicamente pelas educadoras, mas também geridas pelas próprias crianças. O espaço se apresenta como ambiente coletivo de cuidado, onde adulto e criança o exploram e o transformam a cada situação presente na rotina institucional. O adulto se apresenta como uma pessoa que é ao mesmo tempo educador e parceiro da criança, que interage e toma para si o mundo infantil em diversos momentos da vida cotidiana.

As atividades acontecem em horários e tempos pré-determinados por normas e regras da instituição. De um modo geral o abrigo guarda relação com características físicas e sociais de espaços coletivos de cuidado como a creche, marcado pela ritualização das atividades, ações pré-determinadas sempre nos mesmos horários e locais, como destacam Bahia (2008) e Coutinho (2002). De certo modo estas regras, limitam e reprimem as atividades. Contudo, conforme aponta Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), o adulto modifica o ambiente a partir de pistas que as crianças lhes apresentam em situações específicas.

Neste sentido, identificou-se que os educadores do abrigo buscavam formas particulares de cuidar quando o assunto era o seguimento de regras e padronização de atividades nos moldes da instituição. Este aspecto pode ser facilmente identificado em momentos que os educadores mudavam a rotina das crianças, dando banho em outros locais, que não o banheiro; explorando ambientes dentro da própria instituição que pouco se utilizava para brincadeiras e interações; transformando e modificando o local com pinturas, fotos, adornos e construção de objetos que propiciava à criança a percepção de que tem seu espaço individual, como caixas de sapatos e pufe (espécie de banco) feito de garrafa pet para armazenar objetos pessoais, estruturando desta forma um ambiente físico e social que permite à criança em alguma medida a estimulação e o aprendizado de novos conhecimentos e habilidades.

O ambiente também se configura enquanto um ambiente cultural onde o educador possibilita que a criança entre em contato com situações comuns da comunidade cultural da qual faz parte, como deitar em redes, tomar açaí, comer farinha, contar histórias e lendas regionais. Sobre o assunto, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994) destacam que os ambientes sociais são organizados e alterados pelo adulto de acordo com concepções acerca do desenvolvimento que são próprias de sua cultura, produzidas e consolidadas por meio de experiências de vida, como mãe, educadora e profissional.

Pensar o abrigo a partir da **psicologia dos cuidadores** é remeter às concepções que as educadoras possuem sobre diversos assuntos relacionados à infância. No presente trabalho, a discussão quanto aos elementos constituintes deste subsistema do Nicho de Desenvolvimento teve como ponto de partida um inventário dos conhecimentos que estas possuem acerca do desenvolvimento infantil, com destaque para temas como práticas de cuidado, saúde e segurança, normas e aquisições e princípios e marcos miliários.

Navegar neste subsistema é mergulhar em um mundo particular de cada educador, que traz consigo diversos elementos que norteiam práticas que compõem uma extensa rotina de cuidados à criança abrigada. Entre os elementos envolvidos nesta viagem, este trabalho se deteve em investigar variáveis como, idade, escolaridade, número de filhos e tempo de experiência na função de educador no abrigo.

No geral, as educadoras apresentaram um nível de conhecimento razoavelmente significativo, acima de 60%, a respeito de questões fundamentais do desenvolvimento infantil, alcançando escores mais elevados nas subescalas “práticas de cuidado” e

“princípios do desenvolvimento”. Apenas a variável escolaridade mostrou estar significativamente relacionada ao resultado que expressa o desempenho das educadoras nesse processo de aferição de conhecimentos. Deste modo, a escolaridade pode representar um fator que está positivamente associado ao nível de conhecimentos sobre o tema, uma vez que se constatou que as educadoras que apresentaram os melhores desempenhos no teste foram justamente as que tinham mais anos de estudo, confirmando dados de pesquisa nacionais que utilizaram o mesmo instrumento (Kobarg & Vieira, 2008; Seidl de Moura et al., 2004; Ribas et al., 2007).

Quando analisadas uma a uma das categorias do instrumento, vê-se que em questões relacionadas a “normas e aquisição” e “saúde e segurança”, os resultados indicam que a maternidade tem um papel importante na configuração do subsistema psicologia dos cuidadores do Nicho de Desenvolvimento. O que pode ser considerado de grande relevância para pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento e afins, visto que a história de vida pessoal e acadêmica em tese possibilita um aumento no repertório de conhecimento sobre o tema do desenvolvimento, e provavelmente, faz crescer as chances de melhorar a qualidade no cuidado e criação das crianças, conforme apontam Seidl de Moura et al. (2004) e Cavalcante (2008). Os dados indicam ainda que o desempenho na categoria “princípios do desenvolvimento” variou de acordo com a idade do educador. Já a experiência enquanto profissional que cuida de crianças não se mostrou significativo para o desempenho dos participantes na aplicação do KIDI.

Diante destes resultados, uma questão merece destaque: Que tipo de experiências estas profissionais estão tendo na rotina de cuidados às crianças na instituição?. À primeira vista, em alguns momentos parece que as vivências do dia a dia no trabalho podem não estar dando conta da especificidade do cuidado com crianças abrigadas, tendo em vista que o tempo de experiência enquanto educador não se mostrou significativamente relevante para o nível de conhecimento sobre o tema investigado. Isso talvez possa estar associado à falta de supervisão das práticas de cuidado e à capacitação em serviço sobre situações da rotina institucional que poderiam assegurar a consolidação de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil.

Pensar o abrigo a partir de **práticas de cuidado** é remeter à ideia de conhecer como os educadores se comportam nas interações com as crianças, como controlam, monitoram e as socializam. A partir do estudo deste subsistema identifica-se que as educadoras apresentam formas particulares de agir e de interagir com as crianças. E que o quanto se conhece sobre aspectos do desenvolvimento pode estar ditando, nesta

população, a forma de se relacionar e cuidar do outro, o que confirma aspectos apresentados por Miller (1988) e Harkness e Super (1992) quando destacam que ideias e concepções dos cuidadores acerca do desenvolvimento influenciam na maneira como eles se relacionam com as crianças, e, por conseguinte, o desenvolvimento infantil. Este dado pôde ser identificado quando se comparou os grupos de educadoras com características diferentes no que tange o perfil sócio-demográfico e conhecimento sobre desenvolvimento. Nestes termos, os dados desta pesquisa apontam que entre a população investigada quanto maior o nível de conhecimento sobre desenvolvimento maior é o tempo que se dedica a situações de banho, alimentação, sono e brincadeira, e, na sequência, também é melhor a qualidade das interações, por serem frequentemente marcadas por ensinamentos diversos, oportunidades de aprendizagem, trocas sociais, expressões de afeto, estimulação e orientação no sentido mais amplo do termo.

Todavia, é importante ressaltar que o desafio de pensar o abrigo enquanto **Nicho de Desenvolvimento** representa mais do que estudar o ambiente, as concepções e as práticas como elementos independentes, tomados um a um. É procurar captar e compreender justamente a inter-influência entre os subsistemas que o constituem, procurando entender a relação entre os três elementos que estão em constante transformação.

Deste modo, este estudo pautou-se pela intenção de identificar e analisar descritores da relação existentes entre o que pensam e o que fazem dois grupos de cuidadores infantis em um dado ambiente físico e social. Os dados mostram que entre as educadoras dos grupos, vê-se que o fato de serem mães, jovens, com mais tempo de experiência enquanto profissional que se dedica ao trato com crianças e um maior nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil mostrou ser relevante para a qualidade das práticas adotadas entre as educadoras do G1. Pode-se dizer com isso que talvez o que esteja contribuindo para um nível de conhecimento considerável sobre desenvolvimento infantil e práticas de cuidados de qualidade seja a sua experiência prática enquanto mãe e educadora. Nesta perspectiva, conhecer a rotina de cuidados das cuidadoras na instituição tornou-se fundamental e possibilitou o levantamento de um conjunto de elementos que fazem parte do abrigo enquanto Nicho de Desenvolvimento.

Nesta perspectiva, os diversos elementos que fazem parte do Nicho vão subsidiar o entendimento do desenvolvimento infantil, além de dar destaque para cada um desses aspectos envolvidos no processo. Os dados mostram evidências de como o educador busca proporcionar condições para que a qualidade do cuidado seja garantida,

exercendo desta forma um papel ativo. Neste sentido, o educador sofre influência deste ambiente físico e social, assim como proporciona mudanças e alterações em sua estrutura. Outrossim, vê-se que esse profissional agrega diferentes esferas da sua vida para desempenhar suas tarefas enquanto educador que lida com crianças em ambiente de abrigo. Assim, percebe-se que o educador tem uma dupla condição enquanto parte integrante desse Nicho, onde o educador assimila características desse Nicho e as incorpora em suas práticas, mas também produz e transforma o Nicho no sentido de acomodar suas práticas individuais, trazidas da experiência pessoal e familiar na rotina de cuidados.

Com isso o adulto juntamente com a criança desempenham um papel ativo na construção, modificação e manutenção do Nicho. O adulto interage com a ambiente a partir de toda a sua bagagem cultural e o altera de acordo com as suas necessidades e as da criança. De certo modo a modificação deste espaço se dá tanto para favorecer a si mesmo e ao seu trabalho, quanto para proporcionar o bem estar da criança. De fato, a pesquisa mostra que a educadora se relaciona com as crianças e faz uso de determinadas práticas de cuidados dependendo do ambiente físico e social, no sentido de afiná-la às suas necessidades e das crianças.

Essa constante sintonia entre as práticas de cuidados dos educadores, pautados em concepções sobre desenvolvimento em um ambiente físico e social particular, que é o abrigo, reforça a aplicabilidade do modelo em contextos diversos, além do que ressalta o caráter essencial da perspectiva teórica adotada: a indissociabilidade entre os elementos do Nicho Desenvolvimental (Harkness & Super, 1992)

No cenário brasileiro pesquisas que se utilizam deste modelo foi encontrado no trabalho de Ruela e Seidl de Moura (2007) em ambiente familiar. Todavia, esta pesquisa inova ao fazer uma leitura da realidade do ambiente de abrigo a partir da teoria do Nicho Desenvolvimental. O que aponta para a necessidade de investigações direcionadas não apenas às crianças, mas para os diversos elementos desse contexto tão diversificado que são as instituições de acolhimento infantil.

Com este trabalho pretendeu-se contribuir para o entendimento do ambiente de abrigo enquanto contexto de desenvolvimento da criança. Além do que suscita uma discussão em termos da qualidade dos ambientes e das práticas de cuidado que estão sendo oferecidas a estas crianças que se encontram com os laços familiares fragilizados. Por seu turno, cabe ressaltar a discussão em torno do educador que se tem hoje atendendo essas crianças e que educador se pretende ter na busca da promoção de

desenvolvimento em ambiente institucional. Entende-se que apesar de encontrar no abrigo pesquisado práticas de cuidado que favoreçam o desenvolvimento destas crianças, há muito a ser feito, visto que ainda é um grupo pequeno de educadoras que investem na qualidade das suas práticas de cuidado oferecido a esta clientela. E o quanto práticas de promoção de saúde precisam e devem ser disseminadas entre o corpo de funcionários da instituição como um todo.

Portanto, investimentos e mudanças precisam ser feitas para proporcionar na medida do possível condições de vida saudável destas crianças que chegam cada vez mais com frequência em abrigos. Antes de tudo a proposta de pensar a instituição a partir de uma perspectiva mais abrangente, envolvendo crianças, educadores, ambiente físico e social, concepções e práticas de cuidado, precisa ser assimilada pelo conjunto dos funcionários e não apenas os educadores.

Vale o destaque também para investimento de capacitação em serviço, com foco para a rotina de cuidados e as práticas adotadas pelos educadores, especialmente em situações comuns da vida diária, como banho, alimentação, sono e brincadeira. E por fim, como se procurou mostrar, deve-se pensar o educador enquanto sujeito ativo neste Nicho, que carrega consigo uma infinidade de elementos que precisam e devem ser considerados quando se estuda ambientes coletivos de cuidado nesta perspectiva teórica.

Sugerem-se novas pesquisas tomando como referências as variáveis estudadas neste estudo, assim como se debruçar cada vez mais na figura do educador, valorizando-o como um indivíduo que carrega consigo experiências da sua comunidade cultural. Além de aprofundar investigações sobre possíveis relações entre as práticas de cuidado adotadas na criação dos filhos em casa com as formas de lidar com as crianças no abrigo. Ou ainda, que práticas de cuidados adotadas em família são trazidas pelos educadores para a realidade do abrigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, D. T. & Vieira, M.L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9, 207-217.
- Altmann, J. (1993). Observational study of behavior sampling methods. *Behaviour*, 49, 227-267.
- Bahia, C. C. S. (2008). *O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir das crenças de mães e professoras*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M. Castle, J. Colvert, E. Groothues, C. Kreppner, J. Stevens, S., O'Connor, T.G. e Sonuga-Barke, E. J. S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development* 77, 696-711.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego e perda: apego*, v. 1. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2006a). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1981)
- Bowlby, J. (2006b). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1982)
- Brazelton, T. B. & Grenspan, S. I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2003). *3 a 6 anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. A (1987). O estudo do desenvolvimento humano. *Psicologia*, 13(2), 1-13.
- Carvalho, A.M.A. (1988) Etologia das relações mãe-criança no ser humano. Publicado nos anais do VI Encontro Anual de Etologia. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC.
- Cavalcante, L I. C. (2008). *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (2), 615-625.
- 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*, 25, 24-30
- Cerisara, A. B. (1996). *A construção da identidade dos profissionais na educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cole, M & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M, L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisa em Psicologia*, 7(1): 89-101.
- Coutinho, A. M. S. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Dissertação de Mestrado. Centro

de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, SC..

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.006 de 13.07.1990.

Gatti, B. A. & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Gomide, P.I.C. (2003). Estilo Parental e Comportamento Anti-social. Em Almir Del Prette e Zilda Del Prette (orgs) *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Editora Alínea, pp. 21-60.

Goodnow, J. J. (1988). Parents' Ideas, Actions, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

Harkness, S., & Super, C. M. (2005). Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures. In K. H. Rubin, & O. B. Chung, *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective* (pp. 61-79). New York: Psychology Press.

Harkness, S. & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences: Introduction*. New York, US: The Guilford Press, pp. 1-23.

Harkness, S. & Super, C. M. (1994). The developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Soc Sci Med.*, 38 (2): 217-26.

Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. Em I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J Goodnow (Orgs.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp.373-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, número 23, Rio de Janeiro, RJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, número 27, Rio de Janeiro, RJ.
- Kail, R. V. (2004). *A criança*. São Paulo: Pretince Hall.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kobarg, A. P. R & Vieira, M. L. (2008). Crenças e Práticas de Mães sobre o Desenvolvimento Infantil nos Contextos Rural e Urbano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 401-408.
- Lopes, A. C. T. (2009). *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez.
- Lordelo, E. R. (1998). Educadores de creche: concepções e práticas. *Interação*, v. 2, p. 113-132.
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L. & Araújo, M. L. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema de criação de filhos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 73-80.
- Macphee, D. (1981). *Manual for the Knowledge of Infant Development Inventory*. Manuscrito não-publicado, University of North Carolina.
- Magalhães, C. M. C. (2007). *Desenvolvimento de bebês cuidados em Abrigo: os espaços, os cuidadores e as interações*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). Manuscrito não publicado, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.
- Maranhão D. G. (2000). O processo de saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. *Cad. Saúde Pública*. 16 (4): 1143-1148.

- Marques, C. M. L. (2006). *A percepção dos cuidadores sociais de crianças em abrigos em relação ao processo do cuidar*. Dissertação de mestrado. Universidade de Franca. Franca.
- Martins, E. & Szymansky, H. (2004). Brincando de casinha: significado para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9 (1): 177-187.
- Melchiori, L. E. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17 (3), 285-292.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development* 59: 259-285.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc. Campinas*. 26 (91): 485-507.
- Moré, C. L. O. O. & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3): 519-528.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (3): 523-532.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L. Kreppner, J. M. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: extension and longitudinal follow-up. *Child Development* 71: 376-390
- Ongari, B. & Molina, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. (F. L. Ortale e I. P. Moreira, Trad.). São Paulo, Cortez. (trabalho original publicado em 2002)
- Pascaul, L., Schulthess, L. Galperin, C. Z. & Bornstein, M. H. (1995). Las ideas de las madres sobre la crianza de los hijos en Argentina. *Rev. Interamericana de Psicología*. 29(1), 23-38.

- Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD (2009). *Síntese de indicadores*. IBGE, Rio de Janeiro, RJ.
- Piavanotti, M. R. A. (2007). *Crenças maternas sobre práticas de cuidado parental e metas de socialização infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Piccinini, C. A.; Frizzo, G. B.; Alvarenga, P.; Lopes, R. S. & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 369-378.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B. & Marin, A. H. (2007). Interações diádicas e triádicas em famílias com crianças de um ano de idade. Em C. A. Piccinni & Seidl de Moura (Org.). *Observando a interação pais – bebê – criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp. 176-211)
- Ribas, R. C., Jr., Seidl de Moura, M. L., Gomes, A. A. N., & Soares, I. D. (2000). Adaptação brasileira do Inventário de Conhecimento sobre o Desenvolvimento Infantil de David Macphee [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Org.), *Anais - III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 183). Niterói, RJ: Autor.
- Ribas, A. F. P. & Seidl de Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 2, 273-288.
- Ribas, A. F. P. e Seidl de Moura, M. L. (2004). Responsividade Materna e Teoria do Apego: Uma Discussão Crítica do Papel de Estudos Transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 315-322.
- Ribas, R. C. Jr., Seidl de Moura, M.L. & Bornstein, M. H. (2007). Crenças maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Humano*, 17 (1), 104-113.
- Rizzini, I. & Pillotti, F. (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M.C; Amorim, K.S. & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum*; 4 (2), 35-40.
- Ruela, S. F. & Seidl de Moura, M. L. (2007). Um estudo do nicho desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 315-324.
- Seabra, K. C. & Seild-de-Moura, M. L. (2005). Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. *Psicologia em Estudo*, 10 (1): 77-86.
- Seidl de Moura, M. L., Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A. Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- Seidl de Moura, M. L., Ribas, A. F., Seabra, K. da C., Pessoa, L. F., Mendes, D. M., Rocha, S. B., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1, 66-73.
- Seidl de Moura, M.L. & Ribas, A.F.P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: Um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl de Moura (Org). *O bebê do século XXI*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Seidl de Moura, M.L.; Ribas, A.F.P.; Seabra, K.C.; Pessoa, L.F.; Ribas, R.C., & Nogueira, S.E. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 17(3).

- Silva, A. K.; Vieira, M. L.; Seidl de Moura, M. L. & Ribas, R. C. Jr. (2005). Conhecimento de mães primíparas sobre desenvolvimento infantil: um estudo em Itajaí, SC. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, 15 (3), 01-10.
- Silva, C. R. & Bolsanello, M. A. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*. 6 (1), 31-36.
- Silva, S.S.C., Pendu, Y. L., Pontes, A. R. & Dubois, M. (2002). Sensibilidade materna durante o banho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 345-352.
- Siqueira, A. C. & Dell' Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Souza, T. N. & Campos-de-Carvalho, M. (2005). Qualidade de ambientes de creche: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo* 10, 87-96.
- Suizzo, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 297-307.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In S. L. Friedman & T. D. Wachs. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*.(p. 279-323), Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Super, C. M. (1976). Environmental effects on motor development: The case of 'African infant precocity'. *Develop. Med. Child Neurol.* 18, 561 -567.
- Super, C.M. (1990). The cultural regulation of infant and child activities. In: Schürch B, Scrimshaw N.S, (eds.). *Activity, energy expenditure and energy requirements of infants and children*. Lausanne, Switzerland: International Dietary Energy Consultancy Group, 321-33.
- Veríssimo, M. D. L. O. R. (2001). *O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança*. Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Vieira, M. L. e Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. Em M. L. Seidl de Moura (org). *O bebê do século XXI*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

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. Em: Koller, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp.197-218)

Anexos

ANEXO 1 – Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil

Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)

Data: _____

Código: _____

Neste questionário são feitas perguntas a você sobre o desenvolvimento infantil normal e sobre cuidados em relação à saúde de crianças. Cada item descreve o que poderia ser o comportamento de uma criança comum ou o que poderia afetar o crescimento e o comportamento de um bebê. Marque em cada item se você concorda com a afirmação, se discorda dela, ou se não está seguro da resposta.

Por favor, responda cada pergunta baseado-se em seu conhecimento sobre as crianças de uma maneira geral - não como o bebê acolhido e cuidado pelo abrigo se comportou em uma determinada idade. Em outras palavras, nós desejamos saber como você pensa que se comportam a maioria dos bebês, como eles crescem, e como cuidar deles. Por favor, certifique-se de marcar apenas uma só resposta para cada item.

DADOS PESSOAIS:

1.1. Nome: _____

1.2. Data de Nascimento: _____ Idade: _____

1.3. Naturalidade: _____

1.4. Escolaridade: _____ (1) Completo (2)

Incompleto

1.5. Formação profissional: _____

1.6. Possui filhos: (1) Sim (2) Não Número: _____

1.7. Telefone: _____

1.8. Bairro: _____

1.9. Município: _____

1.10. Tempo de trabalho na instituição: _____

Por favor, marque em cada um dos próximos itens se:

(A) Você concorda; (B) Você discorda; (C) Você não está certo(a) da resposta

- 1 A cuidadora (ou o cuidador) precisa apenas alimentar, limpar e vestir o bebê, para que ele fique bem.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 2 Um bebê precisa ser visto por um médico, de meses em meses, no primeiro ano de vida.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 3 Uma criança de dois anos que está atrasada dois ou três meses em relação a outras crianças de dois anos é retardada.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 4 As crianças muitas vezes continuarão usando uma palavra errada durante algum tempo, mesmo quando se diz para elas a forma correta de falar essa palavra (exemplo: em vez de dizer “pés”, diz “péses”)
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 5 O bebê não deve ser carregado no colo quando é alimentado porque desta forma ele vai querer ter colo o tempo todo.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 6 Se um bebê de nove meses quiser algo para beliscar, dê a ele amendoim, pipoca ou passas.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 7 Os bebês fazem algumas coisas somente para causar problemas para sua cuidadora ou seu pai. (Exemplo: chorar por muito tempo ou sujar suas fraldas).
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 8 Uma mesma coisa pode fazer uma criança chorar em um momento e rir em outro (Exemplo: um cachorro grande ou brincar de “Vou te pegar”).
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 9 Se você castiga o bebê que está sob seus cuidados no abrigo (ou filha) ou melhor, o bebê que está sob seus cuidados no abrigo por fazer algo errado, é certo dar a ele (ou a ela) um doce para que ele (ou ela) pare de chorar.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 10 Você tem que ficar no banheiro enquanto seu bebê ou bebê que está sob seus cuidados no abrigo estiver na banheira.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 11 Em geral, os bebês não podem ver e ouvir ao nascerem.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 12 Bebês entendem apenas as palavras que eles podem falar.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)

- 13 Se um bebê é tímido ou inquieto em situações novas, isso geralmente significa que existe um problema emocional.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 14 Falar com o bebê sobre coisas que ele está fazendo ajuda no seu desenvolvimento.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 15 Pode-se esperar para dar vacinas após um ano porque os bebês têm uma forma de proteção natural contra doenças no primeiro ano de vida.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 16 Uma criança de dois anos que diz "não" a tudo e tenta mandar em você, faz isso de propósito e está apenas tentando aborrecer você.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 17 O modo como se cria uma criança terá pouco efeito sobre sua inteligência.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 18 Um bebê com cólica pode chorar por 20 ou 30 minutos, não importando o quanto você tente confortá-lo.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 19 Os pais (homens) são naturalmente sem jeito quando cuidam dos bebês.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 20 Todas as crianças precisam da mesma quantidade de sono.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 21 Uma criança pequena normalmente faz de 5 a 7 refeições por dia.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 22 A criança tem pouca influência sobre a maneira como a cuidadora (ou o pai) cuida dela e brinca com ela, pelo menos até a criança ficar mais velha.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 23 Cuidar de um bebê pode deixar uma cuidadora ou um pai cansado, frustrado, ou sentindo que a carga é demais para ele.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 24 Colocar um travesseiro macio no berço é uma forma boa e segura de ajudar o bebê a dormir melhor.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 25 Um bebê recém-nascido consegue ver um rosto a dois metros de distância, tão bem quanto um adulto.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)

- 26 Uma irmã ou irmão pequeno pode começar a fazer xixi na cama ou chupar o dedo quando um novo bebê chega na família.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 27 Alimentos novos devem ser dados ao bebê, um de cada vez, com um intervalo de 4 a 5 dias entre um e outro.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 28 A noção de tempo de uma criança de dois anos é diferente da noção de tempo de um adulto.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 29 O Q.I. (a inteligência) de uma pessoa permanece o mesmo durante a infância.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 30 A maioria dos bebês prematuros acaba sendo maltratada, mal cuidada ou mentalmente retardada.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 31 Se um bebê é alimentado com leite em pó ele precisa de vitaminas extras e ferro.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 32 Alguns bebês saudáveis cospem quase todo novo alimento, até que se acostumem com ele.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 33 A personalidade (individualidade) do bebê está formada aos 6 meses de idade.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 34 Um bebê de três meses faz xixi nas suas fraldas aproximadamente 10 vezes por dia.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 35 Uma criança está usando regras da linguagem, mesmo quando ela diz palavras e frases de um modo incomum ou diferente (Exemplo: "Eu fazi." ou "Ela quereu minha bola").
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 36 Algumas mães (ou algumas cuidadoras) não se envolvem realmente com seus bebês até que eles comecem a sorrir e olhar para elas.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 37 O modo com que a cuidadora (ou o cuidador) responde ao bebê nos primeiros meses de vida determina se a criança crescerá contente e bem ajustada, ou mal-humorada e desajustada.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 38 Os dedos do pé de um recém-nascido se abrem quando você acaricia a planta do pé dele.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 39 As crianças aprendem tudo do seu idioma copiando o que elas ouvirem os adultos falar.

- (A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 40 Quando um bebê com menos que 12 meses tem diarreia, os pais devem parar de alimentá-lo com comida sólida e dar a ele água com açúcar ou coca-cola sem gás.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 41 Um bebê pode parar de prestar atenção ao que acontece ao seu redor se houver muito barulho ou muitas coisas para olhar.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 42 Alguns bebês normais não gostam de ficar no colo.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 43 Se um bebê tem dificuldades para evacuar, deve-se dar a ele leite morno.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 44 Quanto mais você conforta seu bebê segurando-o e falando com ele, quando ele está chorando, mais você o estraga.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 45 Uma causa freqüente de acidentes com crianças de 1 ano é quando elas puxam e cai sobre elas alguma coisa como uma panela, uma toalha de mesa, ou um rádio.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 46 Bebês meninas são mais frágeis e ficam doentes mais freqüentemente, por isso, precisam ser tratadas com mais cuidados do que os meninos.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 47 Um bom modo para ensinar o bebê que está sob seus cuidados no abrigo ou melhor, o bebê que está sob seus cuidados no abrigo a não bater é reagir batendo.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)
- 48 Alguns dias você precisa disciplinar seu bebê (ou melhor, o bebê que está sob seus cuidados no abrigo; outros dias você pode ignorar a mesma coisa. Tudo depende de seu humor naquele dia.
(A) Concordo (B) Discordo (C) Não estou certo(a)

As perguntas a seguir são sobre a idade com que as crianças podem fazer determinadas coisas.

Se você achar que a idade está certa, marque "Concordo". Se você não concordar, então decida se uma criança mais Jovem ou mais Velha poderia fazer isto. Se você não estiver seguro da idade, marque "não tenho certeza".

- 49 A maioria dos bebês pode ficar sentado no chão sem cair com 7 meses.
(A) Concordo (B) Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 50 Um bebê de 6 meses responderá a uma pessoa de forma diferente dependendo se a pessoa

- estiver contente, triste ou chateada.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 51 A maioria das crianças de 2 anos pode perceber a diferença entre uma história de faz-de-conta da televisão e uma história real.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 52 As crianças normalmente já estão andando por volta dos 12 meses de idade.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 53 Um bebê de oito meses comporta-se de forma diferente com uma pessoa conhecida e com alguém que nunca tenha visto antes.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 54 Um bebê precisa ter aproximadamente 7 meses para poder alcançar e agarrar coisas.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 55 Uma criança de dois anos pode raciocinar logicamente, tanto quanto um adulto poderia.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 56 Uma criança de 1 ano sabe distinguir o que é certo do que é errado.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 57 Um bebê de 3 meses muitas vezes sorrirá quando vir o rosto de um adulto.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 58 A maioria das crianças está pronta para ser treinada a ir ao banheiro com um ano de idade.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 59 Uma criança começará a responder a seu nome com 10 meses.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 60 Os bebês começam a rir das coisas ao seu redor em torno dos 4 meses de idade.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 61 Um bebê de 5 meses sabe o que significa um “não”.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 62 Um bebê de 4 meses deitado de bruços consegue levantar a cabeça.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 63 Balbuciar (“a-ba-ba” ou “bu-bu”) começa em torno dos 5 meses.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 64 Crianças de 1 ano freqüentemente cooperam e compartilham coisas quando brincam juntas.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza

- 65 Uma criança de 12 meses pode se lembrar de brinquedos que ela viu serem escondidos.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 66 O bebê normalmente diz sua primeira palavra de verdade aos 6 meses.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 67 Os bebês têm percepção de profundidade em torno dos 6 meses de idade (podem perceber que estão em um lugar alto).
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza
- 68 Um bebê de dois meses pode distinguir alguns sons da linguagem.
(A)Concordo (B)Mais Jovem (C) Mais Velha (D) Não tenho certeza

Por favor, faça uma linha em volta da melhor resposta para as próximas questões:

69. A melhor maneira de lidar com uma criança de um ano que continua brincando na sala com coisas que quebram é:
- Manter ele (ou ela) num cercadinho e fora do alcance de tudo.
 - Dar uma palmada na mão do bebê toda vez que ele tocar em algo.
 - Falar "Não!" para a criança e esperar que ela obedeça você.
 - Colocar as coisas fora do alcance até que a criança fique mais velha.
 - Não tenho certeza
70. Selecione o brinquedo mais apropriado para uma criança de 1 ano:
- Fazer um cordão com continhas.
 - Recortar formas com tesouras.
 - Rolar uma bola de um lado para outro com um adulto.
 - Arrumar coisas por forma e cor.
 - Não tenho certeza
71. Um bebê recém-nascido normal dorme um total de.
- 22 horas por dia.
 - 17 horas por dia.
 - 12 horas por dia.
 - 7 horas por dia.
 - Não tenho certeza
72. Se uma criança de 2 anos não consegue o que quer e tem um acesso de birra, qual seria a melhor maneira de evitar problemas futuros com birras?
- Dar para a criança um brinquedo novo.
 - Ignorar a birra.
 - Dar uma palmada no bumbum da criança.

- d. Deixar a criança conseguir o que quiser.
- e. Não tenho certeza

73. Ao todo, um bebê recém-nascido normal chora:

- a. 1-2 horas de 24.
- b. 3-4 horas de 24.
- c. 5-6 horas de 24.
- d. 7-8 horas de 24.
- e. Não tenho certeza

74. É mais provável que um bebê de 8 meses se assuste com:

- a. Sonhos.
- b. Bichos grandes.
- c. Ficar sozinho no escuro.
- d. Uma pessoa desconhecida usando uma máscara.
- e. Não tenho certeza

75. A melhor maneira de baixar a febre de um bebê é:

- a. Colocar um pano frio na testa do bebê.
- b. Colocar mais roupas no bebê.
- c. Dar gotas de remédio contra a febre.
- d. Dar muita vitamina C para o bebê.
- e. Não tenho certeza

Comentários:

ANEXO 2 - Folha de Registro Padronizada

Data:	Horário Início:	Horário Término:	Duração:
Local:		Tipo de atividade:	
Nome do Sujeito Focal:			Sexo:
Idade:	Escolaridade:	Tempo de serviço:	
Informações adicionais:			

TEMPO	OBSERVAÇÕES
0-5 min	
5-10 min	
10-15 min	
15-20 min	
20-25 min	
25-30 min	
30-35 min	
35-40 min	
40-45 min	
45-50 min	
50-55 min	
55-60 min	

ANEXO 3 – Autorização da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca da Capital



ESTADO DO PARÁ
PODER JUDICIÁRIO
1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
COMARCA DA CAPITAL

Ofício nº 304/2007/JIJ–Gabinete

Belém, 12 de dezembro de 2007

Sra. Gerente,

Autorizo o ingresso dos Professores **Celina Maria Colino Magalhães, Janari da Silva Pedroso e Lilia Iêda Chaves Cavalcante**, bem como **seus orientandos** de Mestrado ou Doutorado para coletar dados, imagens e fontes documentais que desenvolverão trabalho vinculado ao Projeto de Pesquisa do desenvolvimento mental e motor de bebês cuidados em abrigo.

Outrossim, esclareço a V.Sa., que a visita deverá ser de acordo com as normas administrativas e horário fixado por essa gerência, assim, como, obedecidas as cautelas legais.

Atenciosamente,

José Maria Teixeira do Rosário
Juiz Titular

Ao Ilma. Sra.
Helena Lucia Rosário de Macedo
Gerente do Espaço de Acolhimento Infantil EAP-1
NESTA

ANEXO 4 – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará



Universidade Federal do Pará



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Carta Provisória: 018/08 CEP-ICS/UFPA

Belém, 21 de fevereiro de 2008.

A:
Profª. Dra. Celina Maria Colino Magalhães

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa **“Desenvolvimento de bebês cuidados em abrigo: Os espaços, os cuidadores e as interações”** de Protocolo nº 014/08, CEP-ICS/UFPA, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, na reunião do dia 21 de fevereiro de 2008.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar os relatórios parciais do mesmo nos seguintes prazos: dia 30 de Dezembro de 2008, dia 30 de Dezembro de 2009, dia 30 de Dezembro de 2010 e dia 30 de Maio de 2011, no CEP-ICS/UFPA, situado no Campus Universitário do Guamá, Campus profissional, no Complexo de sala de aula do ICS – sala 13 (Altos).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos.
Coordenadora do CEP-ICS/UFPA

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá. nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax: 3201-8028/3201-7735 E-mail: ccpcs@ufpa.br

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO

Projeto de Pesquisa: Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa em questão pretende investigar crenças de educadores em instituição de abrigo acerca do desenvolvimento infantil e suas práticas de cuidado. Os dados coletados a partir de fonte documental (ficha funcional, relatórios) e pesquisa de campo (aplicação de questionário, entrevistas e observação dos educadores) serão usados apenas para os objetivos do estudo proposto, preservando-se a identidade e os aspectos da história de vida de cada um dos sujeitos envolvidos, mesmo quando da divulgação dos achados da pesquisa em reuniões científicas, publicações ou em aulas de disciplinas da graduação e da pós-graduação.

A pesquisa tem como um de seus objetivos conhecer as concepções dos educadores sobre desenvolvimento infantil e suas práticas de cuidado adotadas na relação com as crianças que se encontram institucionalizadas.

O risco de tratamento cruel, discriminatório ou constrangedor colocado pela realização das sessões de entrevista e observação dos sujeitos, pode-se dizer que é praticamente nulo. Na eventualidade de ocorrer qualquer situação reconhecida como de risco à intimidade dos educadores entrevistados, serão tomadas providências cabíveis para reparar as falhas ou os equívocos cometidos.

Por sua vez, os benefícios trazidos pela pesquisa estão relacionados à proposição de mudanças que possam efetivamente melhorar a qualidade do ambiente institucional, principalmente naquilo que se refere à criação de condições favoráveis à construção de vínculos sociais e afetivos tão decisivos para o desenvolvimento infantil – em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Neste momento, convido você, como educador (a) do abrigo, a tomar parte da pesquisa ora apresentada. Informo ainda que o Juizado da Infância e da Juventude, 1ª Vara Cível, da Comarca da Capital, bem como a Presidência da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará e a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, já autorizaram a realização da pesquisa e estão cientes dos procedimentos metodológicos propostos. Reitero, aqui, o compromisso de que, em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper a sua participação sem qualquer problema, retaliação ou represália de qualquer natureza, devendo apenas ser avisada da sua desistência.

Pesquisadora responsável: Mestranda Laiane da Silva Corrêa

Endereço: Rua dos Pariquis, número 981 - Jurunas.

Belém – Pará. CEP 66033 – 590. Fone: (91) 3271– 0256 ou (91) 8124 – 3820.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, confirmo minha participação na presente pesquisa.

Belém, _____ / _____ / _____

Assinatura do Educador