

**CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO  
BASEADO NA ABORDAGEM PIKLERIANA PARA A  
PROMOÇÃO DA QUALIDADE DAS INTERAÇÕES EDUCADORA-BEBÊ**

**Marília Reginato Gabriel**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do  
Grau de Doutora em Psicologia  
sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini

Supervisora do programa de acompanhamento  
Dra. Sylvia Baldino Nabinger

Orientadoras de doutorado sanduíche  
Dra. Ana Isabel Pinto e Dra. Joana Cadima  
Universidade do Porto - Portugal

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre, RS, Brasil  
Agosto de 2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço as seguintes pessoas e instituições que viabilizaram este trabalho e me apoiaram na realização do doutorado:

Em primeiro lugar, agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini. Professor, teu apoio foi muito importante para que minha trajetória na UFRGS fosse vivida de forma tão rica, com muitos aprendizados acadêmicos e pessoais. Admiro teu trabalho e te considero um grande exemplo de mestre.

À Dra. Sylvia Nabinger, por ter me ensinado um outro modo de ver o bebê e o desenvolvimento humano – seres autônomos e competentes. Obrigada por todo apoio, especialmente emocional, durante esses quatro anos.

À Dra. Joana Cadima e à Dra. Ana Isabel Pinto, minhas orientadoras na Universidade do Porto, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências no seu país.

Às professoras membros da banca, Dra. Cleonice Bosa, Dra. Tonantzin Ribeiro e Dra. Karla Seabra, pela dedicação em ler meu trabalho e me estimular a seguir em frente.

À Maria Cláudia Bombassaro, do setor da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a qual estendo minha gratidão, por ter aberto as portas da Educação Infantil da cidade e apoiado a realização da pesquisa.

À Paula Portugal, por trabalhar muito na realização deste trabalho, especialmente na coleta e análise dos dados. A tua ajuda foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas e sócias da Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil, Gabriela Martins e Scheila Becker, por idealizarem essa tese comigo e a realizarem a cada dia com as pessoas que confiam no nosso trabalho.

Não posso deixar de agradecer às pessoas que, de forma pessoal, me apoiaram durante esse tempo. Agradeço a meus pais, Ruy e Najá, meus irmãos, Rômulo e Helena, pelo apoio constante, previsível e estável – obrigada por confiarem em mim sempre; a meus amigos do coração, Rodrigo e Ana Paula, desde a UFSM, amizades para a vida; e a meu namorado, Thiago, não encontro palavras para agradecer o incentivo e parceria dos últimos meses.

Por fim, meu agradecimento especial se dirige às educadoras que participaram deste estudo, bem como a todos os profissionais da Educação Infantil que tenho trabalhado, por compartilharem comigo suas experiências e por terem me recebido tão bem nos seus berçários.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	05
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	06
<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	08
<b>CAPÍTULO I</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
1.1 Apresentação .....	10
1.2 A abordagem pikleriana e o Programa de Acompanhamento de Educadoras de Berçário - PROACEB .....	10
1.3 A Educação Infantil no Brasil .....	21
1.4 A qualidade do cuidado nas escolas de Educação Infantil .....	24
1.5 A qualidade da interação educadora-bebê: os momentos de cuidado como oportunidades de interação afetiva .....	31
1.6 A formação das educadoras da Educação Infantil .....	38
1.7. Justificativa e objetivos do estudo .....	45
<b>CAPÍTULO II</b> .....	48
<b>ESTUDO 1: Investigando as contribuições de um programa de acompanhamento     baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade da     interação educadora-bebê</b> .....	48
<b>MÉTODO</b> .....	50
2.1. Participantes .....	50
2.2. Delineamento e procedimentos .....	51
2.3. Instrumentos e intervenção .....	52
2.4. Considerações éticas .....	53
<b>RESULTADOS</b> .....	55
Atividade autônoma do bebê .....	56
Organização do espaço e da rotina .....	65
Competências das educadoras na interação com o bebê .....	84
<b>DISCUSSÃO</b> .....	106

<b>CAPÍTULO III</b> .....	119
<b>ESTUDO 2: Implementando o Programa de Acompanhamento para Educadoras de Berçário - PROACEB: evidencias a partir de um estudo de caso.</b> .....	119
<b>MÉTODO</b> .....	120
3.1 Participantes .....	120
3.2 Delineamento e procedimentos .....	120
3.3 Instrumentos e instrumentos .....	121
3.4 Considerações éticas .....	122
<b>RESULTADOS</b> .....	123
Apresentação da Educadora Elis .....	124
Atividade autônoma do bebê .....	126
Organização do espaço e da rotina .....	139
Competências das educadoras na interação com o bebê .....	153
<b>DISCUSSÃO</b> .....	179
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	188
<b>DISCUSSÃO GERAL</b> .....	188
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196
<b>ANEXOS</b> .....	205
<b>Anexo A.</b> Parecer Consubstanciado do CEP .....	205
<b>Anexo B.</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado .....	206
<b>Anexo C.</b> Questionário sobre a experiência e formação das educadoras .....	207
<b>Anexo D.</b> Entrevista sobre as práticas de cuidado das educadoras de berçário .....	209
<b>Anexo E.</b> Programa de Acompanhamento para Educadoras de Berçário - PROACEB .....	214
<b>Anexo F.</b> Entrevista para avaliação do acompanhamento para educadoras .....	225

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Características sociodemográficas e experiência profissional das educadoras .....	51
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bebê brincando de bruços .....	128
Figura 2: Bebê tentando rolar .....	129
Figura 3: Bebê fazendo força com o pé.....	130
Figura 4: Bebê rolando .....	130
Figura 5: Fases do desenvolvimento motor.....	131
Figura 6: Bebê brincando com as tartarugas .....	133
Figura 7: Bebê buscando brinquedo .....	140
Figura 8: Tapete de atividades.....	140
Figura 9: Berçário A antes do PROACEB .....	142
Figura 10: Berçário A após do PROACEB .....	143
Figura 11: Bebê e os animais colados no chão.....	145
Figura 12: Bebê e as fotos da família .....	145
Figura 13: Bebês interagindo.....	148
Figura 14: Educadora e bebê na troca de roupas .....	161
Figura 15: Bebê e educadora na troca de fraldas.....	163
Figura 16: Educadora e bebê na alimentação no colo .....	164
Figura 17: Educadora e bebê na alimentação .....	164
Figura 18: Bebês em conflito .....	165

## RESUMO

A Educação Infantil tem sido um importante contexto de desenvolvimento para muitas crianças. No caso de bebês, os cuidados, as interações educadora-bebê e os espaços precisam ser pensados para que atendam as necessidades individuais de cada um, considerando o momento delicado do seu desenvolvimento. Deste modo, a presente pesquisa investigou, em dois estudos, as contribuições do Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB, baseado na abordagem pikleriana, para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. O Estudo 1 investigou, a partir dos relatos de sete educadoras de dois berçários da rede pública municipal de Porto Alegre, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Já o Estudo 2 apresenta um estudo de caso que investigou os relatos de uma educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação as mesmas categorias de análise, que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento. Os resultados de ambos os estudos revelaram que o PROACEB propiciou um espaço de escuta e sensibilização para os conteúdos abordados, bem como de troca de conhecimento. Além disto, contribuiu para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da autonomia do bebê e organização do ambiente. A abordagem pikleriana, embasadora do PROACEB, se mostrou útil como ponto de partida para abordar conhecimentos e competências importantes para uma interação educadora-bebê de qualidade.

Palavras-chave: Bebês; Creche; Educação Infantil; Educadores Infantis; Formação de professores

## **ABSTRACT**

The Early Childhood Education has been an important development context for many children. In the case of infants, the care, the child-educator interactions and the spaces must be designed to meet the individual needs, considering the delicate moment of its development. Thus, this research investigated in two studies, the contributions of the Monitoring Program for Nursery Educators – PROACEB, based on piklerian approach, to promote the quality of child-educator interactions. The Study 1 investigated, from reports of seven educators from two nurseries of the public services of Porto Alegre, PROACEB contributions to the autonomous activity of the child, the organization of space and the routine of the nursery as well as the educators' skills to interaction with the child. The PROACEB contributions were examined through interviews conducted before and after the intervention. While Study 2 presents a case study which investigated reports of an educator on the contents of each PROACEB meeting, in relation to the same categories of analysis. It sought to highlight the impressions of the educator on PROACEB and educator-researcher dialogues in front of each content approached on the monitoring. The results of both studies revealed that PROACEB provided a space for listening and awareness of the content covered, as well as exchange of knowledge. In addition, it contributed to the promotion of the quality of the child-educator interactions, especially with regard to the recognition of the child's autonomy and organization of the environment. The piklerian approach that based the PROACEB, proved useful as a starting point for addressing important knowledge and skills for a child-educator quality interaction.

Keywords: Infants; Child care; Child day care; Early childhood educators; Teacher education



# CAPITULO I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação

A Educação Infantil<sup>1</sup> no Brasil tem recebido um amplo espaço nas discussões políticas e acadêmicas visto o expressivo aumento de crianças que tem frequentado a escola desde os primeiros meses de vida (INEP, 2014). Enquanto as discussões políticas ainda se dedicam a buscar estratégias para atender o maior número de crianças possível, grande parte dos pesquisadores tem se preocupado com a qualidade do cuidado/educação oferecido às crianças e com as suas consequências para o desenvolvimento infantil, especialmente quando é necessário atender bebês muito pequenos (Belsky, 2011; NICHD, 2006).

Com relação aos bebês que frequentam o berçário, essas preocupações são ainda maiores, pois estão formando seus primeiros laços afetivos e dependem em grande parte da atenção de adultos para a satisfação de suas necessidades básicas, entre elas a alimentação, a higiene e o sono. Estas atividades envolvem grande parte da rotina das educadoras<sup>2</sup> que atuam no berçário, e se constituem nos principais momentos de interações que elas estabelecem com o bebê (Martinez, 1996).

Contudo, muitas vezes as interações realizadas durante os cuidados básicos são tratadas como secundárias para o desenvolvimento do bebê e, nem sempre tem recebido a atenção de pesquisadores. Neste sentido, a presente pesquisa investigou, em dois estudos, as contribuições do Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB, baseado na abordagem pikleriana, para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. O Estudo 1 investigou, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Já o Estudo 2 apresenta um estudo de caso que investigou os relatos de uma

---

<sup>1</sup> Pela atual legislação a **Educação Infantil** faz parte da Educação Básica e corresponde a três faixas etárias: **bebês** (0 a 18 meses), **crianças bem pequenas** (19 meses a 3 anos e 11 meses) e **crianças pequenas** (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2016). As duas primeiras faixas compõem a **creche** (subdividida, geralmente, em berçário e maternal) e a **pré-escola** (obrigatória para crianças de quatro e cinco anos). Já o **Ensino Fundamental** tem a duração de 9 anos e contempla alunos de seis anos aos 14 anos.

<sup>2</sup> Neste estudo será utilizado o termo “educadora(s)”, pois a quase totalidade das profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. Da mesma forma, o termo será utilizado para se referir às profissionais que estão em contato diário com o bebê, independente do cargo que ocupam (por exemplo, professora, assistente, auxiliar, atendente, monitora).

educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como sobre as competências da educadora na interação com o bebê. Trata-se de um estudo de carácter exploratório que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento.

Na introdução do presente estudo, inicialmente será caracterizada a abordagem pikleriana, a qual foi utilizada como base para este estudo, bem como para elaboração do Programa de Acompanhamento de Educadoras de Berçário - PROACEB. Após será apresentada a estrutura da Educação Infantil no Brasil, a fim de contextualizar esta pesquisa no panorama atual brasileiro. A seguir será discutido o conceito de qualidade na Educação Infantil, seguido pela apresentação e discussão de dois fatores que contribuem para a qualidade do atendimento oferecido para os bebês nas escolas de Educação Infantil – a interação educadora-bebê e a formação das educadoras que atuam na Educação Infantil.

## **1.2 A abordagem pikleriana e o Programa de Acompanhamento de Educadoras de Berçário – PROACEB<sup>3</sup>**

Ao considerar o bebê na coletividade, torna-se necessário buscar modelos que possam resguardar o atendimento as necessidades físicas e emocionais de cada bebê. Neste trabalho, será adotada a experiência de Emmi Pikler (1902-1984) no Instituto Lóczy – originalmente um orfanato para bebês e crianças pequenas criado na Hungria em 1947, cujo conhecimento derivou o que hoje é denominada de abordagem pikleriana<sup>4</sup>, e nas contribuições de seus seguidores (Chokler, 2009; David, 2006; David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 2010; 2012). Esta abordagem está sendo adotada neste trabalho pelo fato de valorizar a qualidade da interação educadora-bebê, especialmente nos momentos de cuidado e atenção pessoal<sup>5</sup>, e por colocar tais interações como elemento central no cotidiano das instituições de cuidados infantis (Vamos, 2010). Atualmente, é considerada

---

<sup>3</sup> Partes desta introdução integra o capítulo intitulado “Contribuições da abordagem pikleriana no acompanhamento das educadoras de berçário”, aceito para publicação no livro “Bebês na Creche: Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento”, organizado por Cesar A. Piccinini, Karla Seabra e Vera Vasconcelos, lançamento da Juruá Editores.

<sup>4</sup> Neste trabalho será utilizado o termo “abordagem pikleriana” como tradução para “Piklerian approach”, termo utilizado para referir-se à experiência de Emmi Pikler no Instituto Lóczy (Tardos, 2010).

<sup>5</sup> Com base em David e Appell (1973/2013), será utilizado o termo “atividades cotidianas de atenção pessoal” para referir aos momentos de higiene, de alimentação, troca de roupas, em que o adulto e a criança estão envolvidos em uma atividade que diz diretamente ao cuidado corporal da criança. Bem como as autoras, também serão utilizadas expressões como “atenção pessoal”, “atenção cotidiana”, “momentos de cuidado” ou “cuidados” simplesmente, que correspondem ao termo original (David & Appell, 1973/2013).

uma metodologia de trabalho com crianças pequenas (Sisla, 2012) que envolve um modo de cuidar delas baseado na experiência de Pikler no Instituto Lóczy (Szanto-Féder, 2006).

Em 1946, Emmi Pikler, passou a ser a diretora do orfanato húngaro atualmente chamado de “*Emmi Pikler Institute of Budapest*”, ou de modo familiar “Instituto Lóczy”, uma referência à rua onde está localizado em Budapeste, na Hungria (Tardos, 1981/2012). Originalmente este instituto recebia bebês e crianças pequenas desde o nascimento até os seis anos, que por razões diferentes, não podiam ser cuidadas por suas famílias (Falk, 2011). O objetivo da proposta de era criar um lar que, mesmo sem a presença da família, oferecesse condições de promover um desenvolvimento saudável aos bebês e crianças pequenas ali recebidos. Segundo Pikler (1972), o objetivo do trabalho no Instituto era criar pessoas que não desenvolvessem a “Síndrome Clássica”, conforme Bowlby classificava os bebês que sofriam privação materna. Como um segundo objetivo, ela colocou em prática seu método de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas, elaborado durante os anos em que ela atuou como pediatra, que envolvia a formação continuada de educadoras e do acompanhamento longitudinal das crianças que moravam no Instituto.

Em 1970, o Instituto Lóczy passou de somente um lar para bebês e crianças pequenas acolhidas para um “Instituto Nacional de Metodologia para Lares Infantis”, onde pesquisas eram desenvolvidas e apoiadas pela Organização Mundial de Saúde. Além disso, este novo Instituto, naquela época, passou a capacitar as educadoras de outras centenas de lares na Hungria com base no mesmo método. Sua relevância acabou ultrapassando as fronteiras do país e hoje se espalha por vários países<sup>6</sup>. Atualmente, o Instituto Lóczy é uma escola de Educação Infantil e ainda oferece cursos de formação para pessoas interessadas na abordagem.

A partir deste histórico, considerando a situação de isolamento político que a Hungria viveu durante décadas, entende-se que Emmi Pikler teve dificuldades em ter acesso aos escritos sobre desenvolvimento infantil divulgados naquele momento. Nos poucos textos de sua autoria traduzidos do húngaro para o inglês, espanhol, francês e português, ela cita diversos psicomotricistas (Pikler, 1969), bem como, mais tarde, ela cita autores que se dedicaram ao entendimento do psiquismo de crianças criadas em orfanatos, como Bowlby, Sptiz, Anna Freud, Roudinesco (Falk & Pikler, 1972; Pikler, 1972). Neste trabalho, para não se estender demasiadamente, não serão retomadas essas bases teóricas, mas serão enfocadas as contribuições da própria abordagem. Pode-se considerar que a grande contribuição de Pikler, além de um modo particular de se ocupar de um bebê (Szanto-Féder, 2006), seria a

---

<sup>6</sup> Por exemplo, na França, existe a Associação Pikler-Lóczy França (<http://pikler.fr/>) e nos Estados Unidos, a Pikler/Lóczy Fund USA (<http://pikler.org/>). A Rede Pikler Brasil está em fase de estruturação.

importância oferecida à atividade autônoma, com base no movimento livre e a sua ligação íntima com as atividades de atenção pessoal qualificadas (David, 2006; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006). Para Vamos (2010), diferente de métodos que se interessam somente pelo mundo psíquico interior do bebê, a abordagem pikleriana foca nos recursos internos do bebê e em características facilitadoras do ambiente em que ele vive. A singularidade da abordagem pikleriana está na constante criação de um ambiente e de rotinas que promovam as competências do bebê.

A abordagem pikleriana é organizada em torno de quatro grandes princípios (Falk, 1997; Sisle, 2012; Tardos, 2010): (1) o valor da atividade autônoma; (2) busca constante para que cada bebê aprenda a conhecer a si mesmo e o seu ambiente; (3) relações estáveis e um vínculo do bebê com uma educadora privilegiada; e, (4) saúde física e emocional da criança. Pode-se apreender que a base destes princípios é o atendimento às necessidades físicas e afetivas dos bebês e das crianças em cuidado coletivo (David & Appell, 1973/2013, Falk, 1999/2012), as quais estão englobadas nesses princípios. De forma resumida, Falk (1999/2012, p.23) apresentou tais necessidades, destacando os seguintes aspectos: (1) segurança afetiva, por meio do estabelecimento e manutenção de relações afetivas estáveis, contínuas, íntimas e calorosas com um grupo de adultos e/ou com um adulto de referência; (2) respeito e apoio indireto da atividade livre, sendo esta espontânea, realizada a partir da iniciativa do bebê, e respeito ao ritmo individual do desenvolvimento, sem interferências que visem apressar o curso do desenvolvimento do bebê; (3) consciência de si mesmo, através de uma rotina e espaço que permitam ao bebê situar-se no seu entorno social e material, no espaço e no tempo, nos acontecimentos e nas relações que ele está envolvido, na sua história passada, bem como no futuro imediato e a longo prazo; e, (4) bom estado de saúde física e bem-estar corporal (higiene e condições de saúde). Descreve-se, a seguir, com mais detalhes os três primeiros princípios, enfatizando a atuação das educadoras de berçário, uma vez que o quarto é considerado uma consequência do sucesso dos anteriores (Falk, 1997; Sisle, 2012).

Com relação ao primeiro princípio – o valor da atividade autônoma – também é chamado de “pilar do desenvolvimento” (Golse, 2011) por focar nos aspectos desenvolvimentais dos bebês, apresentando uma atenção especial ao desenvolvimento motor. Autonomia é considerada a capacidade do bebê de utilizar seu repertório de comportamentos disponível de acordo com seu nível de desenvolvimento para realizar as ações desejadas (Tardos, 1987/2012). A atividade autônoma é considerada essencial para a sua educação, pois, por meio dela, o bebê poderá ter experiências que favorecerão seu desenvolvimento motor, considerado então base para o desenvolvimento intelectual e emocional, além de ser fonte de satisfação, de criatividade e de senso de responsabilidade (David & Appell, 1973/2013).

De forma mais concreta, entende-se que ao permitir a movimentação livre do bebê (como ficar deitado ou rastejar, sem limitantes como “bebê-conforto” ou carrinhos), a busca autônoma por posturas corporais (como rolar e sentar) e a brincadeira independente e entre bebês (sem a imposição de atividades por parte da educadora), o bebê consegue apreender tais posturas de modo natural, a partir de sua própria experimentação, da observação dos outros bebês e da construção da confiança em si mesmo (Pikler, 1969). Percebe-se, de acordo com Falk (2011), que os bebês que tem estes princípios respeitados aprendem melhor as posturas básicas e, inclusive, aprendem posturas diferentes ao sentar, engatinhar e caminhar, do que bebês que são colocados em posições pela mão do adulto<sup>7</sup>. Além disso, esses bebês conseguem concentrar-se melhor na sua exploração e brincadeira pelo fato de estarem confortáveis na posição escolhida por eles mesmos.

Com relação às atividades de cuidado, é essencial que elas tenham significado para o bebê, que seja prazeroso e que tenham espaço para a sua participação. Mesmo que ele seja muito pequeno, a educadora precisa contar com a iniciativa do bebê em fazê-la, por exemplo, falando com ele e aguardando sua resposta. Esta postura favorece que o bebê sinta uma motivação interna em participar de seus cuidados, a qual é reforçada pela satisfação com os resultados obtidos (David & Appell, 1973/2013).

Para que este princípio seja respeitado, as educadoras precisam, em primeiro lugar, confiar na capacidade de desenvolvimento dos bebês ao não apressar a aquisição de habilidades, e, a partir disso, criar as condições materiais e afetivas para assegurar a atividade livre, sem intervir diretamente nos seus movimentos e brincadeiras. Por exemplo, a sala do berçário pode contar com móveis ou barras fixas na parede para que os bebês possam se apoiar para erguer, ou ainda objetos que sirvam como obstáculos, como pneus, caixas de madeira. Isso significa que, com relação ao nível motor, a educadora não deve impor a sua estimulação, ensinamento ou ajuda, pois com isso tornaria o bebê passivo e dependente, ferindo o princípio da atividade autônoma, além de privar o bebê do prazer desta atividade (David & Appell, 1973/2013). Da mesma forma, ao respeitar a autonomia do bebê, deixando-o livre em suas atividades, transmite-se ao bebê que o adulto reconhece suas competências e confia nele (Tardos, 1987/2012). A partir disto, entende-se que forçar o bebê a estar em uma posição ainda não conquistada ou realizar uma atividade a partir do desejo de outrem, pode ser considerado uma violência contra ele (Golse, 2011).

A partir deste entendimento inicial, a abordagem pikleriana sugere que as educadoras ofereçam possibilidades de exploração de diferentes materiais e objetos, nos momentos em

---

<sup>7</sup> Nesta seção será utilizado o termo “adulto” para referir à abordagem como um todo, não restringindo a escolas de educação infantil (David & Appell, 1973/2013).

que o bebê está envolvido com determinada situação. A intervenção poderá consistir no acompanhamento constante e atento por parte da educadora, permitindo que o bebê tenha a oportunidade de experimentar suas próprias competências (Falk, 2011). De maneira indireta, a intervenção do adulto virá por meio do oferecimento de um ambiente rico, de uma diversidade de materiais, colocados ao seu alcance, para que ele coloque em prática suas preferências e possibilidades; do respeito ao ritmo do bebê; da confiança nos precursores do desenvolvimento, que irão indicar que o próximo passo está por vir; de um comentário verbal, discreto e gentil, que reconhece o bebê, a sua atividade, suas conquistas (David & Appell, 1973/2013; Falk, 1999/2012); de uma relação afetiva com um adulto que o possibilite o sentimento de segurança (Tardos, 1987/2012).

O segundo princípio – Necessidade de favorecer ao bebê a consciência de si mesmo e de seu entorno – é considerado essencial para o desenvolvimento da autonomia do bebê e para a previsibilidade e confiança no ambiente em que ele vive (David e Appell, 1973/2013; Falk, 1997; Sislá, 2012; Tardos, 2010). Para que o bebê possa alcançar este estado de conhecimento, a rotina deve ser dividida em pelo menos dois momentos: momentos de (1) atividade de atenção pessoal e (2) atividade livre. Com relação aos momentos de atenção pessoal, os quais incluem a higienização, alimentação, troca de roupas e outras situações de interação diádica (p. ex. acalmar o bebê), espera-se que o bebê possa antecipar o que irá acontecer com ele e com o ambiente em que está inserido. Para isso, é importante que seja organizada uma rotina regular, tanto com relação aos horários das refeições e banho, como em relação à ordem de cada bebê ser alimentado ou banhado. Dessa forma, o bebê vai ganhando conhecimento de si, reconhecendo sensações como fome ou a sua vez de ser banhado, e da rotina da instituição, quem o alimenta, quando, onde e o que vai acontecer em um futuro próximo.

Os momentos de atividade livre também são importantes para desenvolver o conhecimento de si e do ambiente (Tardos, 2012). A partir dos três meses de vida, os bebês podem ser colocados em um ambiente comum onde são dispostos objetos simples (p. ex. argolas de madeira ou plástico, animais de pano) para que explorem e brinquem de modo independente do adulto e sem a interferência direta dos mesmos. Para os bebês menores de seis meses, que ainda não se locomovem, sugere-se que sejam dispostos objetos leves ao redor da sua cabeça, para que ele consiga segurá-los e levá-los até sua face, a fim de visualizar e explorar (Association Pikler Lóczy de France - APLF, 2008). Além disso, de acordo com o primeiro princípio, nunca se deve colocar um bebê em uma postura em que ele ainda não conquistou por si. Isso quer dizer que o bebê não é colocado sentado por um adulto, se ainda

não consegue fazer isso sozinho, pois quando ele não está em uma posição em que se sinta seguro, sua exploração do ambiente e das brincadeiras fica comprometida.

A função principal da educadora com relação à brincadeira livre é organizar o ambiente de modo a facilitar a movimentação livre e o interesse do bebê nos objetos e brinquedos disponibilizados (David, 2006). Para tanto, a autora sugere alguns parâmetros: o espaço-tempo, o espaço-lugar; o conteúdo do espaço; e um espaço em que o bebê se entrega às suas próprias iniciativas em que o adulto não intervém diretamente. Quanto ao espaço-tempo, para que o bebê possa exercer sua atividade livre ele deve estar em estado de “vigília interessada”. Isso quer dizer que ele deve estar com suas necessidades básicas satisfeitas: estar limpo, alimentado e descansado. Somente enquanto durar esse estado o bebê deve ser colocado ou mantido em atividade livre. O espaço-lugar deve ser um local onde o bebê possa se movimentar livremente (no piso e não no bebê-conforto), para que possa iniciar uma brincadeira ou exploração e dar continuidade a ela no seu ritmo, sem a interrupção do adulto. O lugar deve ser conhecido e confiável. A partir das características de estabilidade e permanência, o bebê poderá conhecer, reconhecer e explorar os objetos. Com as conquistas desenvolvimentais de cada bebê, como conseguir virar de bruços ou reconhecer dois objetos iguais, o espaço e seus objetos irão revelar novidades até então desconhecidas por eles.

Já o conteúdo do espaço deve contar com objetos de uma variedade de cores, formas, sons e usos (David, 2006). Algumas instruções para a escolha e organização dos ambientes são oferecidas, como: objetos simples (como potes e bacias), grande quantidade de brinquedos do mesmo tipo, acessibilidade dos objetos e brinquedos (prateleiras baixas e organizadores transparentes/vazados), estabilidade dos mesmos (guardados no mesmo local). Para os maiores, espaços para brincadeira de casinha e de boneca, entre outros. Além disso, a abordagem também recomenda que os brinquedos atendam a critérios de segurança, de valor pedagógico e de variedade. Os brinquedos devem ser seguros de modo que não acarretem riscos para que o bebê se engasgue ou se machuque, por exemplo. Contudo, como mediadores com a realidade externa, os brinquedos devem ser resistentes e inquebráveis. Eles precisam oferecer múltiplas formas de manipulação, como apertar, empurrar, puxar, etc. Além disso, os brinquedos ofertados devem ser simples de modo a estimular a criatividade do bebê, para que eles se deparem com diferentes sensações e experiências táteis e auditivas (APLF, 2008).

Quanto ao último parâmetro – espaço em que o bebê se entrega as suas próprias iniciativas e que o adulto não intervém diretamente – a educadora deve estar sempre visível para o bebê e onde ele possa ouvi-la. Ao mesmo tempo em que a educadora pode se ocupar de outro bebê e observá-lo em sua atividade livre. A partir da observação, ela pode modificar o espaço para que o bebê mantenha seu interesse e também pode perceber quando seu período

de “vigília interessada” tenha terminado, partindo então novamente para uma interação mais próxima.

Com relação à rotina, ela também deve contar com uma organização regular e estável tanto do tempo como do espaço. As atividades de atenção pessoal possuem uma sequência fixa, na qual a alimentação, trocas e sono são realizados respectivamente e de forma constante. Essa organização permite tanto que uma educadora somente se ocupe de todas as atividades de atenção pessoal do bebê, bem como o próprio bebê tem a oportunidade de antecipar o que ele irá fazer. Essa sequência não significa que os bebês e as educadoras possuam um tempo fixo para realizar determinada atividade. O ritmo do bebê é respeitado – a velocidade que ele come, o tempo que ele dorme, por exemplo – são determinados pelo bebê. Não há pressa em realizar as atividades de atenção pessoal, devido ao reconhecimento da importância que ela possui para o desenvolvimento do bebê, bem como para permitir que ele tenha prazer na atividade e espaço para se envolver (David e Appell, 1973/2013).

Esses dois momentos – atenção pessoal e de atividade livre – não ocorrem de modo isolado (Szanto-Féder, 2006; David, 2006). Para que o bebê tenha o desejo da atividade livre, ele deve ter seus momentos de atenção pessoal (p. ex. alimentação, troca de fraldas e de roupas) cumpridos de modo que sinta segurança e intimidade na relação com a educadora de referência. O tempo em que o bebê passa sob os cuidados do adulto serve de “alimento para a sua segurança afetiva” (Szanto-Féder, 2006, p.23). Devido a isto, atuará cada vez mais de maneira autônoma, sem se sentir abandonado. Em contexto de cuidado coletivo este entendimento é extremamente importante, uma vez que a educadora poderá, em muitos momentos, estar ocupada com um bebê enquanto os outros brincam. Assim, ela poderá considerar ambos os momentos ricos e interessantes, ao invés de compreender a brincadeira do bebê que está sozinho ou com outro parceiro como um “não fazer nada” ou uma espera pela educadora (Szanto-Féder, 2006).

O terceiro princípio – Relações afetivas estáveis e um vínculo do bebê com uma educadora privilegiada –, é também chamado de “pilar vincular” (Golse, 2011). Pikler investiu grande parte de seu trabalho buscando qualificar educadoras para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com os bebês. A partir do destaque à qualidade das relações iniciais para o desenvolvimento emocional, a abordagem pikleriana enfatiza que, em contexto institucional, onde o cuidado e a atenção ao bebê são realizados de modo coletivo, é essencial que cada bebê tenha uma educadora privilegiada (ou de referência), que pode ser escolhida pelo próprio bebê. Isso não significa que cada educadora terá um único bebê para cuidar, e que as outras educadoras não terão contato com o bebê que não é de sua referência. A eleição da educadora pelo bebê, especialmente em momentos de interação individual, como



nos cuidados básicos, facilitará o estabelecimento de um vínculo afetivo e íntimo entre a díade (David & Appell, 1973/2013).

Ao considerar que a abordagem pikleriana foi criada em um contexto de acolhimento institucional, na ausência da mãe, era de absoluta necessidade oferecer ao bebê uma relação afetiva estável com um adulto (David & Appell, 1973/2013). Assim, havia um esforço para que poucas pessoas tomassem conta de uma mesma criança durante sua estada na casa. O propósito era assegurar uma relação contínua, permanente e constante que possibilitasse um bom desenvolvimento emocional para uma possível vinculação com seus pais ou pais adotivos.

As necessidades de autonomia e a dependência do bebê buscam ser saciadas pelos adultos, não considerando uma ou outra como mais importante, mas uma atrelada a outra – sem a atenção pessoal e uma relação afetiva segura, o bebê não conseguiria ter o prazer na atividade autônoma (Tardos, 1987/2012). No entanto, o nível de atenção e de envolvimento dos adultos está sempre sendo monitorado para que nem a dependência nem a autonomia dos bebês sejam feridas, eles devem estar nivelados de acordo com a necessidade do bebê (David & Appell, 1973/2013). As intrusões, por exemplo, quando o adulto coloca o bebê em alguma posição ou o distrai com um brinquedo, não fere somente a sua autonomia, como também o coloca em uma situação de dependência artificial – ele não consegue sair de uma posição que não soube chegar, e precisará do adulto para isso (Tardos, 1987/2012). A resposta do adulto não deve sobressair à demanda do bebê, mas deve sim dar condições para que o próprio bebê domine a situação, de acordo com as suas possibilidades. Deve haver o reconhecimento de que há limitações no cuidado coletivo, especialmente pelo fato de não ser a própria mãe ou um substituto materno que está interagindo com o bebê, mas uma cuidadora, uma educadora, uma profissional. Segundo David e Appell (p. 27, 1973/2013), seguia-se a seguinte regra no Instituto: “Dado que estão em uma instituição, não há que prometer-lhes mais do que se pode dar, mas o que lhes oferece deve ser constante e seguro” (tradução livre).

A partir do reconhecimento da importância desse tipo de relação, a abordagem pikleriana prevê a forma como as interações devam ocorrer, além de seu conteúdo. Assim, Pikler e colegas fizeram sugestões de como a educadora deve alimentar, trocar roupas, dar banho, entre outros cuidados básicos, chamados princípios educativos (David & Appell, 1973/2013). Embora cada uma dessas atividades envolva um conjunto de ações a serem realizadas, os princípios básicos comuns a elas são: prestar atenção e respeitar as necessidades individuais de cada bebê; tratar o bebê com ternura, utilizando gestos finos, delicados e tom de voz suave; buscar não ter pressa na realização dos cuidados; observar o bebê, buscando compreender a expressão de seu corpo; reagir aos sinais emitidos pelo bebê (falando,

sorrindo); conversar com o bebê antecipando qualquer movimento que irá ser realizado com ele (“Agora iremos colocar a fralda”); ser sensível as intenções de participação do bebê nos seus próprios cuidados; dar a possibilidade do bebê participar de seus cuidados (escolhendo a sua postura e sempre que possível oferecer opções de comidas para que escolha); evitar impor coisas aos bebês, mas sim levá-los a desejar fazer o que se espera deles; registrar suas observações sobre o cotidiano do bebê em um diário, com suas observações sobre um bebê por dia (David & Appell, 1973/2013).

Por exemplo, durante as atividades de cuidado pessoal, há uma grande atenção às mãos da educadora e a forma como elas comunicam suas concepções (Tardos, 1981/2012). Com o intuito de que o bebê possa relaxar, aproveitar essas atividades e aproximar-se da educadora, os gestos e os toques devem ser gentis e comunicar para o bebê o prazer da atividade, o interesse e a atenção sobre ele, incentivando sua cooperação. Gestos bruscos ou inesperados fazem com que o bebê enrijeça seus músculos, dificultando as atividades e revelando o quão desagradável está sendo tal situação (Tardos, 1981/2012). Certamente, a repetição das atividades pode fazer com que o toque e os gestos da educadora sejam mais rápidos, automáticos e rudes (Tardos, 1981/2012). Este modo de realizar as atividades de cuidado impedem que o bebê possa se preparar para o toque e até mesmo o impede de participar do momento, tamanha rapidez com que é realizado. Além disso, quando o adulto pega a criança pelo braço, ou a muda de posição sem aviso prévio, são percebidas conteúdos violentos (Tardos, 1981/2012). Para uma mudança nos gestos e toques dos adultos é preciso uma mudança nas crenças sobre o bebê, especialmente sobre o interesse genuíno pelo bebê, pela sua cooperação e suas competências. Esta mudança interna pode resultar em “mãos sensíveis, delicadas e ternas” (Tardos, 1981/2012, p.65).

Por exemplo, quando o adulto precisa pegar o bebê no colo para deslocá-lo, ele chama o bebê pelo nome, espera que ele se manifeste e que mostre algum sinal de que nota o chamado do adulto. Somente após esse movimento do bebê, o adulto o toca. Desta forma, é necessário tempo para que se possa aguardar as manifestações dos bebês aos estímulos do adulto. A partir desse tempo, o bebê poderá exercer a iniciativa de participar de suas atividades de cuidado pessoal (Tardos, 1981/2012).

Para que as educadoras sigam este princípio, a abordagem pikleriana prevê uma formação detalhada do modo como interagir com bebês, especialmente nos momentos de atenção pessoal (Falk, 2013; Vincze, 2006), que devem ser o mais individualizado possível (David & Appell, 1973/2013). Cabe ressaltar que, mesmo com a concepção de que as interações devam ter princípios comuns, deve-se rechaçar as interações mecânicas e frias muitas vezes encontradas em contextos de cuidados coletivos (Tardos, 1981/2012). Os

princípios estabelecidos são utilizados para guiar as ações das profissionais e auxiliá-las no estabelecimento de vínculo com os bebês.

Contudo, deve-se rechaçar também qualquer expectativa de que a educadora haja como uma substituta da mãe do bebê (Pikler, 1972; Szanto-Féder, 2006), pois ela sempre precisa ser vista como uma profissional. Exigir que elas amem todos os bebês ao longo de toda uma carreira certamente geraria um sentimento de culpa e esgotamento nessas profissionais. Não se pode também iludir o bebê de que aquela é sua mãe, criando expectativas no bebê que não serão cumpridas. Para Golse (2011), a função da educadora é realizar um cuidado qualificado e ainda garantir o lugar de uma imagem positiva da mãe do bebê, que irá reencontrá-lo no final do dia. Desta forma, ser educadora é ser uma profissional, que passa por uma formação sobre como agir para dar conta das necessidades e demandas de um grupo de bebês; diferente das mães que cuidam e educam seus filhos conforme seus sentimentos e sua própria criação (Vincze, 2006). Não cabe à educadora colocar nesta relação seus afetos e desejos pessoais, mas sim a compreensão das necessidades infantis, a qual a levará ao respeito ao bebê e a sua personalidade (David & Appell, 1973/2013).

Muitas pesquisas de seguimento do desenvolvimento das crianças que passaram por Lóczy foram realizadas e publicadas por Pikler, embora grande parte está escrita em húngaro. Entre eles, destaca-se um estudo desenvolvido por Falk e Pikler (1972), que foi encomendado pela OMS. Este está traduzido parcialmente em inglês e o seu acesso somente pode ser realizado no próprio Instituto, na Hungria. Na época, a OMS realizou um estudo com todas as pessoas que tinham sido criadas em orfanatos da Hungria. Dentre os resultados, algumas pessoas foram identificadas como *outliers*, por não manifestarem problemas ou dificuldades decorrentes da institucionalização. Surpreendentemente, todas essas pessoas tinham uma passagem pelo Instituto Lóczy. Assim, foi realizado um estudo menor, com 100 jovens, de idades entre 13 e 22 anos, que passaram entre 11 meses e três anos no Instituto. Foi realizada uma avaliação psicológica com testes como Rorschach e TAAT, bem como foram buscados dados sobre o participante, como a composição atual da família, o seu *background*, condições de moradia e de saúde física. Destas 100 pessoas, 69 chegaram no orfanato com menos de um mês de idade; 21, entre um mês e um dia e três meses; 8 com três meses e um dia e seis meses; e 2 com seis meses e um dia e 12 meses. O estudo revelou que nenhum deles se envolveu com atos de delinquência, que nenhum teve filhos sem que estivesse em uma relação estável, e que sua escolaridade e níveis de inteligência era a equivalente a outros jovens de mesma idade. Esta pesquisa revelou alguns indicadores do sucesso da abordagem criada por Pikler, uma vez que em outros contextos de acolhimento institucional os resultados tendem a ser menos favoráveis (Falk & Pikler, 1972).

Embora as pesquisas científicas com base na abordagem pikleriana sejam ainda incipientes no Brasil, existem algumas reflexões sobre a utilização de tal abordagem nas creches. Por exemplo, em estudo sobre a prática pedagógica na educação de bebês com base na abordagem pikleriana, Monsú (2012) relatou como a sua prática como educadora de berçário pode ser alicerçada nos princípios da abordagem. A autora destacou que, ao conhecer os princípios, a intencionalidade educativa na atividade livre e de cuidado do corpo do bebê pode ser evidenciada e respaldada teoricamente. Monsú (2012) também destacou que a concepção da educadora sobre as competências do bebê pode se relacionar com a postura pedagógica da profissional, permitindo, por exemplo, que os bebês pudessem explorar suas habilidades e o ambiente sem a intervenção direta da educadora, reconhecendo que eles são competentes para tanto.

Algumas creches de São Paulo e Santa Catarina têm se baseado nos princípios da abordagem pikleriana (Azevedo, 2013). Os diretores relataram experiências de formações vivenciais para as educadoras, a fim de que elas possam desenvolver um cuidado delicado e gentil, bem como reuniões com os pais e mães para explicar as condutas da educadora com relação aos bebês. Os diretores relataram profundas modificações na estrutura física e na rotina da creche ao adotar a abordagem, como colocar um chão firme para que os bebês se movimentassem livremente, troca de brinquedos complexos e únicos, por objetos simples e em maior quantidade, além de uma rotina pautada no ritmo dos bebês.

Atualmente, a abordagem pikleriana tem sido aplicada não somente em abrigos, mas especialmente em escolas de Educação Infantil, por se entender que o bebê que frequenta esses espaços também passa grande parte de seu tempo em cuidados coletivos (Falk, 2011). Assim, a abordagem pikleriana será utilizada como base para os conteúdos abordados no Programa de Acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB (Gabriel, Martins, Becker, & Piccinini, 2014), que foi desenvolvido e será aplicado e testado na presente tese. Os temas a serem abordados foram definidos a partir dos três princípios apresentados acima, que embasam os três módulos do PROACEB. A partir deles, foram estruturados encontros com as educadoras que visam operacionalizar os conteúdos a serem abordados em cada um dos módulos. O primeiro módulo – Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas – tratará das competências do bebê para a interação e da brincadeira livre como base para a atividade autônoma do bebê. Ao conhecer as competências do bebê e ao permitir a sua atividade livre, a educadora poderá reconhecer o bebê como parceiro ativo das interações que estabelece com ele. O segundo módulo – Organização do ambiente – irá tratar da intervenção da educadora na organização do espaço e da rotina da sala de berçário. A qualidade das interações educadora-bebê também depende da organização do ambiente, de

modo a facilitar e criar as oportunidades de interação ou, ao contrário, de dificultar que elas aconteçam e a sua qualidade. Por fim, o último módulo – As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê – abordará as necessidades do bebê e as competências da educadora para a interação, como a sensibilidade, a responsividade, entre outras competências, especialmente nos momentos de cuidado básico. O reconhecimento das necessidades do bebê e outras competências da educadora são fundamentais para uma interação sensível e responsiva.

Acredita-se que ao abordar esses três grandes princípios de forma conjunta por meio do PROACEB se poderá auxiliar as educadoras de berçário a aprimorar as suas interações com os bebês que frequentam berçário, especialmente nos momentos de cuidado básico. O detalhamento sobre o desenvolvimento e os procedimentos para aplicação da PROACEB serão apresentados no Capítulo II.

### **1.3 A Educação Infantil no Brasil**

O atendimento de crianças no Brasil tal qual é conhecido atualmente originou-se no final do século XIX nas instituições de acolhimento a crianças cujos pais não teriam condições de cuidá-las (Freitas & Shelton, 2005). Com a finalidade de diminuir o abandono de crianças, foram criados espaços, conhecidos como “creches”, onde os pais deixariam suas crianças durante o dia para que pudessem trabalhar e permanecer vinculados aos filhos. Enquanto isso, segundo os autores, para os filhos das famílias mais abastadas foram criados os “jardins de infância”, os quais se diferenciavam das creches por sua função educativa. Desta forma, nos seus primórdios, as instituições que atendiam crianças pareciam diferenciar-se em duas funções distintas: o cuidado, de baixa qualidade, e a educação das crianças.

Até a década de 80, as creches mantinham o cuidado dos filhos da classe operária como sua principal função, mas acrescentava-se a isso o objetivo de compensar as falhas do cuidado oferecido pela família no que diz respeito aos aspectos nutricionais, sanitários, afetivos e sociais (Freitas & Shelton, 2005). Após esse período, segundo estes autores, com a publicação do documento “Vamos fazer uma creche?” pelo Ministério da Previdência e Assistência Social em 1981, tanto as creches como as pré-escolas deveriam assumir as funções de “guardiãs” e “pedagógicas”. Em outras palavras, a partir deste compromisso, pela primeira vez, o cuidado e a educação estiveram juntos no mesmo objetivo.

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi garantido às crianças e a sua família o direito ao atendimento nas creches públicas, sendo este um dever do Estado. Contudo, mesmo que o direito a uma vaga para a criança passou a ser garantido pelo Estado, a qualidade do cuidado não era pauta central. Ao se reverterem em prejuízos para a criança e,

mais do que isso, a um desrespeito aos direitos destas, começaram a serem olhados mais atentamente os fatores que contribuía para a qualidade do cuidado nas instituições. Em 1996, com a publicação das Leis de Diretrizes Básicas (LDB) (Brasil, 1996), iniciou-se o percurso da luta pela qualidade do cuidado nas creches e pré-escolas. Uma primeira grande mudança conquistada por meio desse documento foi a passagem da responsabilidade pelas creches e pré-escolas do Ministério da Previdência e Assistência Social para o Ministério da Educação. Essa mudança de setor reforça o movimento inicial de uma saída de um modelo assistencial, focado somente no cuidado higienista das crianças, para um modelo que associa ao cuidado o cunho afetivo e os aspectos formais da educação. Também, a partir desta passagem, as creches e pré-escolas passaram a compor a Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, e os seus estabelecimentos chamados de “escolas” (Brasil, 1996).

Outro aspecto conquistado por esses dois documentos foi a exigência de uma formação prévia<sup>8</sup> para as profissionais que atuavam nas escolas de Educação Infantil, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio (Campos, Füllgraf, & Wiggers, 2006). Isso demonstra um reconhecimento de que, para atender crianças nos moldes educacionais, pelo menos uma parte das educadoras deveria ter conhecimentos prévios formalizados em uma instituição acadêmica de nível médio ou superior. Contudo, segundo Campos et al. (2006) esse movimento entrava em conflito com aqueles que tratavam a Educação Infantil como substituta da família, devendo simplesmente reproduzir as estratégias familiares de criação de filhos para garantir a qualidade do cuidado em ambientes coletivos.

No entanto, a inclusão de educadoras com formação prévia acarretou no entendimento de que a criança que frequentava escola de Educação Infantil deveria ser ensinada ou preparada para as exigências do Ensino Fundamental (Campos, et. al., 2006). Associado a esse entendimento, houve uma distinção hierárquica entre as educadoras, no qual aquelas com formação superior (pedagogas) teriam a responsabilidade pedagógica e as educadoras com formação inferior que seriam responsabilizadas por tarefas reconhecidas como menos nobres – o cuidado da criança (Campos, et. al., 2006). Isso quer dizer que, na tentativa de qualificar o cuidado dispensado para as crianças, buscando atender as suas necessidades

---

<sup>8</sup> Na legislação do município de Porto Alegre - RS (2002), para atuar na Educação Infantil, o professor deve ter formação prévia em curso de licenciatura com graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (magistério). A Educadora Assistente (profissional de apoio, monitora, auxiliar, recreacionista) deve ter concluído o Ensino Médio, com curso de específico de formação para profissional de apoio da Educação Infantil de, no mínimo, 140 horas, registrado na Secretaria Municipal de Educação. O termo “formação continuada” se refere a cursos de aperfeiçoamento realizados ao longo da carreira da educadora.

desenvolvimentais, um modelo de escolarização precoce foi adotado, deixando as atividades relacionadas ao cuidado em segundo plano.

Em 2006, foi elaborado o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (Brasil, 2006a) pelo Ministério da Educação, no qual, entre outros objetivos, foi definido o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças, além da promoção da melhoria da qualidade do cuidado em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a). A partir dessa concepção, o trabalho pedagógico deveria buscar atender às necessidades de cada criança, determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão de que a criança necessita ser “preparada para” a aprendizagem futura (Brasil, 2006a).

Mais tarde, foram organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010a), as quais delimitam os objetivos da Educação Infantil, bem como o currículo. Este documento, neste nível de ensino, não define conteúdos a serem trabalhados, mas coloca as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo. A partir disso, o documento prevê experiências que devem ser garantidas pela Educação Infantil, sendo muitas delas vinculadas às experiências de cunho emocional, como as que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” e “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (p.27).

Neste ano, a Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum (Brasil, 2016), a qual reforçou os objetivos e conteúdos das DCNEI, aprofundando os tipos de experiências que se espera que sejam oferecidos para os bebês (até 1 ano e meio), para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses) e para as crianças pequenas (4 anos até 5 anos e 11 meses), como foram divididos os grupos de crianças que frequentam a Educação Infantil. Neste último documento, enfatizou-se a integralidade do cuidar e do educar, por meio da valorização das atividades cotidianas dos bebês e das crianças, bem como do brincar.

A partir desta revisão, percebe-se que, no Brasil, há a um esforço, expresso por vários estudiosos, tanto através de produções, como pela legislação, para a promoção da qualidade do cuidado nas instituições de Educação Infantil, buscando a integralidade do cuidado e da educação. Inclusive, pode-se dizer que os documentos brasileiros sobre educação vão ao encontro do entendimento da abordagem pikleriana para o atendimento de bebês e crianças em coletividade.

Apesar de não haver, nos documentos publicados pelo Ministério de Educação, uma definição clara dos critérios que indiquem a qualidade do cuidado oferecido pelas escolas de Educação Infantil (MEC), internacionalmente há um corpo teórico consistente que permite a

avaliação do cuidado dos locais que atendem crianças. Inclusive percebe-se que grande parte dos documentos do MEC foram baseados também nesses critérios, como será detalhado a seguir. No presente estudo, será utilizado prioritariamente o termo “cuidado”, pelo fato deste representar o atendimento às principais necessidades infantis nos primeiros anos de vida. Ainda, o termo será adotado por se compreender que, de acordo com Tardos (2012), para o desenvolvimento da criança, nos primeiros anos, a educação formal não é uma ação prioritária, sendo que esta deve ocorrer por meio de interações afetivas e do oferecimento de um ambiente rico e estável para a criança.

#### **1.4 A qualidade do cuidado nas escolas de Educação Infantil**

A utilização e a necessidade de cuidados alternativos<sup>9</sup> de crianças têm aumentado proporcionalmente com o aumento do número de famílias com pai e mãe trabalhando, com o amplo investimento na carreira de ambos e também pela diminuição da rede de apoio das famílias urbanas. As escolas de Educação Infantil tem sido a opção mais frequente das famílias que vivem essa realidade (Lordelo, 1997; Rapoport & Piccinini, 2001, 2004; Souza, Teixeira, Loreto, & Bartolomeu, 2011), pois, além dos motivos citados, há também uma preocupação com o ensino precoce das crianças, bem como pela necessidade das famílias de socializarem seus bebês, muitas vezes filho único, que vivem isolados de outras crianças.

Como foi salientado acima, inicialmente a necessidade por locais onde as crianças pudessem permanecer enquanto seus pais trabalhavam, sem que estes tivessem que abrir mão da guarda do filho, fez com que a qualidade desses ambientes estivesse colocada em segundo plano (Campos et al., 2006). Neste contexto, as políticas eram pensadas para contemplar o maior número de crianças com o custo mais baixo possível, e somente há pouco tempo passou a haver uma maior atenção à qualidade do cuidado (Campos et al., 2006).

Atualmente, em nível nacional, os documentos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2” (2006b, 2006c) e “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009) apresentam critérios para a avaliação da qualidade das escolas de Educação Infantil e como as escolas podem operacionalizar uma avaliação. A finalidade destes documentos é que cada escola possa avaliar-se e, a partir desta, possa elaborar práticas que contribuam para a melhoria da qualidade do cuidado, respeitando os direitos fundamentais das crianças. Em nível internacional, a partir de pesquisas realizadas principalmente nos Estados Unidos pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), desenvolveu-se uma série de critérios que baseiam o conceito de

---

<sup>9</sup> Considera-se cuidado alternativo aquele realizado, regularmente, por outra pessoa que não a mãe e por, no mínimo, dez horas semanais (NICHD, 2006).



qualidade do cuidado. A partir dessas três principais publicações serão descritos a seguir alguns dos aspectos envolvidos no conceito de qualidade da creche, destacando-se os resultados das pesquisas realizadas pelo NICHD especificamente sobre os efeitos da qualidade para o desenvolvimento infantil.

A qualidade do cuidado<sup>10</sup> caracteriza-se pelas práticas que direta ou indiretamente promovem ou impedem o ajustamento social, o desenvolvimento cognitivo e as habilidades de aprendizagem (Lamb, 2000), além do bem-estar infantil (NICHD, 2006). Inclui relações afetuosas e ambientes estimulantes, que possibilitem a organização e o alicerce para a aprendizagem das crianças (Howes, 2011). Embora a qualidade possa ser relativizada de acordo com o momento histórico e com o contexto (Brasil, 2009), indicadores de qualidade – que são sinais que remetem a aspectos de uma realidade (ex. febre é um indicador de gripe) – podem ser organizados em duas grandes dimensões: estrutural e processual (Hamre, La Paro, Pianta, & LoCasale-Crouch, 2011; NICHD, 2006). A primeira diz respeito às características que definem o ambiente em que o bebê vive seu dia a dia. Estas incluem a razão adulto-criança, o tamanho do grupo em um mesmo ambiente e a formação das educadoras. A segunda dimensão foca nas experiências cotidianas do bebê no ambiente, e diz respeito às interações do bebê com os adultos e com outras crianças, bem como as suas atividades com brinquedos e outros itens.

Embora tanto os indicadores estruturais quanto os de processo sejam importantes para a qualidade do cuidado e para o desenvolvimento infantil, estudos têm demonstrado que a qualidade dos aspectos relativos ao indicador estrutural é mediada pela qualidade das características relativas ao indicador processual (Hamre et al., 2011; NICHD, 2002; 2006). Em outras palavras, considera-se que os aspectos estruturais são indicadores indiretos da experiência da criança no ambiente de cuidado. Já os indicadores de processo fornecem informações diretas sobre a experiência da criança (NICHD, 2006). Segundo os pesquisadores do NICHD, os indicadores estruturais predizem os de processo, sendo que este prediz o comportamento e o desenvolvimento do bebê (NICHD, 2002; 2006). Assim, mesmo que o ambiente conte com materiais adequados para as crianças e professores com formação superior, esses recursos só serão úteis se a educadora souber fazer uso deles, envolvendo as crianças e proporcionando a elas oportunidades de exploração e aprendizagem (Hamre et al., 2011).

---

<sup>10</sup> Neste trabalho será utilizado o termo “qualidade do cuidado” como tradução para o termo “*quality of child care*”. Esta escolha torna-se necessária devido às diversas nomenclaturas existentes para o mesmo tema (qualidade da educação, qualidade do atendimento, qualidade do ambiente). A presente escolha é baseada no termo adotado pelos tradutores dos textos sobre a temática publicados pela Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância no Brasil.

O NICHD desenvolveu uma extensa pesquisa intitulada *Study of Early Child Care and Youth Development* (SECCYD), a qual buscou relações entre as experiências de cuidados infantis (maternos e alternativos), as características dos ambientes em que os bebês eram cuidados (indicadores estruturais e de processo) e as consequências para o desenvolvimento das crianças, por meio de entrevistas, questionários e escalas. O estudo, que iniciou em 1991, acompanhou 1.364 crianças desde o nascimento até 54 meses de vida. Foram realizadas coletas de dados aos 6, 15, 24, 36 e 54 meses de vida da criança, mantendo 1.083 participantes até a última fase. Segundo dados do estudo, ao longo dos seus 54 meses, em média, as crianças passaram 27 horas em cuidados alternativos, sendo que nos dois primeiros anos eram cuidadas por parentes (na casa da criança) ou frequentavam creches familiares (um adulto que cuida de várias crianças na sua casa), e após os dois anos, frequentavam creches regulamentadas pelo governo (NICHD, 2006).

Inúmeras produções relativas à associação entre a qualidade, quantidade e tipo do cuidado alternativo e as consequências para o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem são provenientes dos dados deste reconhecido estudo (NICHD, 2006). Quanto à qualidade, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem, as crianças que frequentaram ambientes de cuidado alternativo de alta qualidade apresentaram funções cognitivas e de linguagem levemente melhores ao longo dos 3 primeiros anos de vida do que aquelas crianças que ficaram sob cuidados maternos (NICHD, 1999; 2000b). Segundo o estudo, a característica mais importante na predição deste resultado foi a linguagem utilizada pela cuidadora/educadora, especialmente os comportamentos de fazer questionamentos, responder às vocalizações e outras formas de conversar com o bebê (NICHD, 2000b).

No que se refere ao desenvolvimento social, as crianças que frequentaram ambientes de cuidado alternativo de alta qualidade eram levemente mais cooperativas e complacentes e menos agressivas e desobedientes aos 24 e aos 36 meses de vida (NICHD, 1998), além de apresentarem mais interações positivas com outras crianças aos 36 meses (NICHD, 2001). Ainda, as crianças que frequentaram ambientes de cuidado alternativo de alta qualidade tiveram mães que foram mais propensas a mostrarem índices maiores de sensibilidade quando interagem com os seus bebês aos 6, 18, 24 e 36 meses (NICHD, 1999; 2003). A pesquisa ressaltou que as características maternas eram preponderantes para o desenvolvimento da criança (NICHD, 2006). Desta forma, alguns resultados negativos para o desenvolvimento do bebê geralmente se devia à associação da baixa qualidade do ambiente de cuidado alternativo com baixos níveis de sensibilidade materna. Por exemplo, as crianças eram mais propensas a terem um padrão de apego inseguro com suas mães se eram cuidadas em locais com baixa

qualidade, mas somente se as suas mães também tivessem apresentado menor sensibilidade durante a interação com o bebê (NICHD, 1997; 1999).

No Brasil, a qualidade dos cuidados alternativos tem sido avaliada principalmente quando se trata de escolas de Educação Infantil. Não foram encontrados artigos que abordam avaliações da qualidade de outros tipos de cuidado alternativo. Cabe ressaltar que, no Brasil, as creches familiares (ou mães crecheiras ou “cuida-se”) não são regulamentadas, entretanto, informalmente, sabe-se que muitas famílias contam com esse tipo de cuidado alternativo.

As produções brasileiras sobre este tema têm tratado da qualidade do cuidado nas escolas, mas raramente há estudos que abordem a associação desta variável com o desenvolvimento infantil, especialmente o desenvolvimento emocional, e com as variáveis da família, assim como visto nos estudos do NICHD, destacados acima. Isso pode ser parcialmente atribuído pela carência de investimentos nos aspectos estruturais das escolas de Educação Infantil, como falta de profissionais e de vagas para as crianças, os quais são características básicas a serem cumpridas, o que, de certa forma, prejudica o estudo e investimento nas variáveis de processo.

Entre os estudos que avaliam a qualidade das escolas de Educação Infantil, a pesquisa desenvolvida por Campos, Esposito, Bhering, Gimenes e Abuchain (2011a) avaliou a qualidade de 147 escolas de Educação Infantil em 6 capitais brasileiras (Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis). Como instrumentos para a avaliação dos ambientes foram utilizadas versões adaptadas das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS), as quais são utilizadas internacionalmente para a avaliação de ambientes de cuidado coletivo de crianças, abarcando tanto indicadores estruturais como de processo. Além disso, também foram aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Os principais resultados revelaram que tanto creches como pré-escolas apresentaram em média níveis de qualidade insatisfatórios. Os níveis de qualidade mais comprometidos se referiam às atividades dirigidas, como focadas na motricidade fina, contato com a natureza e uso excessivo de televisão (tanto em creche como em pré-escola); rotinas de cuidado pessoal, como trocas de fralda, alimentação do bebê e hábitos de higiene da educadora (somente na creche) e, estrutura do programa, que inclui as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos, assim como a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças (somente na pré-escola). Segundo as autoras, estes resultados revelaram a necessidade de uma melhoria nas condições prévias ao atendimento das crianças como infraestrutura adequada, orientação e formação continuada dos profissionais que estão de alguma forma envolvidos com a escola.

A partir da avaliação da qualidade do cuidado em escolas de Educação Infantil, em um segundo estudo, Campos, et al. (2011b) buscou associações destas avaliações com o desempenho escolar de crianças no início do Ensino Fundamental. As autoras avaliaram a qualidade de escolas de Educação Infantil de três capitais brasileiras (Campo Grande, Florianópolis e Teresina), também utilizando as escalas ITERS e ECERS, e tiveram acesso ao desempenho de 762 alunos de escolas públicas na Provinha Brasil (avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental). Dentre o total de participantes, 605 crianças frequentaram creche e pré-escola (ou somente pré-escola) em escolas que tinham sido avaliadas e 157 não tinham frequentado escolas de Educação Infantil. Além da avaliação da escola de Educação Infantil, a pesquisa também obteve dados de caracterização da escola atual da criança e da sua família. O estudo revelou que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. Além disto, os resultados mostraram que a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) da escola de Ensino Fundamental também são fatores que se associaram aos resultados apresentados na Provinha Brasil.

De acordo com Campos et al. (2006), quando mantidas as demais variáveis em condições iguais, as crianças que frequentaram uma escola de Educação Infantil de boa qualidade tiveram um desempenho 12% melhor na Provinha Brasil, quando comparados às crianças que não frequentaram uma pré-escola. Este resultado indica que ações para promover a qualidade das instituições podem também refletir em maiores oportunidades de aprendizagem nos anos posteriores à Educação Infantil.

Outro estudo, desenvolvido por Barros et al. (2011), investigou o impacto da qualidade dos serviços de creche sobre o desenvolvimento infantil e sobre os custos financeiros da instituição. Participaram do estudo 100 creches públicas do Rio de Janeiro e 10 crianças de cada uma delas. Cada creche foi avaliada através de uma escala quanto a sua qualidade e ao seu custo econômico, considerando cinco categorias: (a) infraestrutura, (b) saúde e saneamento, (c) atividades e estrutura do programa, (d) recursos humanos, (e) pais e relações comunitárias. O desenvolvimento das crianças também foi avaliado por meio de uma escala que oferecia como resultado a idade de desenvolvimento de cada criança, em meses, em três dimensões (mental, física e social), bem como uma medida global da sua idade de desenvolvimento. As famílias também foram entrevistadas a fim de buscar informações sociodemográficas e econômicas. Os autores estimaram, com base na idade de desenvolvimento da criança e nos níveis de qualidade das creches, que as crianças que frequentavam creches de alta qualidade apresentavam uma idade de desenvolvimento 1,2

meses superior àquelas que frequentavam creches de baixa qualidade. Quanto às áreas específicas, a qualidade da creche mostrou um impacto considerável e estatisticamente significativo sobre o desenvolvimento mental e social da criança. As crianças que frequentavam creches de alta qualidade possuíam uma idade mental e social de desenvolvimento entre 1,8 e 2,3 meses maior do que aquelas que frequentavam creches de baixa qualidade.

O estudo de Barros et al. (2011) também revelou que o desenvolvimento da criança foi associado a cada categoria de avaliação da qualidade das creches, embora as categorias “atividades” e “estrutura do programa” foram as únicas que obtiveram um impacto significativo sobre o desenvolvimento global, social e mental das crianças. Em ambas as categorias, as crianças que frequentavam creches de alta qualidade tiveram uma idade mental e social cerca de 3 meses maior do que aquelas em creches de baixa qualidade. Já sobre o desenvolvimento global essa diferença foi de cerca 2,5 meses maior. Com relação aos custos, o estudo estimou que para custear os serviços de uma creche de alta qualidade era necessário 72% a mais de investimentos, comparando com a creche de baixa qualidade. Assim, em termos financeiro, para aumentar em um mês o impacto de uma creche sobre a idade de desenvolvimento da criança, seria necessário aumentar a qualidade dos serviços com um aumento no custo 60%.

A partir dos estudos revisados acima torna-se pertinente destacar que, embora as pesquisas internacionais e nacionais busquem observar no desenvolvimento das crianças os efeitos da qualidade das instituições, esta avaliação não se resume a associação entre esses dois fatores (Kagon, 2011). Inclusive, buscar no desenvolvimento da criança as consequências do nível de qualidade da instituição pode, por vezes, responsabilizar a criança pelo seu desempenho, especialmente quando a creche é de boa qualidade. Para Kagon (2011), buscar a melhoria do desenvolvimento infantil como objetivo único de uma escola de boa qualidade também se torna uma meta restrita. Existem inúmeros outros aspectos que podem ser prejudicados ou beneficiados devido à qualidade do ambiente, por exemplo, a satisfação e o desempenho dos profissionais que ali atuam e o envolvimento da família.

Com relação à associação entre quantidade de tempo em cuidado alternativo e as consequências para o desenvolvimento da criança, o estudo do NICHD (2000b) não revelou relações significativas entre a quantidade de tempo e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança. Sobre o desenvolvimento social, destaca-se o resultado que mostra que mais de 10 horas semanais em cuidado alternativo, associados com baixos níveis de sensibilidade materna, aumenta o risco de estabelecer apego inseguro com a mãe (NICHD, 2002; 2003). Considerando que a maioria das crianças passa mais de 10 horas em cuidado

alternativo por semana, e muitas vezes esgotam esse tempo em um só dia, é extremamente importante que se tenha um olhar atendo às características maternas e buscar meios de promover também a qualidade desta relação, apesar do elevado número de horas em que a criança permanece na creche.

Com respeito da associação entre o tipo de cuidado e as consequências para o desenvolvimento infantil, os resultados do NICHD (2000b) revelaram que as crianças que tiveram experiência em creches mostraram um melhor desenvolvimento cognitivo e de linguagem aos 36 meses e melhores habilidades pré-acadêmicas que envolvem letras e números aos 54 meses do que crianças do que as que não frequentaram creches ou tiveram menos experiências em cuidados alternativos (NICHD, 2000a; 2002; 2004). Já com relação ao desenvolvimento social, as crianças que passaram mais tempo em creches foram mais cooperativas com seus cuidadores aos 24 meses, mostraram menos problemas de comportamentos aos 24 e 36 meses e mais interações positivas com suas mães aos 36 meses do que crianças que estavam em outros tipos de cuidados (NICHD, 2000a; 2000b; 2004).

No Brasil, o estudo realizado por Lordelo, Chalhub, Guirra e Carvalho (2007) avaliou longitudinalmente os efeitos da experiência de frequentar a creche no desenvolvimento cognitivo de crianças, por meio de uma comparação entre 19 bebês que permaneciam em casa e 18 que frequentavam creche. As crianças tinham idades entre 6 meses e 3 anos e foram avaliadas, por meio de uma escala, quatro vezes, sendo a segunda avaliação realizada seis meses e meio após a primeira, a terceira, oito meses após a segunda e a quarta aconteceu 11 meses após a terceira avaliação. De modo geral, os dois grupos tinham características semelhantes, com exceção da idade das mães, sendo que as mães de crianças com experiência em creche eram mais velhas (29,6) do que as demais (24,8).

Diferente dos achados do NICHD (2000b), os resultados da pesquisa de Lordelo et al. (2007) mostraram que o tipo de cuidado (creche ou casa) não produziu efeitos significativos no desempenho cognitivo das crianças. Por sua vez, a renda das famílias e a escolaridade materna correlacionaram-se com esta dimensão. Segundo os autores, apesar de não haver uma avaliação formal da escola que as crianças frequentavam, esta não preencheria os critérios de uma escola de alta qualidade, o que, de acordo com os autores, contribuiu para que não existissem efeitos positivos da experiência de creche no desenvolvimento cognitivo das crianças (Lordelo et al., 2007).

Embora os resultados apresentados acima, com poucas exceções, relacionem de forma ampla a qualidade, a quantidade e o tipo do cuidado alternativo com as consequências para o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem, outros estudos buscaram entender quais

eram os aspectos específicos da qualidade do cuidado alternativo que estavam associados a consequências para o desenvolvimento infantil.

Dois indicadores têm sido destacados como os principais preditores do desenvolvimento infantil (NICHD, 2002): a qualificação do profissional (indicador estrutural) e a qualidade da interação educadora-bebê (indicador de processo). Inclusive, considerando essas duas variáveis, espera-se que quanto maior a formação da educadora, melhores serão as interações com as crianças, enquanto menor formação podem levar simplesmente a uma quantidade maior de interações, mas não necessariamente de melhor qualidade (NICHD, 2002).

### **1.5 A qualidade da interação educadora-bebê: os momentos de cuidado como oportunidades de interação afetiva**

Inúmeras perspectivas teóricas e estudos empíricos evidenciam a necessidade de interações de qualidade do bebê com o seu cuidador para um desenvolvimento saudável. De acordo com a Teoria do Apego (Bowlby, 1989), por exemplo, o bebê deve experimentar uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou mãe substituta), em que ambos encontram satisfação e prazer. Embora a atenção à interação mãe-bebê tem merecido atenção especial dos grandes teóricos, atualmente, com o aumento dos cuidados alternativos e com a grande quantidade de horas que o bebê passa sob estes cuidados, tem aumentado o número de investigações sobre as especificidades da interação entre a criança e outros cuidadores.

Além do reconhecimento da importância da interação educadora-bebê a partir de teorias e pesquisas sobre a interação mãe-bebê, os estudos sobre a qualidade do cuidado alternativo também têm demonstrado a centralidade da qualidade da interação educadora-bebê para o desenvolvimento do bebê (NICHD, 2002). A qualidade da interação educadora-bebê tem sido caracterizada pelos estudiosos como dependendo da intersecção de três domínios (Belsky, 1984; Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2007): (1) características pessoais da educadora, como idade, personalidade, nível de escolaridade e saúde física, sendo que o primeiro aspecto tem maior relevância; (2) características do grupo de bebês/crianças, tais como tamanho do grupo, razão adulto-criança e idade do bebê/criança, sendo que este último se destaca para a qualidade das interações; e (3) características do contexto, que diz respeito às condições de trabalho, satisfação, rotatividade, carga de trabalho, apoio dos colegas e da família da educadora, sendo a carga de trabalho físico considerada com maior impacto sobre a qualidade da interação.

Quanto aos estudos na área de interação educadora-bebê, estes estão divididos na literatura entre aqueles que buscam investigar a qualidade da interação educadora-bebê de

modo geral, por vezes comparando com a interação pai/mãe-bebê (Albers, Riksen-Walraven, & Wererth, 2007; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2008; Rentzou & Sakellariou, 2011); os que, em menor número, relacionam a qualidade da interação educadora-bebê com consequências para o desenvolvimento emocional e cognitivo infantil (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006); e os que buscam se aprofundar no conhecimento sobre os determinantes da qualidade da interação, especialmente os indicadores estruturais, como por exemplo, o número de educadoras por bebê (Dowsett, Huston, Imes & Gennetian, 2007; Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Contudo, cabe destacar que são ainda escassos os estudos sobre interação educadora-bebê ao longo do primeiro ano de vida, sendo que um maior número de estudos investigaram esse tipo de interação no segundo e terceiro anos de idade (quando termina o período que chamado “creche”).

Os estudos que investigaram a interação educadora-bebê tem buscado entender como se dá este tipo peculiar de relação, uma vez que, em contexto de cuidado coletivo, a atenção da educadora é compartilhada por vários bebês ao mesmo tempo, o que pode comprometer a qualidade da relação. Por exemplo, o estudo de Deynoot-Schaub e Riksen-Walraven (2008) foi realizado com 70 bebês holandeses, e envolveu seu cuidador principal em casa (pai e mãe) e a educadora, durante dois momentos – aos 15 e aos 23 meses do bebê. O estudo tinha como objetivo verificar se a qualidade da interação educadora-bebê aumentava ao longo do tempo e comparar a qualidade da interação pais-bebê e educadora-bebê. Foram realizadas observações da interação do bebê com a educadora e do bebê com o cuidador principal, na qual era solicitado ao adulto que realizasse quatro atividades consecutivas (montar quebra-cabeças, ler um livro, brincar com uma boneca e brincar com argila) durante 3 minutos cada uma. Os resultados revelaram que a qualidade das interações dos bebês com as educadoras foi significativamente menor do que com os pais aos 15 meses. As educadoras mostraram-se menos frequentemente como figuras de apoio para os bebês (sendo uma base segura e oferecendo apoio emocional quando o bebê precisava) e menos respeitosas com relação à autonomia e individualidade do bebê quando comparadas com os pais. Já aos 23 meses, a qualidade da interação educadora-bebê aumentou significativamente e pouco se diferenciou da qualidade da interação pai/mãe-bebê. Os autores explicaram que o rápido progresso do desenvolvimento das habilidades comunicativas, cognitivas e motoras durante o segundo ano de vida e o aumento da orientação para os pares fazem com que o bebê se torne menos dependente da educadora e mais fácil de manejar em um ambiente grupal. No que diz respeito aos comportamentos do bebê em relação aos adultos durante as interações, a qualidade da interação bebê-educadora foi maior do que a qualidade da interação bebê-pai/mãe aos 23 meses. Nessa idade, os bebês demonstraram maior negatividade (mostrar raiva, aversão ou



hostilidade) para seus pais em casa do que para as educadoras. Segundo os autores, isso pode ser explicado pelo fato dos bebês ainda se sentirem mais seguros em casa para poder expressar sentimentos negativos.

Da mesma forma, o estudo de Albers, Riksen-Walraven e Weerth (2007) acompanhou bebês holandeses que nos primeiros meses de vida frequentavam creches (3 e 6 meses do bebê) e tinha como objetivo examinar a qualidade e a estabilidade das interações educadora-bebê neste período, bem como, particularmente, analisar se havia alguma correlação entre bebês com um temperamento mais difícil e a qualidade da interação. Ao contrário do estudo anterior, a partir de observações individuais de cada dupla, os autores puderam perceber que a qualidade das interações era moderada e não houve mudanças ao longo do tempo. Inclusive, os resultados revelaram que os bebês com temperamento mais difícil experimentaram menor sensibilidade e cooperação por parte da educadora em ambas as idades. Para os autores haveria a expectativa de que, assim como no estudo anterior, o maior conhecimento do bebê ao longo do tempo faria com que a educadora pudesse ser mais sensível e responsiva, e assim ter interações de maior qualidade.

Diferente do estudo de Deynoot-Schaub e Riksen-Walraven (2008), no qual a amostra tinha idades entre 15 e 23 meses, o estudo de Albers, Riksen-Walraven e Wererth (2007) investigou a interação educadora-bebê ainda no primeiro semestre de vida. Comparando os resultados dos dois estudos, pode-se verificar que, nas fases em que o bebê é menor – três e 6 meses no primeiro estudo e 15 meses no segundo – as interações eram de menor qualidade. Isso sugere que nos primeiros meses de vida, quando o bebê ainda precisa de maior atenção aos seus sinais para que possam ser contempladas as suas necessidades, ele não tem conseguido ter suas demandas atendidas por meio de interações qualificadas.

Já o estudo de Rentzou & Sakellariou (2011) buscou investigar a interação das educadoras com as crianças observando 40 educadoras gregas de 27 salas de diferentes creches e os bebês e crianças pré-escolares. As observações, avaliadas pelo *Caregiver Interaction Scale - CIS* (Arnett, 1989), revelaram que as educadoras interagiam de forma positiva com as crianças, mas ao mesmo tempo tiveram altos escores nas subescalas de Desapego e Permissividade e baixos na subescala de Punição. Além disso, o estudo revelou que as interações das educadoras que atendiam os bebês eram mais positivas do que aquelas que estavam em salas com crianças pré-escolares.

Destaca-se o estudo de Barros et al. (2016), que investigou as associações entre indicadores de qualidade de processo e indicadores de qualidade estruturais de 90 berçários de Escolas de Educação Infantil portuguesas. Foram realizadas observações durante dois turnos em cada berçário, utilizando as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised*

*Edition, Classroom Assessment Scoring System - Infant e Caregiver Interaction Scale - CIS.*

Considerando os indicadores de processo, o relacionamento educadora-bebê e o uso dos espaços e materiais se destacaram em interações de qualidade. Já em relação aos indicadores estruturais, a formação de professores mostrou-se mais associada a interações de qualidade. Além disso, os resultados apontam que interações de maior qualidade foram encontradas em berçários em que a educadora principal tinha, pelo menos, pós-graduação em educação infantil ou áreas afins. Também se salienta que os berçários com grupos menores e localizados em áreas não urbanas eram mais propensos a mostrar relações mais sensíveis entre educadoras e bebês.

Com relação à qualidade da interação educadora-bebê e suas consequências para o desenvolvimento emocional e cognitivo infantil, os estudos são mais escassos. Entre eles, destaca-se a metanálise realizada por Ahnert, Pinquart e Lamb (2006) a partir de 40 investigações envolvendo 2.867 crianças, com idade média de 29,6 meses, nas quais o seu apego com os cuidadores (pais e educadoras) foi avaliado através da Situação Estranha de Ainsworth ou o Q-Set de Apego. Os resultados revelaram que 42% das crianças estavam seguramente apegadas às educadoras, enquanto 60% e 66% estavam seguramente apegados às mães e aos pais, respectivamente, sugerindo que o apego seguro da criança com a educadora parece ser menos frequente. Contudo, os autores sugeriram que as medidas de apego nas creches são utilizadas para avaliar a relação da educadora com o grupo e não relações individuais, como acontece com a avaliação em casa ou em creches familiares. Segundo os autores, o fato das creches envolverem cuidados coletivos e, menos interações individuais, a educadora precisa estar atenta a várias crianças e o apego seguro acaba sendo menos frequente do que em grupos menores ou na própria casa da criança.

A partir deste estudo de Ahnert et al. (2006) pode-se perceber a influência das características estruturais da creche na qualidade da interação educadora-bebê. Esta relação também pode ser percebida no estudo americano de Dowsett, Huston, Imes e Gennetian (2007), o qual comparou as características estruturais e de processo de três tipos de cuidados – creches, creches familiares e cuidado realizado por parentes. Foram observados os cuidados de 651 crianças de 2 anos, 844 crianças de 3 anos, e 1075 crianças de 4 anos e meio. Entre esses três tipos de cuidados, as maiores diferenças foram com relação ao tamanho dos grupos, a razão educadora-criança e a formação da educadora. Sobre as duas primeiras diferenças, como foi dito anteriormente, essas são características inerentes às creches, no entanto estas possuem também educadoras mais bem formadas e, segundo os autores, com menos crenças tradicionais acerca da educação de crianças. Por exemplo, as educadoras são menos propensas

a apoiar as ideias como "a criança não deve questionar a autoridade dos pais" ou "a criança será alguém ruim a menos que seja ensinado a ela o que é certo".

Além disso, o estudo de Dowsett et al. (2007) revelou que o número de adultos e crianças no mesmo ambiente (indicador estrutural) estava relacionado com a frequência de interações sociais com adultos e pares. As crianças sob os cuidados de parentes, por exemplo, tem mais oportunidades de interagir com adultos. Já para as crianças mais velhas, as creches oferecem interações mais sensíveis e responsivas. Em creches e em creches familiares, onde há mais crianças por adulto e mais crianças em geral, as interações linguísticas e as conversas com as educadoras são em menor frequência do que no cuidado por parentes, enquanto nas creches e em creches familiares as interações entre pares são mais frequentes. Embora esses resultados revelem uma baixa frequência nas interações educadora-criança, os autores enfatizam que as creches são locais projetados para cuidar de crianças, contando com educadoras com uma maior formação e que, por isso, proporcionam uma maior estimulação cognitiva, mais atividades dirigidas para a aprendizagem, uma maior organização da rotina e menos tempo assistindo televisão.

A razão educadora-bebê tem se destacado como interveniente na qualidade da interação na creche, já que nas creches o atendimento das crianças é realizado de forma coletiva, sendo poucos ou inexistentes os momentos de interação individual. Por exemplo, no estudo de Schipper, Riksen-Walraven e Geurts (2006), foram investigados os efeitos da razão educadora-bebê para a qualidade desta interação em um grupo de 217 educadoras de 64 escolas holandesas, as quais foram observadas em duas situações diferentes, a primeira com três crianças e a segunda com cinco crianças, estas com idades acima dos 10 meses. Em ambos os grupos a educadora foi orientada para que realizasse as seguintes atividades com as crianças: ler um livro, brincar de massinha, com quebra-cabeças e com materiais de desenho. Além desses dois momentos, a educadora também foi observada no período do almoço das crianças e passou por uma avaliação geral das interações ao longo da manhã. Os resultados revelaram que para as crianças menores, o aumento da razão criança-educadora de 5:1 para 3:1, com a mesma educadora, fez com que aumentasse a qualidade da interação educadora-criança. Com um menor número de crianças, as educadoras mostraram-se mais como figuras de apoio para as crianças (oferendo uma base segura e o apoio emocional quando a criança precisasse), além de serem mais respeitosas com relação à autonomia da criança. As crianças menores também se mostraram mais cooperativas e exibiram altos níveis de bem-estar estando nos grupos menores, de três crianças. Da mesma forma, as educadoras promoveram uma melhor estrutura, limites e instruções nas situações de brincadeira estruturada para os grupos de três crianças, bem como tiveram menos interações negativas nesses grupos.

Também pode ser observado que a qualidade da interação durante o momento estruturado, mesmo com a relação menos favorável (5:1), foi significativamente maior do que a qualidade das interações durante o almoço nos dois tipos de grupos pesquisados.

A diferença na qualidade das interações entre momentos estruturados e momentos relacionadas aos cuidados, apontada pelo estudo de Schipper et al. (2006), ganha destaque uma vez que, historicamente, estes últimos têm sido considerados como menos importantes que os momentos estruturados com alguma finalidade pedagógica. Atualmente, embora ainda exista a compreensão de que nas situações pedagogicamente estruturadas haveria um maior aprendizado, os momentos de cuidado também têm sido progressivamente valorizados como momentos de interação individual com o bebê, trazendo benefícios para o seu desenvolvimento emocional (Szanto-Féder, 2006).

Como foi visto anteriormente, ao longo da história, o bebê foi, por vezes, tratado como um pequeno indivíduo com apenas necessidades fisiológicas e higiênicas (Falk, 2011). Com os estudos das últimas décadas têm se reconhecido cada vez mais as competências do bebê (sensoriais, cognitivas e de aprendizagem), bem como as suas necessidades afetivas e de interação (Bowlby, 1989; Zornig, 2010). De qualquer modo, os bebês vivem, sentem, aprendem e se expressam, sobretudo, por meio do seu corpo (Falk, 2011; Pikler, 1969). Por vezes estes entendimentos sobre o bebê, segundo alguns autores (Campos et al., 2006; Elfer & Dearnley, 2007), parecem associados a uma cisão entre o corpo e a mente da criança, o que se reflete nas escolas de Educação Infantil quando o cuidado e a educação são tratados como dimensões distintas. Uma das evidências de que um olhar integrado não é uma prática particular em escolas brasileiras, é a divisão das tarefas entre as educadoras, sendo que as que se envolvem nas atividades de cuidado do corpo tem o cargo de assistentes, enquanto as que se envolvem nas atividades pedagógicas, tem o cargo de professoras, com status, salário maior do que as assistentes, e com direito inclusive à insalubridade por estar em contato com as excreções dos bebês. Isso reflete, além da cisão entre cuidado e educação, uma atitude de desvalorização do cuidado, como uma atividade que deve ser realizada por uma pessoa, teoricamente, menos qualificada (Campos et al., 2006; Elfer & Dearnley, 2007).

Na verdade, a criança traz consigo um potencial para crescer e se desenvolver e isso acontece da melhor forma possível quando certas condições são atendidas (Brazelton & Greenspan, 2002; Falk, 2011). Entre estas condições está a qualidade do cuidado ao longo de todo o desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2002; NICHD, 2006, Tardos, 2012). De modo específico, as atividades relacionadas ao cuidado do corpo do bebê são entendidas não somente no seu sentido estrito (ex. trocar fralda e alimentar), como também pela satisfação das necessidades afetivas e pelo prazer da atividade em si mesma, com a organização atenta

do seu entorno e da previsibilidade que convém ao desenvolvimento (Falk, 2011). Este cuidado vai proporcionar ao bebê que este conheça seu corpo, encontre prazer no seu funcionamento e que, com o tempo, se dê conta que sua pele forma uma fronteira entre ele e o mundo (Winnicott, 1990).

No contexto da Educação Infantil, uma das tarefas da educadora é trocar e alimentar todos os bebês repetidas vezes, tornando essas atividades automatizadas. Contudo, a maneira de tocar o bebê, quando o adulto se ocupa do corpo dele, transmite inúmeras informações (Tardos, 1981/2012), de modo que o bebê sente as “atmosferas emocionais” que o circula (Guerra, 2007). Os movimentos ternos e delicados, associados a troca de olhares e verbalizações, expressam atenção e interesse, enquanto gestos automáticos que podem sinalizar desatenção, indiferença ou impaciência (Tardos, 1981/2012). Estes gestos de cuidado automático são, na sua maioria, bruscos e duros e, para o bebê, desagradáveis, não permitindo que se estabeleça uma relação de qualidade entre adulto e bebê, especialmente por meio da troca de olhares.

Mais do que simplesmente propiciar a satisfação das necessidades físicas, as maneiras de sustentar e manipular o corpo do bebê são captadas por ele, por sua pele, provocando sentimentos de segurança e de confiança, contribuindo para a constituição de um vínculo de apego (Chokler, 2012-13). Importantes autores dedicados ao estudo de desenvolvimento emocional do bebê abordam a relação do meio em que o bebê vive e o seu corpo. Entre eles, Winnicott (2001), por meio dos conceitos de *holding* (sustentação) e *handling* (manejo), consideram que estes elementos presentes na relação mãe-bebê, e entre cuidadores, são constituintes da personalidade do bebê. Nesta mesma direção, Anzieu (1989) destaca que o contato da pele do adulto com a pele do bebê contribui para a função de formação do seu Eu. O autor atribui uma tripla função a esse contato: a formação de uma envoltura continente, de uma superfície de separação entre o interno e o externo e de um lugar de uma sensibilidade que une o dentro e o fora.

Alguns estudos (NICHD, 1996, 2006) têm mostrado que o cuidado entendido como positivo – aquele que é realizado por educadoras sensíveis, encorajadoras, calorosas e responsivas – inclui determinados comportamentos, tais como: (1) mostrar uma postura positiva (ter bom humor, incentivar a interação com a criança, ser prestativa, sorrir para o bebê); (2) ter contato físico positivo (abraçar, acariciar a criança nas costas, confortar o bebê); (3) responder a vocalizações do bebê (repetir as palavras da criança, comentar sobre o que a criança diz ou tenta dizer); (4) fazer perguntas (estimular a criança a falar/comunicar fazendo perguntas que a criança consegue responder facilmente, perguntar sobre um membro da família ou um brinquedo); (5) conversar de diversas maneiras (elogiar ou incentivar,

respondendo a ações positivas da criança com palavras positivas; ensinar, estimulando a criança a aprender; cantar músicas e contar histórias), entre outros. Nesta mesma direção o estudo de Schipper, Tavecchio e Van IJzendoorn (2008) revelou que a demonstração frequente de comportamentos de cuidado positivo está associada ao estabelecimento de apego seguro do bebê com a sua educadora de referência.

Mesmo que os princípios da teoria do apego e do desenvolvimento emocional sejam bastante conhecidos e apoiados teórica e empiricamente, nem sempre eles são traduzidos para a prática nas escolas (Elfer & Dearnley, 2007). Isto pode ser explicado pelo fato de os cursos de formação para as educadoras nem sempre contemplarem extensamente as implicações pessoais e ansiedades que a relação com uma criança pode trazer para estas profissionais, além de muitas serem, por vezes, relutantes em permitir relações próximas com a criança, especialmente envolvendo contato físico (Elfer & Dearnley, 2007; Zornig, 2010). Para Zornig (2010), o mecanicismo do cuidado, quando o cuidado é realizado de forma automática e mecânica, pode ser considerado como uma defesa das educadoras que as impedem de entrarem em contato com seus sentimentos. Por outro lado, esta defesa pode ser sentida pela criança como uma inabilidade da educadora em ser sensível as suas necessidades.

Na verdade, para que as educadoras possam valorizar os momentos de cuidado como oportunidades de interação afetiva, deve haver também possibilidades de formações que contribuam com novos conhecimentos e novas práticas. A seguir serão discutidas e detalhadas pesquisas que tratam das formações para educadoras a fim de compreender os seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil, sobre as interações educadora-bebê, bem como os desafios enfrentados para a promoção das formações.

## **1.6 A formação das educadoras da Educação Infantil**

A formação das educadoras<sup>11</sup>, considerada tanto a prévia (nível médio ou graduação) como a continuada (cursos realizados ao longo da carreira), tem sido abordada por vários estudos como um dos principais indicadores estruturais associados ao desenvolvimento infantil (NICHD, 2002), à interação educadora-bebê de qualidade (Barros, et al., 2016; Burchinal et al., 2002), e à qualidade do cuidado em ambientes coletivos de modo global (Campos et al., 2006). Por esse motivo, uma outra parte das pesquisas tem se dedicado a realizar intervenções que visam propor formações para as educadoras no que diz respeito a temas ligados à infância e avaliar suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para as

---

<sup>11</sup> Neste estudo optou-se por utilizar o termo "formação" se para se referir de maneira geral ao estudo formal das educadoras, assim como utilizado pelos documentos elaborados pelo MEC. Nas publicações de língua inglesa em que formações são propostas e avaliadas, será utilizada a tradução que mais se aproxima do sentido da palavra original, sendo esta apresentada entre parêntesis.

interações educadora-bebê. Cabe ressaltar novamente que nesta revisão serão compreendidos os estudos que incluíram bebês ou educadoras de berçário como participantes. Além disso, foram selecionados os estudos de intervenção que abarcaram o tema de desenvolvimento emocional como principal foco, ou pelo menos como um dos focos da intervenção.

Como já foi salientado acima, nas escolas de Educação Infantil, considera-se a formação das educadoras como o principal indicador estrutural para a qualidade dos ambientes aliado à qualidade de outros indicadores estruturais (NICHD, 1999). A formação das educadoras como indicador preponderante foi investigado em estudos (Burchinal, Howes, & Kontos, 2002) envolvendo creches familiares, pois nestes locais o tamanho dos grupos é menor do que em escolas de Educação Infantil, ou seja, há uma variação de 1 a 13 crianças por grupos. Nestas últimas, onde os grupos e a proporção educadora-criança são maiores, a formação da educadora também é considerada como um importante indicador (NICHD, 1999), mas não independe de outros indicadores estruturais, especialmente a razão educadora-bebê e o número de crianças na sala.

Por exemplo, no estudo de Burchinal et al., (2002) sobre a formação das educadoras, os autores investigaram em 553 escolas de Educação Infantil americanas, se a qualidade do cuidado e a sensibilidade da educadora estavam relacionadas à formação prévia e continuada desta última. Com base em observações e questionários, os resultados indicaram que a qualidade do cuidado e a sensibilidade da educadora estavam relacionadas com o mais alto nível de formação da educadora e, em menor grau, se ela havia participado de formações continuadas. Inclusive, ter participado de formação continuada foi relacionado tanto com a qualidade do cuidado, quanto com a sensibilidade, independente de a educadora ter passado por uma formação prévia. Os autores sugerem, a partir destes resultados, que as formações continuadas possam ser oportunidades de melhoria da qualidade do cuidado e da sensibilidade da educadora mesmo que ela tenha cursado uma graduação.

Já no estudo americano de Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney (2002), as educadoras e as crianças matriculadas em creches familiares foram observadas em três diferentes momentos – aos 15, 24 e aos 36 meses da criança – a fim de se verificar se indicadores estruturais, entre eles a formação da educadora, afetavam a qualidade do cuidado, em especial a interação educadora-bebê, e o desenvolvimento das crianças. Os autores encontraram que as educadoras que dedicavam um cuidado positivo (conforme definição do NICHD apresentada na seção anterior) com maior frequência para as crianças possuíam altos níveis de formação continuada. Ainda, essas relações não variaram com a idade da criança, sugerindo ser um fator importante tanto para os bebês como para as crianças pequenas. Quanto aos efeitos sobre o desenvolvimento infantil, as crianças que tiveram

educadoras com altos níveis de formação prévia e continuada, esta realizada durante o ano anterior à pesquisa, tiveram escores mais altos nas áreas linguísticas e cognitivas. Além disso, as análises indicaram que os escores na área cognitiva do desenvolvimento das crianças aumentava com o passar do tempo quando essas crianças eram acompanhadas por educadoras que tinham frequentado uma graduação.

De acordo com os resultados desses últimos estudos, sugere-se que a formação das educadoras possam ter efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Com isso, suscita-se a discussão sobre a formação mínima que precisariam ter (Arnett, 1989; Clarke-Stewart et al., 2002). Entende-se que, a partir disso, a graduação na área de educação (ex. pedagogia) deveria ser a formação mínima exigida de todas as educadoras que atuam com os bebês e crianças a fim de que as interações entre eles sejam ricas independentemente de quem esteja com o bebê em determinado momento. Contudo, conforme discutido na primeira seção, as escolas de Educação Infantil brasileiras contam com educadoras com formação de diversos níveis, desde ensino médio à graduação e, inclusive ensino fundamental, no caso de algumas assistentes.

A partir do entendimento da importância da formação das profissionais para o desenvolvimento infantil e para a qualidade do cuidado, alguns estudos têm sido realizados no sentido de verificar se determinadas intervenções que visaram formar educadoras contribuíram para o aprimoramento da qualidade do cuidado, incluindo a qualidade das interações educadora-bebê. No estudo de Fukkink e Lont (2007) foi realizada uma revisão das pesquisas, publicadas entre 1980 e 2005, que buscavam investigar os efeitos de treinamentos (*training*) para as educadoras e suas consequências para a promoção das competências das mesmas. Para os autores, competência é definida como o conjunto dos conhecimentos profissionais, das atitudes e das habilidades que estão relacionadas com a interação educadora-criança. Os resultados desta revisão indicaram que as intervenções examinadas contribuíram para melhorar as competências das educadoras, embora fossem necessários mais estudos que verificassem efeitos significativos, e não somente positivos, das intervenções no desenvolvimento infantil. Como exemplo, Fukkink e Lont (2007) citam o estudo de Arnett (1989) realizado com 59 educadoras de 22 escolas de Educação Infantil das ilhas de Bermudas que, embora realizado com educadoras de pré-escola, é um estudo de referência na área e, por isto, é destacado aqui. Nesse tradicional estudo, o autor verificou os efeitos de quatro diferentes níveis de formação para as atitudes das educadoras em relação às crianças e os seus comportamentos na interação com elas. Os quatro diferentes níveis testados foram: nenhuma formação; participação em um treinamento (*training*) especialmente desenvolvido para o estudo intitulado “*The Bermuda College Training Program*”; participação no primeiro



ano do treinamento; e graduação especializada em Educação Infantil. O treinamento completo foi realizado em dois anos, no primeiro ano eram abordados os temas de comunicação e desenvolvimento infantil e, no segundo, os temas de saúde e nutrição e atividades para trabalhar com pré-escolares. Foram realizadas avaliações pré e pós-intervenção e das atitudes da educadora por meio de observações e de questionários. Os resultados revelaram que as educadoras que realizaram a graduação tiveram resultados distintos das educadoras com outros níveis de formação, indicando que elas eram as menos autoritárias em suas atitudes em relação às crianças, e expressavam maior calorosidade e um grande entusiasmo nas atividades com elas, comunicando-se mais claramente e encorajando as crianças a dividir e cooperar com seus pares. Já as educadoras que realizaram o curso oferecido ou metade dele não mostraram diferenças entre si, mas diferiram das educadoras que não tiveram nenhum treinamento. As educadoras que realizaram todo ou metade do “*The Bermuda College Training Program*” eram menos autoritárias nas suas atitudes, com interações mais positivas e menos distanciadas das crianças do que aquelas educadoras sem treinamento. O fato de não haver diferença nos resultados entre as educadoras que realizaram todo o treinamento ou metade dele, foi atribuído aos conteúdos do primeiro ano do curso – comunicação e desenvolvimento infantil – serem os que mais teriam efeitos sobre as atitudes e interações das educadoras.

Corroborando os resultados de Arnett (1989), a intervenção realizada por Hamre et al. (2012) com um grupo de 440 educadoras americanas de pré-escola, das quais 217 faziam parte do grupo controle, também encontrou resultados positivos para a interação educadora-criança. O objetivo do curso (*course*) era aumentar o conhecimento sobre o papel da interação educadora-criança para a aprendizagem e para a aquisição de habilidades. Foram realizados 14 encontros de 3 horas cada. Além disso, por meio de vídeos, o curso buscava desenvolver habilidades específicas nas educadoras para a observação de interações educadora-criança que facilitassem o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Os resultados da avaliação, realizada por meio de observações, revelaram que as educadoras que participaram do curso demonstraram uma maior habilidade e conhecimento em identificar interações efetivas entre educadora e criança. Também, na avaliação das suas interações com seus alunos, estas educadoras demonstraram práticas emocionais e pedagógicas mais efetivas do que aquelas que faziam parte do grupo controle.

Outros estudos também têm proposto intervenções visando contribuir para a formação das educadoras que atuam em berçário ou com crianças nos três primeiros anos de vida. Embora disponíveis em menor número, os conteúdos das formações focaram, em grande parte, no desenvolvimento emocional dos bebês. Por exemplo, o estudo de Biringen et al.

(2012), por exemplo, avaliou uma intervenção (*intervention*) para profissionais de creche que tinha como objetivo aumentar a disponibilidade emocional da educadora, bem como promover relações de apego seguro entre educadora e bebê. Participaram 57 duplas americanas de educadora e bebê, sendo 24 pertencendo ao grupo controle. Os bebês tinham idades entre 11 e 32 meses e permaneciam na creche durante 20 horas semanais. A intervenção foi realizada em dois momentos: sessão de informação e componente prático. O primeiro momento consistia em passar informações sobre disponibilidade emocional e sua ligação com o apego, durante dois períodos de uma hora cada. Além disso, nesse primeiro momento, as educadoras eram treinadas a reconhecer diferentes tipos de apego nas suas salas. Já no segundo momento – componente prático – a educadora recebia o responsável pela intervenção na sua sala, por três ou quatro vezes, e era feita a observação da interação educadora-bebê e, após, era discutido com a educadora, como ela poderia qualificar a sua interação a partir do que foi aprendido durante as sessões de informação. Os resultados da avaliação indicaram que o grupo que participou da intervenção demonstrou um aumento na disponibilidade emocional e nos vínculos de apego seguro. Com relação aos bebês, estes revelaram um aumento na responsividade, mostrando-se mais emocionalmente conectados com as educadoras. Além disso, o apego seguro entre educadora e bebês também mostrou aumento significativo após a intervenção.

A partir desses resultados, Biringen et al. (2012) suscitaram a discussão sobre o formato de uma formação continuada para educadoras de creche. Segundo eles, mudar as habilidades da educadora para estruturar uma interação de qualidade seria mais viável do que mudar a sensibilidade dela com relação ao bebê. Assim, os autores defenderam que a formação, mesmo que curta e específica, mas contendo momentos teóricos e práticos, poderia ser um caminho para auxiliar a educadora a criar habilidades para adaptar o seu comportamento baseando-se nas pistas emocionais que o bebê oferece. Esta discussão é reforçada por outros autores, os quais defendem que sessões práticas, na própria sala da educadora ou por meio de vídeos, associadas a momentos teóricos teriam efeitos permanentes a longo prazo (Fabiano et al., 2013; Ota & Austin, 2013),

Outro exemplo de estudo que alia sessões teóricas e práticas na formação de educadoras é a intervenção proposta por Fiene (2002) nos Estados Unidos. No modelo de formação proposto pelo autor, chamado “mentoria” (*mentoring*) são sugeridos encontros individuais com as educadoras, sendo que o conteúdo dos encontros é baseado na avaliação das necessidades de cada educadora. O objetivo da mentoria da qual participaram 52 educadoras de bebês de até 3 anos foi promover a qualidade do ambiente, bem como tornar as educadoras mais sensíveis às necessidades dos bebês. Quanto aos resultados da intervenção,

mudanças positivas na qualidade do cuidado puderam ser observadas por meio da escala ITERS, embora de modo geral não atingiram nível de significância. Diferenças significativas apareceram nas subescalas de rotinas (chegada/partida, refeições, sono, troca de fraldas), atividades (coordenação óculo-manual, brincadeiras amplas, brincadeira de imitação) e nas subescalas de sensibilidade e de métodos de disciplina apropriados das educadoras.

Se, por um lado, os estudos sugerem a importância de se incluir momentos práticos na formação das educadoras, por outro lado, as representações da educadora sobre o desenvolvimento emocional também devem ser contempladas (Howes, Galinsky, & Kontos, 1998). Para Zornig (2010) este tema se torna ainda mais relevante quando se trata do cuidado de bebês, pois a manipulação do corpo que o cuidado exige, além da troca de afetos inerentes ao momento, pode evocar sentimentos na educadora e remetê-la aos cuidados que ela mesma obteve quando criança, mesmo que de forma inconsciente. Por esse motivo, segundo a autora, as educadoras podem recorrer a defesas e a distanciamentos do bebê devido a tais sentimentos, nem sempre positivos, havendo, dessa forma, a necessidade de abordar esse tema nas formações.

Os estudos acima mencionados se tratam de formações realizadas em contexto de pesquisa internacional. Não foram encontradas pesquisas brasileiras publicadas que avaliem intervenções que sejam realizadas com educadoras de berçário e que tenham como conteúdo das formações o desenvolvimento emocional infantil. Os estudos brasileiros encontrados se atêm a formações sobre aspectos nutricionais, odontológicos, entre outros aspectos ligados à saúde física. No entanto, algumas publicações brasileiras tem se dedicado a discutir sobre os desafios que a formação de educadoras enfrenta no contexto da Educação Infantil brasileira. Estes desafios podem ser considerados entraves para a promoção da qualidade das formações e, até mesmo, para a realização de estudos sobre intervenções.

Um dos primeiros desafios enfrentados, especialmente na formação de graduação, é a não especificidade do curso de Pedagogia (Campos, 1994; 2008; Machado, 2000). Conforme discutido anteriormente, no Brasil, há uma regulamentação sobre as exigências da formação do profissional que irá atuar nas escolas de Educação Infantil. No entanto, não vem sendo exigida uma formação específica no nível de Educação Infantil, mas uma formação generalista, que contempla todos os anos iniciais. Ainda, segundo Campos (2008), quando há um direcionamento para a Educação Infantil nos cursos de formação prévia, geralmente são privilegiadas as turmas de pré-escolares – raramente o foco está nas crianças de até 36 meses.

Desta não especificidade surge o segundo desafio: superar o modelo de escolarização e/ou assistencialista infiltrado nas escolas de Educação Infantil. Na falta de uma formação específica na área, de acordo com Campos (1994) dois perfis de educadoras acabam

dominando nas escolas de Educação Infantil: a educadora com perfil higienista, que tem como objetivo manter a criança limpa e bem alimentada, e a educadora com perfil de professora de Ensino Fundamental, que trabalha com uma diversidade de conteúdos – linguagem, cognição, artes – e não realiza tarefas de “não-pedagógicas” como trocar fraldas. Estes dois perfis, segundo Machado (2000), além de reproduzirem práticas assistencialistas e de escolarização precoce, não sustentam a proposta da Educação Infantil, a qual é baseada em aportes teóricos fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Ainda, segundo Campos (1994), é necessário um novo tipo de formação que seja baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil especialmente no que diz respeito ao educar e ao cuidar, não hierarquizando as atividades e não as segmentando em espaços, horários e responsabilidades.

Segundo Campos et al. (2006), grande parte das educadoras não recebem a qualificação necessária para um trabalho em nível educativo, especialmente com crianças menores, mesmo quando estas profissionais passaram por um curso superior ou magistério. Para as chamadas “monitoras”, “assistentes” ou “auxiliares”, a maior parte delas não conta com nenhuma formação prévia, obtendo seus conhecimentos em experiências pessoais e, dessa forma, dedicando-se prioritariamente a atividades de higiene, alimentação e segurança. Além disso, de acordo com Campos (2008), percebe-se que há uma dificuldade destas profissionais em enriquecer os momentos de cuidado, utilizando-os como oportunidades de promoção integral do desenvolvimento, bem como as educadoras do segundo perfil possuem dificuldade em descentrar-se das interações com a criança pequena e de abandonar práticas de ensino primário.

Diante desses desafios e a recente incorporação das creches e pré-escolas ao sistema de ensino, os gestores municipais tem se preocupado com a formação dos profissionais, especialmente com aqueles que já eram integrantes das escolas antes de tal mudança (Campos, 2008). Algumas ações em nível de formação prévia puderam ser identificadas, como criação de graduações com aulas aos finais de semana ou à distância pelas universidades e incentivo financeiro dos municípios para abatimento de mensalidades ou auxílio no deslocamento de cidades do interior para centros maiores. Além disso, foram publicados pelo Ministério da Educação dois documentos que visam orientar as instituições de formação de professores: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (Brasil, 1994) e Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002). Ambos os documentos oferecem orientações genéricas para a organização das formações, criando a oportunidade para a utilização de diferentes modelos, os quais nem sempre passaram por uma avaliação de sua qualidade e consistência (Machado, 2000).

Em termos de formação continuada, esta possui um papel elementar para as educadoras, na medida em que permitem que estas se aperfeiçoem e se atualizem a partir de vivências práticas, uma vez que estas formações são, na sua maioria, realizadas na própria instituição de trabalho (Campos, 1994). Um exemplo deste tipo de formação é o “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância” (Resolução/CD/FNDE 006/2007), realizado pelo governo federal, o qual prevê a construção de novas escolas de Educação Infantil em todo o país. Até o ano de 2012, 5.678 novas escolas foram construídas e, entre 2013 e 2014, pretende-se construir mais 3.000 estabelecimentos. Durante o ano de 2013, o Proinfância acrescentou encontros de formação para os profissionais dos municípios que aderiram ao programa, com o objetivo de relacionar a arquitetura dos espaços e a pedagogia implantada. Cabe ressaltar que vários municípios, entre eles Porto Alegre não aderiu ao programa (fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>).

Embora sejam percebidos esforços dos governos municipais e federais para a melhoria da qualidade da escola de Educação Infantil, em termos de formação dos profissionais que atuam nas escolas ainda é necessário percorrer um longo caminho a fim de superar os desafios impostos. Entende-se que o desenvolvimento de pesquisas como a presente possa colaborar para a organização de uma formação continuada específica para educadoras que atuam no berçário, que conte com conteúdos específicos para esta faixa etária e com estratégias para o enfrentamento de desafios inerentes a esta atuação (Campos et al., 2006). Além disso, neste contexto atual de investimentos dos governos na Educação Infantil, torna-se necessário buscar avaliar as formações quanto as suas efetivas contribuições, a fim de que se tenham efeitos práticos para os bebês atendidos. Neste sentido, na seção seguinte, apresenta-se uma proposta de formação continuada, baseada na abordagem pikleriana, desenvolvida especialmente para esta tese e que será aplicada e avaliada neste estudo, conforme descrito na seção do Método.

### **1.7 Justificativa e objetivos do estudo**

A intensa participação da mulher no mercado de trabalho se constitui em uma das principais fontes de mudanças nos papéis parentais e no modo como a família e a sociedade se organizam nos cuidados dispensados as crianças. Neste contexto, a necessidade de contar com terceiros para o cuidado e para a educação das crianças tornou-se cada vez mais relevante (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993) e a creche tem sido a opção de cuidado alternativo mais frequente no mundo ocidental (Lordelo, 1997; Rapoport & Piccinini, 2001, 2004; Souza, Teixeira, Loreto, & Bartolomeu, 2011).

No caso do Brasil, entre 2012 e 2013, registrou-se um aumento de 7,5% de crianças matriculadas em creche e 2,5% de crianças atendidas em pré-escola (INEP, 2014). Até 2020, o governo pretende alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas e a universalização do atendimento escolar para a população de 4 e 5 anos. No Rio Grande do Sul, entre 2008 e 2014, o incremento das matrículas na Educação Infantil foi superior ao crescimento brasileiro (42,59% versus 15,99%) (Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, 2015). Em termos de alunos matriculados na creche e na pré-escola, em 2014, 30,49% das crianças estão na creche e de 75,12%, na pré-escola (TCE-RS, 2015). Dentre os Municípios gaúchos, 117 (23,59%) já atingiram a meta de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos, mas grande parte deles (252, ou seja, 50,81%) precisa oferecer até 100 vagas em creche. No total, para atingir a meta do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010b), o país deve oferecer 10.719 novas vagas (10,91% do total). Mais especificamente, Porto Alegre aumentou somente cerca de 12% das vagas entre 2013 e 2014, enquanto Bagé aumentou quase 50% (TCE-RS, 2015). Desta forma, cada vez mais, o ambiente da creche tem se tornado um importante contexto de desenvolvimento para muitas crianças, além do ambiente familiar.

Uma vez que se entende que as escolas de Educação Infantil, em conjunto com a família, também possuem importante papel para o desenvolvimento saudável da criança, emerge daí a preocupação com a qualidade do cuidado destinado a elas (Brasil, 2009). Dentre outros critérios, a qualidade da relação que a educadora estabelece com a criança (NICHD, 2006; Rapoport & Piccinini, 2001) e a sua formação (NICHD 2002, 2006) têm se destacado nos estudos sobre as consequências da creche no desenvolvimento infantil.

No contexto da Educação Infantil tem havido uma ênfase na formação acadêmica da educadora como alguém que, por meio de sua interação com a criança, deveria estimulá-la e desenvolver nela uma série de habilidades (Moss, 2011). Esta pretensão contribuiu para que a relação da educadora com o bebê e a sua formação fosse permeada por um objetivo pedagógico. Por outro lado, aquelas educadoras que não passaram por uma formação prévia formal e que são responsáveis, na grande maioria, pelos cuidados básicos do bebê nem sempre se encontram capacitadas para contribuir para o enriquecimento desses momentos (Campos et al., 2006). Neste contexto, muitas vezes os momentos de cuidado básico, que são atribuições da escola de Educação Infantil, têm sido desvalorizados por não estarem associados a um momento pedagógico, mas somente com um objetivo higienista (Lordelo, 1998). No entanto, os momentos de cuidado são oportunidades, por vezes únicas, de uma interação individual em um contexto coletivo, seguindo o ritmo da criança. Além disso, são momentos em que a educadora pode oferecer espaço e recursos para o desenvolvimento da

autonomia da criança (Seabra & Seidl-de-Moura, 2005), bem como para o reconhecimento de suas competências (Chokler, 2012; Pikler, 1998).

Considerando o exposto, o presente estudo tem o objetivo geral de investigar investigou, em dois estudos, as contribuições do Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB, baseado na abordagem pikleriana, para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. Para tanto foram realizados dois estudos. O Estudo 1 investigou, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Já o Estudo 2 apresenta um estudo de caso que investigou os relatos de uma educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como sobre as competências da educadora na interação com o bebê. Trata-se de um estudo de carácter exploratório que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento. Detalhes de cada um destes estudos são apresentados a seguir.

## CAPÍTULO II

### **ESTUDO 1: Investigando as contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade da interação educadora-bebê**

Como exposto anteriormente, as novas demandas da sociedade, juntamente com decisões governamentais (Brasil, 1996) estão exigindo a criação de creches em muitos municípios brasileiros. Mas, para além do local físico, é necessário que os bebês possam ser atendidos por profissionais qualificados que conheçam as necessidades essenciais de um bebê e respondam a eles de forma sensível e adequada, e propiciando-lhes um contexto de desenvolvimento adequado.

A abordagem pikleriana, que norteia o presente estudo, toma as necessidades dos bebês, físicas e emocionais, como base para as práticas das educadoras, colocando-as como elementos centrais de tudo que acontece em uma instituição que atende bebês e crianças pequenas. Assim, buscar entender o desenvolvimento do bebê e oferecer um ambiente e interações qualificadas são princípios que, quando adotados, podem contribuir para a promoção da qualidade do atendimento, conforme indicado pela literatura revisada (David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011).

Tendo em vista que, no Brasil, a formação de educadoras de Educação Infantil tem se mostrado desafiadora e com limitações, entende-se que há grande demanda por qualificação, que destaquem os aspectos mais específicos sobre o cuidado e educação de bebês e de crianças muito pequenas. A partir dos conhecimentos existentes sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, é importante que a Educação Infantil se sensibilize para estes conhecimentos e os utilize com os grupos de bebês e crianças pequenas, que são mais adequados do que certas práticas tradicionalmente adotadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (ex. ensinar o alfabeto para bebês).

Os programas de treinamentos e formação revisados no Capítulo I mostram a importância de investir em espaços para a troca de conhecimentos e experiências, bem como para o acompanhamento e o treinamento de competências socioemocionais para as educadoras e revelam importantes contribuições para a promoção da qualidade da interação educadora-bebê. Ao considerar que, em um contexto coletivo, as interações educadora-bebê realizadas durante os cuidados são, muitas vezes, oportunidades únicas de interações individuais, entende-se que devem ser criadas condições para que estes momentos sejam aproveitados como um espaço importante para o desenvolvimento socioemocional do bebê.



Assim sendo, o Estudo 1 foi investigado, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. A expectativa geral do estudo era de que o PROACEB contribuiria para que as educadoras valorizassem os momentos de cuidado como oportunidades ricas de interação (Campos et al., 2006), assim como para o reconhecimento do bebê como um ser ativo e competente nas suas relações (Falk, 2013; Pikler, 1998). Especificamente, quanto à atividade autônoma do bebê, havia a expectativa de que o PROACEB contribuiria para que as educadoras respeitassem expressão de tais competências por meio da atividade autônoma. Já com relação às competências motoras, esperava-se que o PROACEB contribuísse para que as educadoras permitissem uma movimentação mais livre do bebê e a livre escolha de posturas, tanto na atividade livre, como nos momentos de cuidado. Quanto à organização do espaço e da rotina do berçário. Esperava-se que o PROACEB contribuísse para a organização de um ambiente seguro para o bebê, no qual pudessem ter oportunidades ricas para brincar livremente, bem como fosse atendido o mais individualmente possível. Por fim, esperava-se que o PROACEB contribuísse para que as educadoras identificassem as necessidades do bebê e utilizasse de suas competências de interação para atendê-las com qualidade, estabelecendo uma relação estável, íntima e segura com o bebê, especialmente durante os momentos de cuidado.

## MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaram deste estudo sete educadoras de duas turmas de berçários de duas escolas de Educação Infantil públicas de Porto Alegre. Quatro educadoras faziam parte de um berçário com 20 crianças (Berçário A) e foram identificadas como 1BA, 2BA, 3BA e 4BA. As outras três educadoras atuavam em uma sala com 11 crianças (Berçário B) e foram identificadas como 5BB, 6BB e 7BB. As escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e as diretoras de cada instituição concordaram com a participação das sete educadoras, que também aceitaram participar do estudo. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas e a experiência profissional das educadoras.

No Berçário A atuavam três educadoras simultaneamente, para atender os bebês. O espaço físico, no início do presente estudo contava com uma ampla sala destinada à brincadeira livre e à alimentação e outro espaço onde ficavam os berços dos bebês e material de apoio para as educadoras. Esses espaços eram divididos por uma cerca baixa de madeira. Ainda, no berçário A o trocador ficava em uma sala à parte, separada das outras áreas as quais os bebês tinham acesso. Na sala havia uma porta que levava ao pátio da escola, ambiente que os bebês também frequentavam. O Berçário B, por sua vez, também contava sempre com três educadoras simultâneas. O espaço físico, no início do presente estudo, contava uma sala única, sem divisões, onde havia espaço destinado à brincadeira livre, mas também à higiene, alimentação e sono dos bebês. Na sala do berçário B também havia uma porta que dava acesso ao pátio. Embora não se buscou informações sistemáticas sobre as famílias dos bebês que frequentavam os dois berçários, o Berçário A localizava-se no centro da cidade em uma região de menor vulnerabilidade social do que o Berçário B, localizado em um bairro com mais carências.

Tabela 1. Características sociodemográficas e experiência profissional das educadoras

Educadora	Idade (anos)	Escolaridade	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Tempo de trabalho no berçário
1BA	50	Ensino Médio completo	14 anos	8 anos
2BA	32	Graduação em Pedagogia	8 anos	1 mês
3BA	57	Graduação em Pedagogia	11 anos	3 anos
4BA	53	Ensino Médio completo	1 ano	2 meses
5BB	55	Graduação em Pedagogia	24 anos	2 anos
6BB	23	Ensino Médio Completo	3 anos	1 ano
7BB	45	Graduação em Pedagogia	22 anos	1 ano

## 2.2 Delineamento e procedimentos

Utilizou-se um delineamento pré e pós-acompanhamento (Robson, 1995), envolvendo inicialmente uma avaliação da qualidade da interação de cada educadora com os bebês. Em seguida, cada uma delas participou de um programa de acompanhamento para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê, durante os cuidados básicos. Após o acompanhamento foi realizada uma nova avaliação da qualidade das interações educadora-bebê. Assim sendo, o estudo envolveu três fases.

Na **Fase 1** (pré-acompanhamento) as educadoras foram convidadas a participar do estudo e solicitadas a assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo B). Após, realizou-se um encontro individual com cada educadora no qual elas foram solicitadas a responder o *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013a) e a *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário* (Gabriel & Piccinini, 2014a)<sup>12</sup>. Na **Fase 2** (acompanhamento), a qual iniciou na semana seguinte à fase anterior, foram realizados seis encontros individuais com cada educadora que participou do *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB* (Gabriel et al., 2014). Esse programa tinha como objetivo promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os momentos de cuidados<sup>13</sup>. Por fim, na **Fase 3** (pós-acompanhamento/1º mês), realizou-se

<sup>12</sup> Nesta fase, bem como na Fase 3, também foi realizada a Observação da interação das educadoras de berçário com os bebês na sala de cada berçário. A cada dia filmou-se a interação de uma educadora com os bebês por três horas, durante diferentes momentos da rotina, como alimentação, troca de fraldas e de roupas, sono e brincadeiras livres e dirigidas. Durante as observações, solicitou-se que as educadoras interagissem livremente com os bebês, do mesmo modo que faziam normalmente na rotina do berçário. Os dados deste instrumento não foram utilizados neste estudo, tendo em vista os objetivos propostos de investigar as percepções das educadoras sobre o acompanhamento.

<sup>13</sup> Uma semana após o término do PROACEB as educadoras responderam à Entrevista de avaliação do acompanhamento para educadoras. Este instrumento não será utilizado neste trabalho.

novamente à *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário* (Gabriel & Piccinini, 2014a).

Todas as entrevistas e encontros do PROACEB foram realizados no horário de trabalho das educadoras e nas dependências das escolas. Com exceção de um encontro com cada educadora do Berçário A, que foram realizados nas dependências da UFRGS, pois as escolas estavam em greve durante a semana em que seriam realizados os encontros.

### **2.3 Instrumentos e intervenção**

- *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013a): foi utilizado para se obter informações sobre a escolaridade, frequência a cursos de formação continuada e experiência das educadoras, bem como informações salariais, condições de trabalho, razões para escolher a profissão e planos futuros. Além disto, objetiva obter informações sociodemográficas a respeito da educadora, tais como idade, moradia, situação conjugal e número de filhos. Cópia no Anexo C.

- *Entrevista sobre as práticas de cuidado das educadoras de berçário* (Gabriel & Piccinini, 2014a): foi utilizada para investigar as práticas das educadoras em diversas situações da rotina da creche, assim como as crenças das educadoras sobre as necessidades dos bebês. A entrevista é constituída de 10 blocos de questões envolvendo os seguintes temas: necessidades dos bebês, adaptação à escola, chegada à escola, saída da escola, troca de fraldas, troca de roupas, alimentação, rotina de sono, atividades dirigidas e atividades livres. Para cada um dos temas são feitas várias questões. Trata-se de uma entrevista estruturada, que é realizada de forma semidirigida. Cópia no Anexo D.

- *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB* (Gabriel et al., 2014): O PROACEB é um programa de acompanhamento destinado a educadoras de berçário e tem como finalidade promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. Com base na abordagem pikleriana, criado por Emmi Pikler, na Hungria, nos anos 40, são propostos encontros com as educadoras, buscando abordar temas que, de acordo com a abordagem, possam contribuir para a aquisição de conhecimentos e competências que levem à promoção da qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. O PROACEB está organizado em três módulos, baseados nos três princípios da abordagem pikleriana (Chokler, 2009; David, 2006; David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 2010; 2012) já apresentados na introdução. O primeiro considera as atividades livres iniciadas pelos bebês

como centrais para o desenvolvimento de sua personalidade; o segundo envolve a criação de um ambiente facilitador, no qual a educadora irá organizar o espaço e a rotina do bebê; e, o terceiro leva em consideração a importância da formação de um vínculo seguro entre educadora e bebê. Esse programa destinou-se às educadoras de berçário, com o objetivo de promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os momentos de cuidados.

Os módulos são os seguintes: (1) Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) Organização do ambiente; e (3) As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê. Cada módulo é apresentado em dois encontros realizados individualmente, com duração de 90 minutos e periodicidade semanal. Em cada encontro é destacado um tema principal, relacionado ao módulo, que é abordado em duas partes: informativa e temática. Na parte informativa são oferecidas informações sobre o tema previsto para o módulo, com breve levantamento de dúvidas das educadoras e esclarecimentos da psicóloga. Para ilustrar os conteúdos de cada tema, são utilizados vídeos baseados na perspectiva da abordagem pikleriana, que enfocam na interação educadora-bebê ou somente no bebê. Já na parte temática, a partir do posicionamento flexível e receptivo da pesquisadora formadora, são estabelecidos momentos de interação com a educadora, permitindo que ela expresse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertam cada temática. As educadoras são estimuladas a falarem livremente e, através do diálogo, busca-se levá-las a compreender as perspectivas da abordagem pikleriana sobre cada tema. A supervisora do PROACEB auxiliou a pesquisadora desta tese na implementação do PROACEB. Antes mesmo de sua realização, orientou os estudos no aprofundamento. Posteriormente, orientou a elaboração do PROACEB e a escrita do trabalho. A descrição do PROACEB encontra-se no Anexo E.

## **2.4 Considerações éticas**

As participantes do presente estudo foram informadas a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa e decidiram livremente sobre a participação no estudo. Com isto, assegurou-se a autonomia das participantes que quiseram participar, sendo que poderiam desistir da pesquisa em qualquer etapa da mesma. A privacidade e a confidencialidade foram asseguradas, sendo que o material obtido por meio das entrevistas e dos encontros foi identificado por um código e devidamente arquivado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Havia sido previsto, que, se houvesse uma demanda de atendimento psicológico para os participantes, estes seriam encaminhados para o Centro de Atendimento Pais-bebê da UFRGS.

Este estudo adotou os princípios éticos de beneficência e não maleficência, respeito e justiça sugeridos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução Nº 466/2012). Assim, as participantes foram inicialmente informadas que, durante o período que elas estiveram participando das entrevistas e dos encontros, os riscos aos quais estariam sujeitas eram mínimos, uma vez que não estavam previstos danos físicos ou psicológicos, pois não foram adotados procedimentos invasivos. Além disto, se o participante se sentisse desconfortável com alguma questão, este poderia optar por não responder ou deixar de participar do estudo. Destaca-se que, no decorrer da pesquisa, não foi identificada nenhuma necessidade de encaminhamento para atendimento psicológico e não houve nenhuma desistência ao longo das fases de coleta de dados. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS (Anexo A).

## RESULTADOS

Para fins de análise os relatos das educadoras sobre as contribuições do PROACEB para a qualidade da interação educadora-bebê durante os cuidados foram examinados com base em uma estrutura de categorias derivada dos princípios da abordagem pikleriana (David & Appell, 2014; Tardos, 2012) e de subcategorias criadas a partir do relato espontâneo das educadoras durante as entrevistas. O Estudo 1 investigou, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. A primeira categoria, denominada *Atividade autônoma do bebê*, envolve os relatos das educadoras sobre as atividades que o bebê realizava a partir de iniciativas próprias (movimentar-se, brincar, explorar), bem como suas competências para a realização das atividades, e é composta pelas subcategorias: (1) Concepções das educadoras sobre o bebê; (2) Competências motoras do bebê; (3) Competências cognitivas e linguísticas do bebê e; (4) Competências socioemocionais do bebê. A segunda categoria denominada *Organização do espaço e a rotina do berçário* se refere à organização do espaço e da rotina do berçário e é composta pelas subcategorias: (1) Organização do espaço; (2) Cuidado individual dos bebês; (3) Ritmo do bebê e; (4) Estabilidade da rotina dos bebês. Por fim, a categoria denominada *Competências das educadoras na interação com o bebê* se refere às suas competências para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê, sendo composta pelas subcategorias: (1) Necessidades do bebê; (2) Competências da educadora para o atendimento das necessidades dos bebês; (3) Sentimentos da educadora frente às necessidades dos bebês; e (4) Semelhanças e diferenças entre o papel materno e de educadora. Cada uma destas categorias e subcategorias será descrita com mais detalhes abaixo.

Tendo presente esta estrutura de categorias, a autora deste estudo e uma colega psicóloga realizaram separadamente uma primeira e uma segunda leitura de cada entrevista, quando foram assinalando relatos das entrevistas que faziam referências às categorias e às subcategorias descritas acima. Após, reuniram-se para discutir e dirimir divergências na classificação dos relatos. No caso de discordâncias, um terceiro colega foi consultado.

Para fins de exposição dos resultados, serão apresentados a seguir os principais relatos das educadoras classificados nas categorias e subcategorias, separadamente para a Fase 1 (antes do PROACEB) e Fase 3 (após o PROACEB). Tendo em vista a quantidade de relatos, foram selecionados apenas alguns mais ilustrativos para cada categoria e subcategoria,

evitando que a exposição ficasse muito extensa. Ao final de cada categoria, será realizada uma síntese dos principais achados do estudo.

### **Atividade autônoma do bebê**

A primeira categoria refere-se aos relatos das educadoras sobre as atividades que o bebê realizava a partir de iniciativas próprias (movimentar-se, brincar, explorar), bem como suas competências para a realização das atividades. Incluem-se também as concepções das educadoras sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que elas conduziram o olhar e a prática das educadoras sobre o bebê. Por meio da atividade autônoma, o bebê tem experiências que podem favorecer seu desenvolvimento motor, considerado como principal força motriz para seu desenvolvimento. Para respeitar essa experiência, o adulto faz o menor número de interferências possíveis ou evita fazer interferências, especialmente intervenções diretas. Por exemplo, o bebê não deve ser colocado em posições que não sejam aquelas escolhidas por ele ou que o estimule a realizar movimentos que ainda não está preparado. Ao respeitar a autonomia do bebê, deixando-o livre em suas atividades, o adulto transmite para o bebê que ele reconhece suas competências e confia nele. Para facilitar a análise destes aspectos, que compõem a categoria, quatro subcategorias foram criadas, com base nos próprios relatos das educadoras: (1) Concepções das educadoras sobre o bebê; (2) Competências motoras do bebê; (3) Competências cognitivas e linguísticas do bebê e; (4) Competências socioemocionais do bebê.

A subcategoria Concepções das educadoras sobre o bebê refere-se às crenças das educadoras com relação aos bebês, aos seus comportamentos, bem como suas concepções sobre a infância de modo geral. Na entrevista realizada antes dos encontros do PROACEB, duas educadoras (3BA, 4BA<sup>14</sup>) referiram que a forma como interagiam com o bebê teria consequências para o seu desenvolvimento futuro: *“É uma pessoa em desenvolvimento, aí mais tarde pode ser que eles fiquem tão bem que eles não fiquem carente nesse aspecto [afetivo]”* (3BA). Já na entrevista realizada após os encontros do PROACEB, uma educadora relatou compreender que a forma como a educadora agia com o bebê poderia estar também vinculada a sua história de vida, bem como ao seu humor atual: *“Muita coisa em função de como tu vai agir com a criança, como vai fazer, faz parte do que tu traz, de como tu foi criança e de como tu tá reagindo aquele dia”* (1BB). Através destes relatos, pode-se perceber o quanto o PROACEB teve dificuldades de afetar a relação educadora-bebê, que é também

---

<sup>14</sup> O número refere-se à educadora que fez o relato enquanto BA refere-se ao Berçário A e BB ao Berçário B, conforme descrito na Tabela 1.



pautada pela própria história da educadora. Antes do PROACEB, as educadoras relataram sobre suas concepções relativas a forma como os bebês aprendem. Por um lado, os bebês aprenderiam pela interação com o ambiente, de forma livre (1BA, 2BA, 4BA, 5BB, 6BB): *“Porque através daquelas brincadeiras e dessa interação com a gente e com os outros é que eles vão se desenvolver, vão aprender e vão crescer”* (1BA). Por outro lado, as educadoras (2BA, 4BA, 5BB, 6BB) acreditavam que o bebê deveria ser estimulado ou ensinado por um adulto para aprender: *“Pra mim, o bebê é uma página em branco que será preenchida pela família e pelo educador”* (4BA). Depois do PROACEB, as educadoras não mencionaram essa concepção de aprendizagem na infância. De modo geral, elas (1BA, 2BA, 5BB, 6BB, 7BB) destacaram que o bebê aprenderia em situações de interação com o ambiente e por meio da observação dos comportamentos dos outros bebês e da própria educadora: *“Acho que eles descobrirem do que eles gostam, aprenderem a comer sozinhos, observarem como é que a gente alimenta eles, a maneira que pega a colher, pra eles mesmos irem aprendendo a se alimentar”* (6BB). Isto sugere que o PROACEB pode ter auxiliado às educadoras a perceber o bebê como mais ativo na aprendizagem e que esta seria facilitada por meio de interações livre, com as pessoas e com o ambiente.

Antes do PROACEB, uma educadora ainda acrescentou que o trabalho com bebês é baseado prioritariamente no cuidado: *“Eu acho que é mais um trabalho, (...) eu até chego a dizer que é mais uma assistência e guarda, porque tu não vai fazer atividade pedagógica com bebê. (...) Então, acho que se baseia assim num cuidado, num olhar mais no amor e na atenção”* (5BB). Depois do PROACEB, uma educadora destacou que o cuidado fazia parte do seu trabalho com os bebês: *“Tá perto, cuidar, brincar. Fazer as trocas necessárias, a alimentação”* e destacou ainda que, a partir dos cuidados, o bebê poderia sentir o seu investimento afetivo: *“Os cuidados essenciais, pra ele pode se sentir bem e poder reconhecer o carinho e o afeto das pessoas”* (1BA). Da mesma forma, percebe-se que, mesmo após o PROACEB, poucas educadoras reconheciam o cuidado como um momento importante, rico para o bebê, que apresentava também um valor pedagógico.

Antes do PROACEB, as educadoras também mencionaram concepções relativas ao bebê, vinculadas à forma como elas interpretavam as competências deles. Por exemplo, duas educadoras (3BA, 5BB) percebiam os bebês como manipuladores do comportamento adulto e ainda agressivos por baterem uns nos outros ou morderem-se: *“Eles têm que saber que eles têm que se acalmar. Não é hora de se bater, dá-lhe pau. Que o berçário é um horror, que se mordem tudo”* (5BB). Depois do PROACEB, uma educadora relatou que não percebia esse aspecto nos bebês que estava atendendo naquele momento: *“Não existe uma coisa que existia antigamente no berçário, não sei se é desse grupo, ou se é da maneira que nós estamos*

*trabalhando, não existe mordida e nem agressividade nenhuma. (...) Um tira o brinquedo do outro, ele vai lá, pega outro brinquedo. Eu acho que é uma característica das crianças diferente desse ano. Ou é a maneira que a gente está trabalhando que mudou”* (5BB). Percebe-se que a educadora tinha dúvidas sobre a atribuição da responsabilidade por essa mudança, ora atribuindo aos bebês e, em outros momentos às próprias educadoras. É possível que o PROACEB tenha contribuído no sentido de auxiliar algumas educadoras a não responsabilizarem totalmente os bebês por esses comportamentos. O acompanhamento pode também ter contribuído para ampliar as interpretações das educadoras com relação aos comportamentos dos bebês, pois algumas vezes elas davam um sentido distorcido, que inclusive destoava das reais competências de um bebê (ex. manipulava uma educadora).

Antes do PROACEB, ainda houve relatos (1BA, 5BB, 6BB) de que o bebê deveria aprender a se habituar aos aspectos comuns da vida coletiva, como esperar para ter o que precisa, aceitar o barulho, aceitar regras sociais coletivas: *“Com o tempo eles vão, eles vão tendo um tempo de espera, porque quando a criança é sozinha, ela ganha o mama dela, ela chora e ganha mama, né, entoa no grupo, não. No grande grupo, as crianças tem, elas aprendem a esperar”* (1BA). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA) mencionaram que a espera referente à alimentação era parte do berçário, uma vez que passaram a alimentar os bebês individualmente. No entanto, essa espera se diferiu da espera relatada anteriormente ao PROACEB, pois os bebês que esperam para ser alimentados já não aguardam sentados, presos nas cadeiras, mas brincando na área destinada à brincadeira livre: *“Quando eles veem a comida já chegando, (...) eles vêm tudo pra cerca, (...) então a gente vai colocando nas cadeirinhas, e explicando: ‘Espera um pouquinho, que agora quem vai se alimentar é o teu amigo’”* (1BA). Com relação à espera dos bebês, percebe-se que o PROACEB também pode ter contribuído para que as educadoras passassem a atribuir um novo sentido para a espera dos bebês, em que estes poderiam esperar a sua vez brincando. Este novo sentido parece ter amenizado a expectativa das educadoras sobre as competências de um bebê, que muitas vezes tem dificuldade de esperar por uma atividade sem fazer nada.

Além disso, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 3BA) mencionaram que os bebês que frequentam berçário eram carentes de afeto e se sentiam abandonados pelos familiares por estarem ali: *“Às vezes é demais [choro], mas é o jeito deles agirem e reagirem pra suprir, acho que toda essa carência que eles têm da família”* (3BA). Depois do PROACEB, duas educadoras (3BA, 4BB) referiram mais uma vez perceber que os bebês, que entravam no berçário sofriam muito, especialmente na adaptação: *“Ele sai da casa dele e vem para cá, por exemplo. (...) Eu acredito que seja um processo assim bem complicado pra um bebê”* (4BA). Percebe-se que, tanto antes como após o PROACEB, as educadoras se

mostravam sensíveis ao sofrimento do bebê ao ser deixado na creche e acreditavam que estar no berçário poderia ser uma experiência ruim para os bebês.

A subcategoria Competências motoras do bebê refere-se aos relatos das educadoras sobre as características e os comportamentos do bebê ligados ao seu potencial de desenvolvimento motor, como: equilíbrio, sentar, caminhar, pegar, jogar, pinçar, etc. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 5BB, 7BB) mencionaram diversas aquisições dos bebês em nível amplo, como sentar, engatinhar e caminhar: *“Ela conseguiu sair do lugar e engatinhar até aquele local”* (5BB). Após o PROACEB, as educadoras voltaram a se referir ao desenvolvimento amplo (1BA, 2BA, 5BB, 7BB): *“Eu vejo que elas se desafiam. Teve uma que não foi com o corpo todo [para dentro da caixa], mas que experimentou botar uma perna, ficou um tempinho e voltou. Com certeza, daqui a uns dias ela já vai tá botando as duas pernas, se arrastando”* (7BB). Percebe-se que as educadoras, antes do PROACEB, já observavam e reconheciam as competências motoras amplas dos bebês, mas, após o acompanhamento, parece que de forma sutil passaram a refinar um pouco mais suas observações.

Antes do PROACEB, o desenvolvimento da manipulação fina do bebê, como tocar, pegar, encaixar, foi mencionado pelas educadoras (1BA, 2BA, 5BB, 6BB, 7BB): *“A gente tem uma biblioteca de parede, tem uma menina, ela vai lá já pega o livro que ela quer, ela olha, ela enfia nos bolsões de volta, pega outro”* (2BA). Depois do PROACEB, uma educadora voltou a se referir ao desenvolvimento fino dos bebês: *“No início, eles só colocavam na boca, depois eles começam a sacudir, eles trocam de mãozinha. Então, eles vão manifestando um interesse diferente pelos objetos, e fazendo coisas diferentes com os objetos. E isso é legal de ver, por exemplo, crianças que só faziam uma determinada coisa, que só atiravam, que arremessavam, já tão fazendo coisas diferentes, ou já tão empilhando objetos”* (1BA). Os relatos acima indicam que, com relação às competências motoras finas, o PROACEB parece que não conseguiu sensibilizar e auxiliar as educadoras no sentido de refinarem seu olhar.

As educadoras também relataram sobre dar mais liberdade de movimento ao bebê e sobre contê-los. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 5BB, 6BB) referiram que o bebê se sentia melhor quando estava contido, pois seria uma forma de acalmá-lo, de passar conforto ou de, até mesmo, não deixar o bebê livre, enquanto não fosse o momento da atividade livre: *“É melhor não deixar eles muito soltos, porque a gente está atendendo as mães aí não dá pra controlar, às vezes, os dois [falar com a mãe e cuidar do bebê]. A gente vai botando nas cadeirinhas e liga o DVD. Daí depois que todos já tão na sala, daí sim a gente larga eles no chão”* (6BB). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA) também referiram situações em que a liberdade de movimentos poderia não ser adequada, por

dificultar uma situação de cuidado ou para que os bebês se sentissem melhor contidos: *“Tem uns que podem terminar de comer, que é mais correto, pra dar o espaço pros outros, e já saírem dali, mas é melhor que ele fique ali [na cadeira de alimentação] um pouquinho, porque eles querem ficar com a gente, se não eles podem fazer uma gritaria, assim, fica ali, fica mais tranquilo”* (3BA). Percebe-se que o PROACEB parece ter auxiliado as educadoras a refletirem sobre a prática de prender os bebês em cadeiras sem necessidade. Neste último relato, por exemplo, a educadora entendeu que o bebê se sentia melhor estando perto dela por um pouco mais de tempo, antes de voltar para a área da brincadeira.

Já com relação ao movimento livre, antes do PROACEB, uma educadora relatou priorizar o movimento livre do bebê, deixando-o no chão: *“O colchão a gente oferece pra aqueles nenês que ainda só ficam deitadinhos, não sentam. (...) o nenê que já engatinha, ou que já fica em pé, ou caminha, vai pro chão”* (1BA). Mesmo que muitas educadoras não mencionaram o movimento livre como prioridade antes dos encontros, uma educadora relatou: *“Poderia ser assim [na hora da chegada], tentar largar eles no chão, pra eles sentarem sozinhos. Poderia fazer isso também. Porque eu nunca, eu sempre pego eles no colo e levo, eu poderia até largar e deixar eles irem”* (6BB). Depois do PROACEB, mais educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 5BB, 7BB) trouxeram relatos sobre a liberdade dos movimentos dos bebês, permitindo-os escolherem movimentos e posturas: *“Eu já fiz, e é difícil, mas eu já fiz uma experiência que a Marília mostrou numa criança que quis se virar [durante a troca de fraldas]. (...) Eu vesti ela como se estivesse engatinhando e deu certo. Nem sempre dá, mas deu, experimentei e deu”* (3BA). Com relação ao movimento livre, o PROACEB parece ter contribuído para que as educadoras pudessem deixar o bebê por mais tempo em uma superfície firme, como o piso, para que ele pudesse realizar seus movimentos, posturas e explorações por si mesmo. Inclusive, percebeu-se que uma educadora também tentou permitir a movimentação livre, mesmo no momento da troca de fraldas.

Com relação às Competências cognitivas e linguísticas do bebê, foram incluídos os relatos das educadoras sobre as características e os comportamentos do bebê ligados ao seu potencial de desenvolvimento nestas áreas, com destaque para imitação, atenção, concentração, comunicação intencional, atender pelo seu nome, produzir sons (balbuciar, vocalizar). Antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 5BB) falaram sobre a capacidade do bebê compreender as comunicações verbais e não verbais: *“Se ele já começou a fazer alguma verbalização, ele te entende perfeitamente”* (5BB). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 4BA, 5BB) referiram situações em que os bebês mostravam compreensão das comunicações: *“‘Vamos colocar um casaco, está frio’. Daí ele diz que não, mas daí tu diz que está frio: ‘Olha só, a tia está de manga’. Conversar, continuar conversando, mesmo bebê,*

*entende*” (5BB). Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 4BA) também se referiram à competência do bebê expressar-se de modo a comunicar o que necessita ou manifestar prazer/desprazer com as interações: *“Enquanto você conversa ou você canta com eles, eles te respondem. Eles não falam, mas eles te respondem se eles estão gostando ou não”* (4BA). Depois do PROACEB, duas educadoras (1BA, 6BB) referiram-se a situações em que os bebês se expressavam, com balbucios, troca de olhares, emissão de alguma palavra: *“Coloca no trocador, conversa com eles. Às vezes, eles ficam balbuciando, ou cantando alguma musiquinha”* (1BA). Estes relatos sugerem que o PROACEB não parece ter contribuído para sensibilizar as educadoras no reconhecimento das competências linguísticas dos bebês.

As educadoras também relataram aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo observados por meio das brincadeiras dos bebês. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 5BB) relataram que os bebês imitavam a educadora nas brincadeiras, compartilhavam uma brincadeira com o outro, entendiam progressivamente o uso dos objetos, entre outros comportamentos que indicavam uma complexificação das brincadeiras dos bebês: *“Sentar, proporcionar os brinquedos no chão junto com eles, jogar a bola. Agora que eles já tão entendendo, que eles devolvem pra gente”* (5BB). Depois do PROACEB, uma educadora referiu evoluções nas explorações dos objetos: *“Giz, as primeiras vezes todo mundo na boca, ou espalhar e juntar todos. Até que, ao longo das várias interações com aquele mesmo material, começaram a se dar conta que, de repente, dava pra fazer um risco, um rabisco, trocar de cor”* (2BA). Inclusive, depois do PROACEB, duas educadoras (5BB, 6BB) hipotetizaram que o bebê realizava brincadeiras simbólicas: *“Tu vê perfeitamente quando a criança pega um pano e faz de conta que está passando no chão, ou brincar com a boneca”* (5BB). Da mesma forma como para as competências linguísticas, o PROACEB parece não ter contribuído para sensibilizar as educadoras no reconhecimento das competências cognitivas dos bebês. No entanto, é interessante observar como as educadoras tenderam a destacar outras competências dos bebês e a atribuírem significado a elas.

Além disso, as educadoras mencionaram que os bebês eram capazes de antecipar a rotina e prever o que iria acontecer na sequência, tanto antes como após o acompanhamento. Antes do PROACEB, duas educadoras (5BB, 7BB) referiram-se a este aspecto: *“Eles já tão se atinando pra isso, quando a gente organiza as cadeirinhas, tem uns que já falam ‘papá’, e já sabe que vai papá”* (7BB). Depois do PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) referiram à competência de bebês anteciparem a rotina: *“Convido ele pra vir pro almoço, explico que está na hora do almoço. A maioria se dá conta agora. Quando vem a bandeja chegando gera até um certo nervosismo porque eles estão com fome, já ficam ali na cerca querendo almoçar”* (2BA). Percebe-se que os relatos das educadoras não se diferenciaram depois do

PROACEB. Contudo, pode-se dizer que algumas educadoras relataram novas competências do bebê depois do PROACEB, embora as relacionando com o desenvolvimento do bebê ao longo do tempo e não ao próprio acompanhamento realizado.

No que se refere às Competências socioemocionais do bebê, estas se referem aos relatos das educadoras sobre as características e os comportamentos do bebê ligados à autonomia, cooperação, manifestação e compartilhamento de emoções, demonstração de curiosidade, vínculo afetivo com o adulto. Antes do PROACEB, apenas uma educadora mencionou uma situação que remeteu à autonomia do bebê: *“Às vezes, até eles escolhem com quem eles mais gostam de brincar. Eles fazerem suas próprias escolhas”* (6BB). Depois do PROACEB, com exceção de uma educadora, todas as demais (1BA, 2BA, 3BA, 5BB, 6BB, 7BB) fizeram menção a comportamentos autônomos dos bebês, como escolher um local para dormir e dormir sozinho, buscar brinquedo e brincar sozinho, escolher e colocar roupas, tomar líquidos em copos: *“A maioria dos bebês já está dormindo sozinhos, eles vão até sozinhos pra cadeirinha [de dormir]”* (7BB), o que pode indicar que o PROACEB pode ter contribuído para que as educadoras percebessem as iniciativas de autonomia dos bebês.

Com relação à cooperação, antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 6BB) relataram comportamentos que remetiam ao envolvimento dos bebês nas atividades: *“E uma certa hora diz assim: ‘agora vamos guardar, vamos colocar dentro do saco’, e aí eles ajudam a guardar”* (1BA). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 6BB) trouxeram relatos referentes a comportamentos de cooperação com relação aos cuidados do bebê, como auxiliar a colocar roupa, estendendo os braços, oferecendo o pé para colocar o sapato: *“Agora já estão super colaborativos: abrem pomada, seguram fralda, seguram lenço, alguns já dão algum lencinho, já querem ajudar a se limpar. Se precisa trocar alguma roupa, já ajudam a colocar bracinho e tirar a perna, já dão o pé quando querem botar ou tirar o sapato”* (2BA). Esses relatos indicam que, mesmo antes do PROACEB, as educadoras reconheciam a competência dos bebês para cooperarem. Porém, depois do acompanhamento, as educadoras mencionaram situações de cooperação durante os cuidados, o que pode estar relacionado ao que foi visto durante o PROACEB.

Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 7BB) mencionaram também comportamentos de curiosidade e de iniciativa dos bebês para a exploração. Para elas, esses comportamentos indicavam bem-estar do bebê no ambiente do berçário: *“Eu acho que eles estão se desenvolvendo bem, quando eles vêm com aquela curiosidade de mexer, de virar a caixa, de entrar pra dentro, daí eu acho que tá fluindo bem”* (7BB). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 4BA) também se referiram a este aspecto: *“A circulação dele pra mim representa que ele tá bem, pode ser até que ele tenha um retorno, mas quando ele tá*

*circulando por tudo, conseguindo buscar várias coisas, me parece que ele esteja bem*” (3BA), o que indica que o PROACEB pode não ter tido um impacto particular, quanto aos aspectos destacados nestes relatos.

Outro aspecto ligado ao desenvolvimento socioemocional do bebê relatado pelas educadoras foi a demonstração de sinais de vínculo positivo do bebê com a educadora e com a família. Antes do PROACEB, apenas uma educadora fez essa menção: “*Se tu diz o nome da criança, olha pra criança, a criança já sorri pra ti, já te responde, né, com o olhar, com um sorriso*” (1BA). Depois do PROACEB, quase todas as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 5BB, 6BB) relataram situações como o bebê atender às suas solicitações, responder com sorrisos ou estendendo os braços, querer ficar com a educadora quando os pais levavam ou buscavam o bebê: “*A gente percebe que eles gostam. A gente percebe que eles têm um carinho pela gente, sabe? E isso é muito legal, é muito bom. Todos eles abrem os bracinhos e vêm*” (4BA). Estes relatos podem indicar que o PROACEB contribuiu para que as educadoras percebessem mais as demonstrações de um vínculo positivo do bebê, embora isto possa também estar associado ao maior tempo de convívio entre a educadora e bebê, com mais oportunidades de conhecerem-se e vincularem-se um ao outro.

#### Síntese sobre a Atividade Autônoma do bebê

Com relação a esta categoria se esperava que o PROACEB contribuísse para o reconhecimento de competências dos bebês a fim de que as educadoras pudessem respeitar a expressão de tais competências por meio da atividade autônoma. Havia a expectativa de que, especialmente com relação às competências motoras, as educadoras passassem a permitir uma movimentação mais livre do bebê e a livre escolha de posturas, tanto na atividade livre, como nos momentos de cuidado.

Examinando conjuntamente os relatos das educadoras antes e depois do PROACEB, pode-se identificar algumas mudanças nos relatos, na direção do que se esperava, assim como aspectos sobre os quais parece que a intervenção não teve impacto. Por exemplo, os resultados revelaram que, de modo geral, antes do PROACEB, as educadoras já relataram determinados conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, que foram úteis para a compreensão de várias informações abordadas ao longo dos encontros. Parte destes conhecimentos foi relatado nas entrevistas tanto antes como após o PROACEB, como por exemplo, no que se refere as competências motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais, assim como sobre o sofrimento do bebê ao separar-se da família, quando ainda tinha poucos meses de vida. Deste modo, parece que, embora o PROACEB não tivesse a pretensão de esgotar os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, o programa não

alcançou plenamente o objetivo de estender os conhecimentos das educadoras, para além do que já mencionaram antes dos encontros.

Contudo, em alguns aspectos, os relatos das educadoras se mostraram diferentes após o PROACEB, como com relação a propiciarem movimentação e posturas livres para os bebês. As educadoras mostraram que, mesmo com dificuldades, tentaram criar oportunidades para os bebês movimentarem-se livremente, tanto nas trocas de fraldas, como no cotidiano do berçário, prendendo menos o bebê em cadeirinhas de alimentação, por exemplo. Nesta mesma direção, as educadoras reconheceram as competências socioemocionais ligadas a autonomia do bebê, as quais podem ser advindas da liberdade oferecida a eles, bem como do próprio desenvolvimento dos bebês. Neste sentido, o PROACEB pode ter contribuído com relação ao entendimento pelas educadoras da importância do movimento e atividade livre para o bebê.

Evidenciou-se também que, antes do PROACEB, educadoras tinham concepções sobre o desenvolvimento dos bebês que se baseavam, às vezes, em interpretações distorcidas sobre os comportamentos deles, bem como as guiavam para uma prática pouco sensível. Destaca-se a prática de deixar o bebê esperando para ser alimentado ou para ser atendido nas suas outras necessidades, sem alternativas de atividades. Antes dos encontros, as educadoras entendiam que a espera, assim como outras questões que compreendiam competências que os bebês ainda não tinham (como seguir regras coletivas, dormir com barulho), fazia parte do berçário e que o bebê deveria se habituar. Depois do PROACEB, os relatos sugerem que, mesmo a espera sendo inerente ao contexto de cuidado coletivo, ela não era mais entendida como algo que deveria ser realizado com o bebê, sem que houvesse algum outro tipo de resposta. Por exemplo, antes do PROACEB, as demandas dos bebês simplesmente não eram atendidas se a educadora estava ocupada com outro bebê; depois do PROACEB, se as demandas não fossem respondidas no exato momento, o bebê poderia ter uma resposta intermediária, por exemplo, uma fala da educadora dizendo que ele seria o próximo, tendo o bebê a possibilidade de aguardar brincando na área de brincadeira livre.

Com relação a eventuais diferenças entre os Berçários A e B algumas particularidades podem ser destacadas. Antes dos encontros, as educadoras do Berçário A já haviam feito referência ao movimento livre dos bebês, dizendo que colocavam-os no chão ao invés de presos nas cadeiras. Já as educadoras do Berçário B, não mencionaram o tema antes do PROACEB, mas referiram deixar os bebês mais livres depois dos encontros. Isso sugere que os berçários partiram de pontos diferentes com relação ao valor dado à iniciativa autônoma do bebê, sendo que para o Berçário B o PROACEB pode ter tido maior impacto com relação a este aspecto.



Por fim, chamou também atenção que, independente do berçário, não apareceram diferenças nos relatos das educadoras com diferentes cargos (professora e monitora/assistente). Isso pode ser visto, por exemplo, no relato da educadora do Berçário B, que era estagiária e cursava Pedagogia, que mesmo antes dos encontros já refletia sobre a possibilidade de deixar o bebê no chão para ele ir caminhando até a cadeira de alimentação ao invés de levá-lo no colo. Esta prática da estagiária contribuía para repensar esta prática do berçário sobre autonomia do bebê, sem que ela solicitasse autorização para a educadora, que tinha o cargo de professora.

De modo geral, pode-se dizer que os resultados corroboram, pelo menos em parte, com as expectativas iniciais de que o PROACEB contribuiria para que a educadora reconhecesse o bebê como um ser ativo e competente nas suas relações, especialmente através da atividade autônoma. Por exemplo, com relação à atividade livre, parece que as educadoras passaram a refletir sobre suas escolhas, entre proporcionar ou não movimento livre do bebê. Os relatos indicaram que, quando as educadoras optavam por deixar os bebês nas cadeiras de alimentação, após terminarem de se alimentar, elas tendiam a destacar as necessidades afetivas dos bebês naquele momento. Nesse caso, as educadoras percebiam que o bebê se sentia melhor estando perto da educadora e compartilhando o momento com ela e com outro bebê, mesmo não se alimentando naquele momento. Além disso, percebe-se que o conteúdo dos relatos sobre as competências dos bebês, após o PROACEB, indicam uma maior sensibilidade e refinamento do olhar das educadoras, ao reconhecerem, por exemplo, os sinais de autonomia e cooperação deles, oferecendo oportunidades de estarem em movimento livre.

### **Organização do espaço e da rotina do berçário**

A segunda categoria, denominada *Organização do espaço e da rotina do berçário*, diz respeito aos relatos das educadoras sobre a organização do espaço físico e da rotina do berçário. A forma como os espaços e a rotina são organizados podem contribuir para a qualidade da interação do bebê com a própria educadora e com os objetos, facilitando o conhecimento do bebê sobre si mesmo e do seu ambiente, especialmente em situações espontâneas do cotidiano. Isso é possível na medida em que a educadora apoia o desenvolvimento da autonomia do bebê e oferece um ambiente previsível e estável para ele. Isto pode ser conseguido a partir do estabelecimento de uma rotina que respeite o ritmo do bebê e ofereça uma organização adequada dos espaços em que ele permanece no berçário. Para facilitar a análise destes aspectos que compõem a categoria, quatro subcategorias usadas nas análises: (1) Organização do espaço; (2) Cuidado individual; (3) Ritmo do bebê e; (4) Estabilidade da rotina.

Com relação à categoria Organização do espaço, esta se refere aos tipos, quantidade e disposição dos brinquedos e mobiliário que oportunizam a atividade livre dos bebês. Também envolve outros elementos do ambiente físico como superfícies e áreas de conforto, de cuidados, bem como área externa. Na entrevista realizada antes dos encontros do PROACEB, duas educadoras (1BA, 7BB) referiram uma diversidade de tipos de objetos e materiais à disposição dos bebês no berçário: “*Várias coisas diferentes na cesta, tem desde objetos sonoros, coador, colher de pau, tem umas coisas bem diferentes na cesta. Tem outras cestas com bolinhas, tem os brinquedos que ficam na estante, brinquedos sonoros, tem cesta de fantoches, de livros*” (1BA). Já na entrevista realizada após os encontros do PROACEB, mais educadoras (1BA, 2BA, 4BA, 5BB, 7BB) mencionaram situações em que ofereciam uma diversidade de materiais: “*Um dia desses eu trouxe uns baldes com tampa. (...) Outro dia eu trouxe um carrinho de bebê, outro dia caixas*” (7BB). Esses relatos podem indicar uma maior diversidade de objetos nas salas dos berçários do que oferecidos aos bebês depois do PROACEB.

Antes do PROACEB, uma educadora referiu a existência de obstáculos na sala do berçário, servindo de auxílio para a movimentação livre dos bebês: “*Eles se levantam na cerquinha, eles já conseguem se apoiar, eles vão no espelho brincar na frente do espelho*” (1BA). Após os encontros, duas educadoras (5BB, 7BB) referiram a esse aspecto: “*Eles entram nas caixas e saem das caixas. Agora eles estão subindo nas caixas pra olhar na rua*” (5BB). Estes relatos indicam que, no Berçário A, já havia obstáculos separando os espaços antes do PROACEB, enquanto no Berçário B, as educadoras puderam oferecer mais este material após o PROACEB, o que sugere que o acompanhamento afetou a organização dos espaços no Berçário B.

Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 5BB, 6BB) referiram a oferta de uma superfície mais macia para os bebês (como colchonete ou colchão), além do piso: “*A gente oferece o colchão, que tem um colchão grande, ou o chão*” (1BA); “*No que eles mamam, a gente já bota no chão*” (5BA). Depois do PROACEB, as educadoras não mencionaram os diferentes tipos de superfícies ofertadas aos bebês. A ausência de relatos após o PROACEB indica que o oferecimento de diferentes superfícies já era um elemento incorporado à sala dos berçários. Neste caso, o PROACEB acabou apoiando práticas que promoviam um espaço adequado para os bebês.

Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 6BB) relataram uma falta de mobiliário no berçário que apoiasse o movimento livre dos bebês: “*Eu gostaria que eles não dormissem tanto no bebê-conforto. Eu gostaria que eles dormissem nos colchonetes, mas como ainda não tem todos os colchonetes, não está dando pra colocar*” (6BB). Após o PROACEB, as

educadoras (5BB, 6BB) fizeram referência a um mobiliário que incentivasse a autonomia dos bebês, ou seja, permitisse que eles realizassem certas ações por iniciativa própria: *“Hoje não existe também mais a cadeirinha, hoje eles entram caminhando. Quando nós estamos no fim do ano, eles estão mais autônomos, sentam numa mesinha”* (5BB). Estes relatos indicam que o PROACEB pode ter apoiado iniciativas das educadoras para a organização de espaços que incentivassem a autonomia dos bebês. Por exemplo, após o PROACEB uma mesa pequena foi colocada no Berçário A para que os bebês, que já sentavam, pudessem iniciar uma alimentação mais autônoma do que as realizadas em cadeiras de alimentação.

As educadoras também trouxeram informações referentes à acessibilidade dos objetos na sala do berçário. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 5BB) relataram que os brinquedos encontravam-se à disposição dos bebês, em caixas, cestos ou estantes baixas: *“Eu preparo o ambiente, coloco os brinquedos. Não tem mais armário, a gente tirou, está no chão. Agora está em caixa”* (5BB). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA) referiram que os brinquedos encontravam-se acessíveis aos bebês, e que assim eles poderiam decidir, autonomamente, com o que brincar: *“Eles têm todo um espaço disponível, com os brinquedos, com tudo que eles têm ali. Eles têm a liberdade pra fazerem o que eles quiserem. Está tudo disponível, (...) não se procura dar os brinquedos pras crianças, eles é que vão até os brinquedos”* (3BA). Os relatos sobre a acessibilidade dos objetos indicam que este já era um elemento da sala dos berçários antes do PROACEB.

Antes do PROACEB, apesar dos relatos referentes à acessibilidade dos materiais, as educadoras (1BA, 2BA) referiram que certos objetos eram ofertados aos bebês em momentos especiais, caracterizando as atividades dirigidas: *“Uma vez por semana também eu trago pra eles a cesta das frutas pra que eles conheçam. As frutas vem inteiras e eles manipulam, depois a gente vai abrindo, eles podem experimentar, tocar, cheirar”* (2BA). Após o PROACEB, as educadoras (2BA, 5BB, 7BB) relataram não deixar acessíveis aos bebês materiais que dependiam de mais supervisão: *“O projetor eu só tenho como deixar disponível enquanto tem alguém disponível pra estar ali junto. Não posso deixar o projetor ali e sair pra fazer outra coisa, por exemplo, deixar eles sozinhos com aquilo. Meleca é outra coisa. Enquanto tem alguém pra ficar ali disponível, a gente procura que fique alguém o maior tempo possível”* (2BA). Estes relatos indicam que alguns objetos que apresentavam risco potencial para os bebês, continuavam sendo mantidos distantes deles. Como o PROACEB enfatizava que se disponibilizasse materiais seguros para que os bebês pudessem brincar mais livremente e as educadoras ficassem mais disponíveis para os que precisavam, parece que o PROACEB não afetou muito esta prática que as educadoras já mantinham.

Ainda no que se refere aos objetos disponíveis aos bebês, antes do PROACEB, duas educadoras (3BA, 7BB) relataram uma percepção de que, às vezes, a sala contava com objetos em excesso: “*É livre e inclusive desde o ano passado eu acho até um exagero. (...) Eu acho que peca pelo excesso, porque vai ficar uma série de informações que as crianças não vão nem..., e tudo cansa quando é em excesso*” (3BA). Após o PROACEB, as educadoras não mencionaram a percepção de um excesso de estímulos aos bebês. Entretanto, após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 7BB) enfatizaram manter na sala um número adequado de brinquedos e em promover uma estabilidade dos materiais, ou seja, proporcionar os mesmos objetos guardados sempre nos mesmos locais: “*A gente deixa alguns materiais sempre no mesmo lugar, pra eles terem referência*” (7BB). Pode-se perceber que, nesse aspecto, o PROACEB parece ter contribuído para a adequação do número de objetos na sala, bem como para a manutenção deles dentro da sala e nos mesmos locais, favorecendo a previsibilidade do espaço pelo bebê.

Ainda com relação à organização do espaço, antes do PROACEB, uma educadora fez referência a uma separação existente no Berçário A entre o ambiente destinado ao sono e o ambiente de brincadeira livre: “*Entre a nossa sala de recreação ali e a parte do sono ali do berçário propriamente dito tem uma cerca de madeira*” (3BA). Após o PROACEB, uma educadora relatou que houve a inserção de uma cerca na sala do Berçário B, possibilitando que os bebês que estivesse dormindo ficassem separados daqueles que estavam em brincadeira livre: “*Agora com as grades, esses dias a gente colocou um bebê lá no outro lado e daí deu certo, porque os outros bebês não vinham atrapalhar o sono*” (6BB). Pode-se perceber que o PROACEB parece ter contribuído para que a separação fosse realizada no Berçário B, semelhante ao que já existia no Berçário A.

Com relação ao uso de outras áreas da escola, antes do PROACEB, as educadoras (2BA, 4BA, 5BB) referiram que achavam importante que os bebês tivessem acesso ao pátio e à biblioteca: “*Eu considero importante levá-los pro pátio, levá-los pra biblioteca, pra já terem esse contato e saírem mais daquele espaço mais fechado que eles estão*” (4BA). Após o PROACEB, duas educadoras (3BA, 5BB) também mencionaram situações nas quais os bebês foram levados à área externa - pátio ou solário: “*Foi um momento assim que foi no pátio, que eles tão tomados de terra*” (3BA), prática esta também incentivada pelo PROACEB, mas que já existia antes mesmo da intervenção.

Antes dos encontros, duas educadoras (3BA, 5BB) fizeram menção ao uso de músicas no berçário, referindo que costumavam cantar para os bebês: “*Eu procuro cantar uma musiquinha, geralmente esqueço a metade da música, mas eu procuro cantar*” (5BB). Após o PROACEB, educadoras (4BA, 5BB, 7BB) relataram situações nas quais utilizavam música,

não somente cantando, mas também com o uso de estações de rádio ou CDs: *“Tu bota uma música (...). Esses dia eu deixei na radio continental, eu vi um dançando, porque a comunidade escuta música, a comunidade é carnavalesca, não é musica infantil 24 horas. Então eu tento proporcionar um pouco de tudo ali dentro pra eles”* (5BB). Além de música, antes do PROACEB, uma educadora relatou utilizar a televisão na rotina do berçário: *“A gente vai botando nas cadeirinhas e liga o DVD. Daí depois que todos já tãõ na sala, daí sim a gente larga eles no chão”* (6BB). Após o PROACEB, no qual o uso da televisão foi abordado, uma educadora mencionou que não havia mais televisão no berçário, porém que ela sentia falta: *“A gente tinha TV, agora não tem mais, foi retirado. (...) Eu sinto falta, esses dias eu brinquei: ‘Estou com saudade da galinha pintadinha’. Era um momento prazeroso”* (5BB). Embora o PROACEB não tivesse intenção de abordar o uso da música diretamente, buscava-se incentivar o oferecimento de um local tranquilo e que não houvesse tantos estímulos e interrupções. Contudo, o uso contínuo da música por educadoras, pode indicar que o PROACEB não conseguiu sensibilizá-las para dosarem o uso da música. Com relação ao uso da televisão, antes do PROACEB, esta estava presente somente no Berçário B. Assim como a música contínua, se buscou sensibilizar as educadoras para o fato de que esta estimulação excessiva podia não ser um elemento adequado para os bebês. No entanto, percebeu-se que a televisão foi simplesmente retirada, sem considerar os eventuais benefícios que ela pode trazer aos bebês, quando usada adequadamente, o que sugere que o PROACEB pode não ter sido plenamente compreendido neste aspecto.

Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 6BB, 7BB) salientaram uma preocupação com a preparação e a organização do ambiente de sono dos bebês. As educadoras mencionaram que buscavam promover um espaço mais calmo, escuro e silencioso a fim de garantir uma melhor qualidade de sono aos bebês: *“O espaço do sono, a gente faz assim, normalmente, está numa sala brincando, onde está cheia de brinquedo e mais barulho, aí a gente passa pra outra sala. Tenta deixar, às vezes, uma penumbriinha, ou com uma temperatura boa também”* (1BA). Após o PROACEB, as educadoras (3BA, 4BA, 5BB, 7BB) mencionaram esse mesmo aspecto, apontando também para os cuidados com o momento de sono dos bebês: *“O que eu procuro fazer é, se o ar condicionado está muito frio, diminuir, colocar então um lençolzinho na perninha, porque a maioria dos bebês não gostam de dormir com paninho no rosto; proporcionar um lugarzinho bem calmo pra eles”* (5BB). Como se pode perceber, os cuidados com o sono já era parte de ambos os berçários, indicando preocupações das educadoras com os momentos de relaxamento ou de sono. O PROACEB incentivava essa prática, possibilitando que os bebês pudessem descansar com o apoio de um ambiente que favorecesse o sono.

Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 5BB, 6BB) mencionaram um cuidado com a segurança dos espaços e dos objetos do berçário, com a intenção de evitar que os bebês se machucassem: *“As coisas estão muito à disposição e quando a gente vê... Também tem um cuidado, quando tem muito brinquedo solto no chão, a gente procura dar uma organizada, porque, se não, pode até dar um tombo”* (1BA). Esse aspecto não foi mencionado pelas educadoras após o PROACEB o que sugere que o acompanhamento pode ter contribuído para a organização do espaço, levando as educadoras a não terem de dispender tanto tempo preocupadas com a segurança do local.

Com relação à subcategoria Cuidado Individual, esta envolve as atividades de cuidado pessoal (alimentação, trocas e sono) realizadas individualmente (ex. não alimentar mais de um bebê ao mesmo tempo). Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 6BB, 7BB) relataram situações de atenção exclusiva a um bebê do grupo em momentos de troca de fraldas e de alimentação: *“Eu acho que essa atenção que é só dele, tu esquece dos outros até, e tu fica com ele ali aquele momento [da troca de fraldas]. Dar qualidade pra esse momento”* (7BB). Após o PROACEB, todas as educadoras mencionaram situações de atenção exclusiva aos bebês: *“Agora, no momento, e isso é bem frisado, estamos com quatro pessoas, que é o ideal pra se trabalhar com (...) o número de bebês que nós temos. De manhã é assim. Então uma pessoa fica com eles [bebês] na sala, enquanto outros três [bebês] estão sendo alimentados, e assim sucessivamente. Sai do lanche e vai trocar. Aí quando essa pessoa volta e coloca ele na sala, quem está na sala vai e pega outro. É bem legal”* (4BA). Percebe-se que o PROACEB contribuiu para que as educadoras pudessem dedicar momentos de atenção exclusiva para os bebês, atendendo-os individualmente especialmente durante os cuidados. Tendo em vista que esse tipo de atendimento favorece a interação educadora-bebê, pode-se dizer que esses resultados mostram que o PROACEB trouxe contribuições na direção esperada, embora ainda não fosse, embora ainda não fosse a mesma educadora responsável pelos cuidados dos mesmos bebês, o que também era destacado pelo acompanhamento

Contudo, situações de atenção dividida entre dois ou mais bebês foram relatadas tanto antes como após o acompanhamento. Por exemplo, antes do PROACEB, uma educadora mencionou que, mesmo que estivesse alimentando um bebê, estava atenta para o que os outros estavam fazendo: *“Eu tento prestar atenção naquilo que eu estou fazendo, naquele papazinho ali. De vez em quando dou uma olhada pra trás, pra ver se aquele que está ali no colchão não rolou, não aconteceu alguma coisa. (...) Tu tem que estar sempre com uma visão do todo, (...) giratória”* (1BA). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 5BB) explicaram que, mesmo que tivessem a intenção de dar um atendimento individualizado, a rotina não as permitia: *“Em momentos de correria, tu embala dois, por exemplo. Não é o que*

*eu gostaria de fazer. Gostaria de dar uma atenção exclusiva para aquela criança que está ali dormindo comigo”* (2BA). Estes relatos revelam que, mesmo antes do PROACEB, as educadoras estavam cientes do que seriam interações mais adequadas para o bebê, contudo, a pressa acabava dificultando o atendimento individual e isto foi particularmente destacado após o PROACEB. Assim, mesmo que o PROACEB tenha reforçado a importância dos momentos de atendimento individual, parece que as demandas do berçário ainda não permitiam que as educadoras, atendessem ao que foi enfatizado. Fica-se com a impressão de que, após o PROACEB, elas passaram a ter mais presente esta demanda, mas que isto ainda não era possível de ser atingido plenamente.

Com relação especificamente aos momentos da alimentação, antes do PROACEB, os berçários se organizavam de modos bastante diferentes. No Berçário A, todas educadoras relataram que a alimentação era oferecida individualmente: *“A nossa professora quer que nós demos [a comida] um pra cada pessoa e eu acho uma maravilha, eu acho bom, dá pra tu olhar pra ele e dá pra ele olhar pra ti, tu não precisa te apavorar”* (3BA). Contudo, nos momentos de alimentação as educadoras alimentavam os bebês no mesmo espaço em que outros bebês brincavam, como relatado na subcategoria anterior, o que fazia com que os outros bebês não conseguissem se concentrar na brincadeira e ficassem perto da educadora. Depois do PROACEB, duas educadoras (1BA, 4BA) destacaram que a alimentação continuou individualizada, mas os bebês que não estavam sendo alimentados permaneciam na área da brincadeira livre, como já destacado anteriormente, na fala de uma educadora: *“Quando eles veem a comida já chegando, (...) eles vêm tudo pra cerca. (...) A gente vai colocando nas cadeirinhas, e explicando: ‘Espera um pouquinho, que agora quem vai se alimentar é o teu amigo’, que não dá pra alimentar todo mundo ao mesmo tempo”* (1BA). Neste aspecto, percebeu-se que o PROACEB pode ter contribuído ao sugerir que as educadoras passassem as cadeiras de alimentação para a sala onde os bebês dormiam, a qual era separada por uma cerca baixa da sala de brincadeiras. Essa mudança pode ter propiciado que os bebês continuassem brincando enquanto os outros eram alimentados, contribuindo para a qualidade desse momento.

No caso do Berçário B, antes do PROACEB, todas as educadoras relataram que os bebês eram alimentados todos ao mesmo tempo. Eles eram colocados nas cadeiras, em um formato de meia-lua em volta das educadoras, as quais dava colheradas para cada bebê: *“Eles têm uma cadeirinha, (...) ela é própria pro almoço. (...) Se estamos em duas funcionárias e tem seis crianças, vem uma outra pessoa de fora nos ajudar. Porque tu tem que dar pra duas crianças ao mesmo tempo, tu não pode dar um atendimento individual”* (5BB). Após a participação no PROACEB, as educadoras não mencionaram esse tipo de organização nos

momentos de alimentação. Pelo contrário, duas educadoras (5BB, 6BB) relataram alimentar os bebês individualmente: *“Até um mês atrás se seguia todo o comando de uma rotina da mantenedora. Horários rígidos: 8 horas da manhã, o mamá, até às 8h30, 9h30 frutinha, das 10h30 às 11 horas tem que servir o almoço. Vinha comida pros 10, 18, juntos e todo mundo tinha que comer e até [para] não esfriar a comida. Hoje já faço o contrário, hoje eu mantenho a rotina do café, do leite, de manhã, nas canequinhas. Também não é todos que tomam, os que mamam em casa não tomam. Nove e meia é oferecida a frutinha, pra quem está acordado. Quem não está acordado, permanece dormindo. Na hora do almoço, elas [funcionárias da cozinha] ligam agora pra mim e perguntam: ‘Profe, quantos tu tem acordado?’. Aí eu digo: ‘Tem 3, 4’. [Funcionária da cozinha responde] ‘Então eu vou levar a comida pra esses 3, 4’. (...) Então hoje existe uma mudança bem grande em relação, que a cozinha começou a fazer isso”* (5BB). A partir desta fala, pode-se dizer que o PROACEB contribuiu para a implementação de um procedimento de alimentação dos bebês mais individualizado, que buscava respeitar o ritmo deles, pelo menos no Berçário B.

Com relação ao sono dos bebês, antes do PROACEB, os berçários também se organizavam de formas diferentes. Tanto as educadoras do Berçário A, quanto as educadoras do Berçário B (1BA, 2BA, 4BA, 5BB, 6BB, 7BB), oportunizavam o sono de acordo com a necessidade dos bebês: *“Tem os que dormem depois do lanche e tem os que dormem depois do almoço. Então nunca eles vão dormir todos ao mesmo tempo. Então é uma rotina assim que depende dos bebês mesmo, do sono de cada um”* (4BA). No entanto, o Berçário B tinha um momento da rotina em que as educadoras (5BB, 6BB) propiciavam o sono de vários bebês ao mesmo tempo: *“Daí quando tem mais de um reinando ou chorando, eu embalo os dois, ou, às vezes, até três eu embalo. Um com o pé. Pra todo mundo ficar calminho. Não ficar um chorando e o outro dormindo. (...) Vou fazendo pra eles ficarem em silêncio e tal, vou acalmando eles”* (6BB). Após o PROACEB, com exceção de uma educadora (1BA, 2BA, 3BA, 5BB, 6BB, 7BB), elas referiram individualizar o momento do sono e não houve relatos sobre fazer todos os bebês dormirem ao mesmo tempo: *“A gente vê de acordo com a necessidade. Tem uns que chegam e já vão dormir. Tem uns que chegam, brincam e dormem no meio da manhã e acorda. Tem uns que dormem após o almoço. Então a gente mais ou menos já tá conhecendo a rotina de cada um deles, mas é bem flexível”* (7BB). Assim, pode-se dizer que o PROACEB contribuiu para que o momento do sono dos bebês fosse realizado conforme a necessidade de cada um deles, especialmente no caso do Berçário B.

Com relação aos momentos de troca de fraldas, ambos os berçários organizavam essa atividade da mesma forma. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 4BA, 6BB, 7BB) relataram essa organização por grupos: *“A gente dá uma olhada quando eles chegam*



*pra ver se não está com cocô ou muito xixi, porque, às vezes, as mães não trocam. Mas quando não está a gente deixa tudo pra depois do mamã”* (6BB). Mesmo após o PROACEB, que permitiu um espaço para discussão de alternativas, essa prática se manteve muito semelhante (2BA, 3BA, 4BA): *“A troca de fraldas geralmente é assim: começa quando os bebês chegam de manhã. (...) Depois do lanche, (...) quem dá o lanche pra criança vai e troca a fralda da criança, e aí assim sucessivamente. (...) E depois a próxima que é lá depois do almoço”* (4BA). Da mesma forma, antes dos encontros, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 6BB, 7BB) referiram-se a situações de trocas de fraldas conforme necessidade do bebê: *“Por exemplo, tu chega perto do nenê (...) tu sente que a fraldinha está precisando, não só dentro de horários, conforme a alimentação, mas se tem uma necessidade”* (1BA). Após os encontros, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 6BB, 7BB) continuaram se referindo à troca de fraldas de maneira semelhante: *“Na verdade não tem uma rotina, nós vamos cuidando, um por um, toda hora, pra ver como é que está a fralda, e se precisar trocar, a gente troca”* (6BB). Percebe-se que havia momentos do dia em que as educadoras conferiam as fraldas de todo o grupo, trocando de quem precisasse, mas também trocavam em outros momentos, quando necessário. Essa tarefa, obviamente, era realizada de forma individual. Como a troca de fraldas precisa ser feita individualmente, o PROACEB buscou destacar mais a maneira como isto é feito pela educadora, com atenção, conversando, descrevendo o que está sendo feito, evitando que a troca fosse realizada de uma forma mecânica. Contudo estes conteúdos não apareceram nos relatos acima, talvez em função das demandas e rapidez com que as trocas precisavam ser feitas, para atender aos vários bebês.

A troca de roupas e o banho também eram realizados conforme a necessidade, individualmente, sem horários estipulados. Antes do PROACEB, a troca de roupas foi mencionada pelas educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 6BB, 7BB), sendo realizada, por vezes, em situações inadequadas de temperatura da sala ou quando a roupa sujava com fezes ou urina: *“[a troca de roupa é organizada] conforme troca de temperatura, nesse caso de vazar xixi e cocô”* (7BB). Depois do PROACEB, todas educadoras relataram sobre a troca de roupas, com o objetivo de deixar o bebê mais confortável: *“Simplesmente trocar roupa, a gente não troca. O trocar roupa, por exemplo, se a criança chegar agasalhada demais, ou com uma roupa muito dura (...). Se passou xixi ou cocô, se vem do pátio, (...) então fica a roupa úmida ou com areia”* (1BA). Já com relação ao banho, antes do PROACEB, uma educadora referiu uma situação em que banhou os bebês: *“Então a gente procura trazer essa criança que ela chegue, que ela fique limpinha. Se é uma mãe que a criança precise de um banho e essa mãe não tem condições, (...) a gente procura dar esse banho, deixar, proporcionar que (...) ela fique num ambiente bem favorável, bem limpinha, bem cheirosinha”* (5BB). Depois do PROACEB, duas

educadoras (5BB, 6BB), referiram dar banho em algum bebê caso houvesse muita necessidade: *“Aquele criança que tu vê que passou saiu sexta daqui, sábado, domingo e segunda e tu nota que não tomou banho, aquele colarinho no pescoço, cabelo, aí a gente costuma dar um banho e bota uma roupinha limpa. Fizemos a criança ficar mais agradável possível, ela se sentir bem também”* (5BB). O banho não é uma tarefa comum das educadoras, havendo a combinação de que a família é a responsável. No entanto, no caso dos bebês do Berçário B, as educadoras percebiam que o banho não era uma prática recorrente de algumas famílias. Assim, para um maior conforto dos bebês e das próprias educadoras no contato com eles, o banho era dado. Já em relação à troca de fraldas, o PROACEB incentivava que os cuidados fossem realizados individualmente e conforme a necessidade do bebê e de um jeito afetivo, como descrito acima. Como visto, a troca de roupas e o banho já eram feitos de maneira individualizada antes do PROACEB, em ambos os berçários, e se manteve assim após a intervenção, especialmente pela característica da atividade, não se identificando contribuições específicas do PROACEB nos relatos das educadoras.

A subcategoria Ritmo do bebê refere-se à delimitação da duração dos momentos de cuidado de acordo com o ritmo do bebê (ex. o tempo que a atividade leva é determinado pela velocidade em que o bebê faz a atividade e não por um tempo pré-determinado pela educadora). Também foram incluídos relatos das educadoras referentes ao ritmo do bebê durante a realização de atividades livres e dirigidas. Com relação à alimentação, antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 4BA, 5BB, 7BB) já mostravam seguir o ritmo do bebê, alimentando-os devagar e não forçando o bebê a comer: *“Eu dou pra eles o tempo que eles precisarem, cada um vai comer no seu ritmo, cada um vai comer no seu tempo, eu não acordo criança pra comer. (...) Não é uma coisa natural as pessoas aceitarem que os bebês comam no seu ritmo, que façam as coisas no seu tempo”* (2BA). Depois do PROACEB, as educadoras (2BA, 3BA, 6BA) também se referiram ao respeitar o ritmo do bebê durante a alimentação. Por exemplo, uma delas destacou: *“Essencial acho que não forçar eles, se eles não quiserem, deixar eles comerem no ritmo deles, porque tem os que comem mais rápido, mal mastigam, outros já mastigam bem. Respeitar o ritmo deles na alimentação”* (6BB). Ainda com relação à alimentação, antes dos encontros, uma educadora mencionou que insistia para que o bebê se alimentasse: *“E tu fica, às vezes, com aquela comida, e não abre a boca, e passa a mão no rosto, e vira, e se gira na cadeira, e não quer, e bate no prato. É a hora de se alimentar, a gente quer que se alimente, porque aí vai vir a hora da outra refeição, só dali a duas outras horas”* (1BA). Após o PROACEB, a mesma educadora referiu-se ao modelo antigo de alimentação – em grandes rodas – como algo que era positivo para os bebês: *“Eu gostava da grande roda de antes, eu gostava, porque eu acho assim, eu não acho que, que*

*seja rigidez, nem engessamento da rotina tu botar as crianças na roda. Eu gosto, porque todo mundo ficava naquele contexto, se enxergava de babero, sabia que iam se alimentar. Tudo bem que iam esperar, mas eles vão esperar tanto dar comida pra seis quanto pra dezoito. Eles vão ficar se olhando e esperar, tão vendo que tão com o baberinho, tão na roda, eles se veem todos ali na mesma situação, se alimentando. (...) Então o tempo de espera de cada um é um aprendizado”* (1BA). Outra educadora também mencionou não conseguir respeitar o ritmo do bebê por fatores externos, como se sentir pressionada para finalizar a atividade: *“Especialmente no fim da tarde porque daí os pais começam a bater na porta e rola uma pressão pra estar todo mundo pronto. Então tu acaba fazendo coisas que não... Acelerar o comer das crianças, fazer aquela coisa meio mecânica”* (2BA). A partir dos relatos, percebe-se que o PROACEB parece não ter contribuído para mudar as práticas das educadoras com relação ao respeitar o ritmo da alimentação dos bebês. Embora algumas das educadoras mencionaram seguir o ritmo do bebê antes do PROACEB, elas não pareceram enfatizar esse aspecto depois dos encontros. É provável que os conteúdos destacados no PROACEB, acabaram se confrontando com demandas externas, que não permitiam muito respeito à individualidade dos bebês no momento da alimentação.

No que se refere aos momentos de sono, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) referiram respeitar o ritmo de sono de cada bebê, não os forçando a dormir, sequer acordando-os para realizar outra atividade prevista na rotina: *“Tem vários que fazem sonos curtinhos, quinze, vinte minutos, não chega nem a meia hora. Então, isso tudo é respeitado. A criança está com sono, tu vai vendo, ela ser embalada, ou no colo, ou no carrinho, ela vai dormir. Se ela tiver dormindo na hora da comidinha, nós vamos ver quem é que tá faltando, depois nós vamos pedir a comidinha e oferecer. Assim, é respeitar o horário do soninho”* (1BA). Depois do PROACEB, todas as educadoras, com exceção de uma, abordaram este tema de modo a respeitar o ritmo do sono de cada bebê: *“Eles saem em horários diferentes normalmente. Alguns vão dormindo, na maioria das vezes, (...) daí a gente tenta não acordar, só pegar no colo”* (6BB). Com relação a respeitar o ritmo do sono dos bebês, parece que o PROACEB conseguiu contribuir para que as educadoras não forçassem os bebês a dormir, nem os acordassem para a realização de outra atividade. Embora esta seja uma prática importante, e reforçada pelo PROACEB, o contexto do sono pode ter sido mais respeitado, do que o da alimentação individualizada, pois acabava facilitando o atendimento de outros bebês enquanto alguns dormiam.

No tocante à troca das fraldas, antes do PROACEB, não houve relatos em relação ao respeitar o ritmo do bebê. Depois do PROACEB, duas educadoras (3BA, 7BB) referiram seguir o ritmo do bebê durante esses momentos: *“Às vezes ele quer explorar alguma coisa, eu*

*permito que ele se vire, ou que pegue [durante troca de fraldas]*” (7BB). No entanto, antes do PROACEB, percebeu-se relatos de duas educadoras (1BA, 5BB) que sugeriam não respeitar o ritmo do bebê durante as trocas de fraldas pelo fato das educadoras sentirem que necessitavam realizar a atividade mais rapidamente para dar conta de todos os bebês: *“Eu acho que nesse momento deixa a desejar. É uma coisa automática, mecânica. Tu pega um, bota no trocador, tu tira, bota no chão, pega outro e troca. É um Charles Chaplin da vida [referindo-se ao filme Tempos Modernos, que revelou questões da produção em série]”* (5BB). Depois do PROACEB, uma educadora também enfatizou não seguir o ritmo do bebê por ter pressa em realizar a atividade: *“Acho que podia ser mais falado, mais no ritmo do bebê. Mas de acordo com o momento e circunstância, às vezes, é mais corrido do que eu gostaria”* (2BA). Estes relatos revelam as dificuldades das educadoras para implementarem o que foi destacado no PROACEB, com relação à troca de fraldas durante a qual seria importante respeitar o ritmo do bebê, realizando por vezes a atividade devagar e permitindo que ele se envolvesse na atividade. Embora pareça que o PROACEB não contribuiu para mudar a rotina, alguns dos relatos sugerem que, pelo menos, as educadoras passaram a destacar o que seria mais adequado que fizessem, mas não podiam fazer, por diversas razões.

As educadoras também abordaram sobre o ritmo do bebê durante as atividades livres e dirigidas. Quanto às atividades livre, estas podem ser definidas como os momentos em que o bebê está brincando livremente com os objetos da sala, a partir de seu próprio desejo. Antes do PROACEB, as educadoras (2BA, 5BB, 6BB, 7BB) destacaram que os bebês brincavam livremente com os objetos da sala: *“Depois do leite, a gente deixa eles mexerem nas caixas, e a gente fica observando. Agora tem a piscina de bolinhas. Eles mesmos já vão lá e já conseguem tirar a tampa. (...) Então eles já sabem onde estão os materiais, e eles mesmos já vão pros cantinhos”* (7BB). Após o PROACEB, todas as educadoras fizeram referência à atividade livre dos bebês: *“Atualmente eu deixo eles muito mais livres do que antes. Antes eu tinha assim ó: ‘Vamos ler livro, vamos brincar’. Hoje eu deixo que eles escolham e eles se resolvam”* (5BB). Pode-se perceber que a atividade livre é a que mais permitiu que o bebê seguisse o seu próprio ritmo de exploração dos objetos. Entende-se que o PROACEB pode ter contribuído para que as educadoras permitissem que essa atividade fosse realizada de forma mais livre, sem tantos direcionamentos da atividade, como costumavam fazer.

Já as atividades dirigidas são aquelas oferecidas pela educadora e que não são, geralmente, disponibilizadas de forma padronizada ao bebê. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 5BB) referiram-se a momentos em que disponibilizavam objetos para os bebês e, mesmo quando se tratava de um novo objeto, respeitavam o ritmo de exploração do bebê: *“Eu chego perto, eu converso, eu ofereço, eu digo: ‘Ai, esse aqui, esse*

aqui, esse aqui'. Começo a mostrar. Nem sempre eles querem. Eu pego, só boto na frente e deixo ele escolher, deixo ele pegar" (3BA). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 5BB) mantiveram relatos relacionados às atividades dirigidas, respeitando o envolvimento do bebê: "Se eu tô numa rodinha cantando, a rodinha não vai ficar mais que 5 minutos, alguém vai sair, vai pegar brinquedo, eu deixo, deixo livre, quem está gosta de ver o livrinho cantando, batendo palma" (5BB). Estes relatos revelam que, embora muitas vezes, as educadoras sentem a necessidade ou são cobradas a realizarem atividades novas com os bebês, ou ainda a fazerem alguma atividade em que a educadora é central, comandando a atividade, elas destacaram que realizavam essas atividades de forma livre e respeitando o ritmo do bebê. Neste sentido, embora o PROACEB incentive a atividade livre e a organização de um ambiente constante, sem a necessidade de realizar atividades dirigidas, parece que não teve um efeito particular na rotina das educadoras.

Contudo, antes do PROACEB, duas educadoras (5BB, 6BB) mencionaram atividades com os bebês que sugeriram pouco respeito ao ritmo deles: "Eles têm que ter uma atividade dirigida naquele momento. Seja a história, seja o dançar" (5BB). Mesmo após o PROACEB, duas educadoras (5BB, 7BB) enfatizaram atividades que indicavam pouco respeito ao ritmo do bebê: "Quando é trabalhinho de pintura, eu pego o espaço da alimentação que ficou cercadinho. Como tem tinta, tem pincel, têm folhas, então a gente se organiza e eu atendo um por um para fazer. Tá dando super certo, daí eles não vêm, não mexem" (7BB). Entretanto, pode-se notar que este tipo de atividade foi mencionada somente pelas educadoras do Berçário B. Assim parece que o PROACEB não trouxe contribuições neste aspecto, já que se enfatizava que atividades organizadas de forma artificial não eram interessantes para o bebê (Ex. tirar o bebê do ambiente livre e dar apenas uma alternativa de atividade; segurar a mão do bebê e colocá-la na tinta), pois estas não incentivavam a autonomia.

Questões sobre o ritmo do bebê foi considerado pelas educadoras em relação a dar sequência a uma outra atividade. Antes do PROACEB, uma educadora referiu esperar a resposta do bebê para pegá-lo para a troca de fraldas: "'Fulano, vamos lá, vamos se trocar?'. Dou aquele tempo, assim, pra ele largar o brinquedo e me atender" (7BB). Após o PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) também mencionaram aguardar a reação do bebê para regular a sua ação: "[na troca de fraldas] Dar oportunidade que ele responda aquilo que tu está solicitando" (2BA). Nesse aspecto, pode-se reconhecer a contribuição do PROACEB, pois, mesmo que somente duas educadoras tenham referido aguardar a resposta do bebê antes de seguir com uma nova atividade, esta nova prática de esperar a resposta do bebê é extremamente importante para o respeito ao ritmo dele.

Por fim, a subcategoria Estabilidade da Rotina se refere à previsibilidade e às sequências fixas das atividades. As educadoras relataram sobre horários e sequência de atividades pré-estabelecidos que determinavam práticas dentro da sala. Eram horários que a escola determinava para a realização das atividades e que sugeriam uma previsibilidade do que seria feito tanto para a educadora quanto para o bebê. Os horários e atividades geralmente envolviam os momentos de alimentação, sono e trocas de fraldas dos bebês. Ainda estavam estabelecidos horários para o uso do pátio ou biblioteca e visitas especiais como do profissional da educação física ou da música. Antes do PROACEB, todas as educadoras mencionaram os horários e as atividades previstas: *“Eu sou a primeira a chegar. (...) Eu abro bem a sala, dou uma arejada, preparo o ambiente. (...) Eles chegam e a gente bota na cadeirinha, até o último entrar. (...) Então, eles mamam, no que eles mamam, a gente já bota no chão. No que sai pro chão, a gente começa a fazer a troca. Aí depois da troca tem alguns que costumam tirar aquele soninho. (...) Depois tem fruta, brincam, depois tem almoço e saem meio dia aqui na escola. Isso é um trabalho que se segue numa rotina. Então, o pedagógico ficaria só nesses espaços entre as refeições, na realidade”* (5BB). Depois do PROACEB, todas as educadoras mencionaram como os horários se mantiveram como uma estrutura básica para a realização das atividades. No entanto, algumas diferenças foram percebidas entre os berçários. No Berçário A não pareceu sofrer modificações na sua organização da rotina após o PROACEB, já que ela era mais flexível: *“Eles têm o horário de chegada na porta da sala. Teoricamente é das 7 às 8h30. (...) Tem uns que já chegam caminhando agora, coisa mais querida [risos]. A gente recebe a criança, dá bom dia, bom dia pro pai, pergunta se está tudo bem, como foi a noite, recebe a mochila, (...) coloca a criança pro outro lado com os colegas que já chegaram, ou com a outra educadora que já está ali esperando”* (2BA). A partir desse relato, percebe-se que, tanto antes como depois do PROACEB, as educadoras do Berçário A demonstraram utilizar a rotina criada pela instituição como um apoio para as suas ações com os bebês, e não necessariamente como algo que todos eles deveriam fazer ao mesmo tempo. Também é possível perceber que as educadoras do Berçário A, ao se referirem à rotina, após o PROACEB, traziam mais detalhes do que era realizado com os bebês. Já o Berçário B, depois do PROACEB, pareceu que as educadoras passaram a utilizar a rotina para apoiar as práticas, adaptando conforme o ritmo dos bebês e não como uma sequência rígida de atividades: *“De manhã cedo, às 8 horas, começa a vir o leite e aí, conforme eles vão querendo, a gente oferece. Alguns querem, outros não. Quem quer, a gente leva pra mesinha, e vai ajudando eles a tomar já no copinho, não tem mais mamadeira”* (6BB). Como já descrito, o Berçário B, antes do PROACEB, tinha uma organização dos horários da rotina e, a partir deles, as educadoras entendiam que todos os

bebês deveriam cumprir esses horários ao mesmo tempo. Assim, pode-se dizer que o PROACEB ajudou as educadoras do Berçário B a flexibilizarem a rotina e utilizá-la como uma orientação para a realização das atividades do dia, mas sem uma obrigatoriedade rígida.

Outro fator que pode contribuir para a estabilidade da rotina, conforme sugerido no PROACEB, é a adoção da educadora-referência ou educadora-chave. Isso significa que as educadoras dividiriam os bebês em grupos e cada uma delas seria referência para um grupo de bebês, sendo sempre responsável por esse mesmo grupo nos momentos de cuidado. Antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 7BB) referiram-se não haver essa divisão: *“A gente não escolhe os bebês que vai trocar. (...) Todos procuram trocar todos”* (7BB). Depois do PROACEB, todas as educadoras se referiram que evitavam uma divisão fixa de bebês entre elas: *“É uma coisa bem espontânea, não tem divisão de bebês, quem viu que tá necessitado, vai lá e troca”* (7BB). Uma educadora justificou porque entendia que seria importante o bebê ter um vínculo com todas educadoras: *“Se eu entrar em algum atestado ou biometria, essa criança vai chorar porque não vai mais me enxergar dentro da sala, e eles estranham as pessoas de fora também nesse período”* (5BB). Porém, depois do PROACEB, duas educadoras (1BA, 3BA) referiam dar continuidade nas atividades com o mesmo bebê. Elas relataram seguir uma sequência de atividades com o mesmo bebê, oferecendo, dessa forma, uma continuidade dos cuidados pela mesma educadora: *“Quem dá o lanche pra criança vai e troca a fralda da criança, e aí assim sucessivamente”* (4BA). Assim, entende-se que o PROACEB não teve impacto para a adoção da educadora-referência de forma estrita, mas pode ter auxiliado para que algumas educadoras pudessem ao menos realizar uma sequência de atividades com o mesmo bebê em um momento específico da rotina.

Outro aspecto que se destacou no que se refere à estabilidade do ambiente foram as interrupções de pessoas de fora do berçário, em particular, outras educadoras e colegas da escola. Antes do PROACEB, uma educadora mencionou a entrada de colegas na sala do berçário quando ouviam um bebê chorando: *“As pessoas entram com a intenção boa de ajudar, mas, às vezes, fica complicado. (...) Pega a criança que está chorando, pra acalmar, pega a criança que está brincando, tira a criança da posição onde ela está. (...) Eu acho que, às vezes, a gente já tem uma percepção da prática, ou do conhecimento que tem de criança, ou dos bebês, que, às vezes, as pessoas que entram não têm, e, às vezes, eu acho que perturba um pouco”* (1BA). Já após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 5BB) relataram outras situações de interrupção, como dos familiares dos bebês, os quais interrompiam a última refeição para levar o bebê embora, e, novamente, dos colegas de trabalho, que entravam na sala e atendiam os bebês, desconsiderando a equipe do berçário: *“Antes me irritava muito o entra e sai, (...) aquela coisa de que tu não ter paz e a criança*

*também não. Agora não, tem sido respeitado muito o espaço do berçário, poucas pessoas em circulação”* (5BB). Pode-se dizer que o PROACEB auxiliou a reforçar a percepção das educadoras de que as interrupções na sala de berçário era um aspecto negativo para o bebê e para o andamento das atividades. Além disso, pareceu, a partir da última fala, que o espaço do berçário estava sendo mais respeitado, o que pode ter sido influenciado pelo PROACEB.

#### Síntese da categoria Organização do espaço e da rotina do berçário

No que se refere a esta categoria, esperava-se que o PROACEB contribuísse para a organização de um ambiente seguro para o bebê, no qual ele pudesse ter oportunidades ricas para brincar livremente, bem como fosse atendido o mais individualmente possível. Havia a expectativa de que as educadoras organizassem um espaço físico que contribuísse para a atividade autônoma, com brinquedos acessíveis e diversos, e também que o espaço pudesse apoiar uma rotina mais individualizada, com cercas dividindo os ambientes, por exemplo. Quanto à rotina, esperava-se que as educadoras oferecessem momentos individuais para os cuidados, bem como buscassem seguir o ritmo do bebê, realizando as atividades sem intromissões e sem pressa.

Examinando conjuntamente os relatos das educadoras antes e depois do PROACEB, pode-se identificar algumas mudanças nos relatos, na direção do que se esperava, assim como aspectos sobre os quais parece que a intervenção teve pouco impacto. Com relação à organização do espaço, os relatos das educadoras parecem se mostrar diferentes após o PROACEB com relação aos tipos de brinquedos, bem como à preocupação com a estabilidade e a quantidade dos mesmos. As educadoras pareceram estar atentas a quais brinquedos iriam oferecer de forma estável aos bebês, ou seja, eles estariam disponíveis, na maior parte do tempo, no mesmo lugar para os bebês. Algumas educadoras sugeriram perceber que esta organização oferecia um senso de referência para os bebês. Também foi possível perceber que algumas educadoras pareceram passar a dar atenção à quantidade de brinquedos disponíveis, buscando ter vários objetos do mesmo tipo a fim de que não houvesse tantos conflitos entre os bebês. Estes foram aspectos bastante enfatizados pelo PROACEB, com destaque para a estabilidade do ambiente e da oferta de materiais disponibilizados de acordo com a idade e interesse dos bebês; não necessitando oferecer uma diversidade e quantidade exageradas. Os bebês, a partir dos mesmos objetos, organizados do mesmo modo, poderiam sentir-se mais seguros e ainda ter continuidade na exploração dos objetos. Ainda com relação à organização dos espaços, percebeu-se que alguns aspectos não foram ou foram pouco modificados em decorrência do PROACEB, mesmo porque já estavam, pelo menos em partes, inseridos no ambiente, como, por exemplo, a acessibilidade dos brinquedos, os diferentes tipos de



superfícies e a utilização de solário, os quais já eram oferecidos pelas educadoras antes do PROACEB.

No que tange ao respeito ao ritmo do bebê durante os cuidados, percebeu-se que as educadoras tentavam fazer com que esses fossem momentos de uma interação qualificada, mas que, muitas vezes, eram afetados pela rotina da instituição. Nos momentos de alimentação e de sono, o ritmo do bebê, de certo modo, precisava ser respeitado, pois, para que o momento acontecesse, o bebê precisava estar com fome e com sono. Então, as educadoras poderiam tentar insistir algumas vezes para o bebê comer ou dormir, mas não havendo a disposição do bebê, isso não acontecia da forma como desejada. Isso quer dizer que, em termos de alimentação, percebeu-se que o ritmo do bebê já era, em certa medida, respeitado pelas educadoras antes do PROACEB. O que pode ser visualizado como parcialmente diferente nos relatos após o PROACEB, especialmente no Berçário B, foi o respeito aos momentos de sono dos bebês, não os acordando para que eles fizessem outra atividade. Infelizmente, interações mais sutis, como a velocidade em que a educadora oferecia a colher de comida ou embalava o bebê, são mais difíceis de serem captadas por meio da entrevista, não permitindo que se avaliassem as contribuições do PROACEB nestes aspectos.

Já em atividades que, de certo modo, independem da volição do bebê, como a troca de fraldas e de roupas, pode-se perceber que o ritmo do bebê parecia ser mais facilmente apressado. O que pode ser considerado como uma contribuição do PROACEB foi o reconhecimento por parte de algumas educadoras de que a troca de fraldas era feita de forma mecânica e que gostariam de poder explorar mais o momento com o bebê. De modo geral, é possível perceber que as educadoras passaram, de certa forma, a considerar o ritmo do bebê como um elemento importante para os momentos de cuidado, mesmo que uma rotina apressada não as permitissem respeitar o ritmo do bebê na maioria das vezes.

Outro aspecto em que o PROACEB parece ter contribuído está relacionado às intromissões de outras pessoas na sala do berçário, atrapalhando a estabilidade do ambiente que as educadoras tentavam manter. Se, por um lado, as educadoras não adotaram a sugestão do PROACEB de educadora-referência, por outro lado, não pareciam satisfeitas com pessoas que entravam na sala, diferentes daquelas que o bebê estava habituado a ser atendido. Percebeu-se que, especialmente no Berçário B, as educadoras conseguiram conversar com os colegas para que procurassem não entrar na sala sem necessidade. Já no Berçário A, as educadoras tentavam pedir, especialmente aos familiares dos bebês, que esperassem ou que viessem buscar o bebê no horário combinado. Nesse mesmo sentido, outra contribuição do PROACEB, que pode ser considerada, foi a adoção de uma sequência de atividades com o mesmo bebê. As educadoras passaram, por exemplo, a alimentar, trocar e colocar o bebê

dormir ou brincar nesta sequência, evitando que o bebê fosse e voltasse várias vezes para a área da brincadeira livre. Além disso, com essa prática, o bebê teria a oportunidade de ficar mais tempo junto com a mesma educadora.

Com relação a eventuais diferenças entre os Berçários A e B, algumas particularidades podem ser destacadas especialmente no que se refere ao cuidado individual. As educadoras do Berçário A, antes do PROACEB, disseram alimentar os bebês individualmente. Porém, os bebês continuavam presos na cadeira, esperando a sua vez de ser alimentados. Além disso, a alimentação era realizada no mesmo espaço das brincadeiras livres, ou seja, enquanto elas alimentavam alguns bebês, os outros não conseguiam se concentrar nos brinquedos, afinal, a educadora e a comida estavam bastante disponíveis. Assim, os outros bebês vinham ao redor da educadora, interferindo na alimentação do bebê.

Como foi explicado anteriormente na seção de método, o Berçário A tinha um segundo espaço, separado por um cerca baixa, onde os bebês dormiam. Durante os encontros do PROACEB, foi conversado sobre a possibilidade de as cadeiras serem passadas para essa área, liberando o espaço de atividade livre. Essa mudança parece ter proporcionado para as educadoras uma possibilidade maior de qualificar a interação nos momentos de alimentação. Para os bebês, segundo os relatos das educadoras, foi possibilitado esperar pela sua vez, envolvidos na exploração e brincadeira.

Já o Berçário B, diferente do Berçário A, tinha uma organização de rotina e de espaço muito distante do destacado no PROACEB. Antes do acompanhamento, a rotina parecia ser feita de uma maneira rígida, em que todos os bebês faziam todas as atividades ao mesmo tempo. Ou seja, todos eram colocados na cadeira de alimentação, era oferecida a mamadeira para todos no mesmo momento e, depois que todos tivessem terminado, eles iriam brincar. Além da alimentação, ficou evidente que o horário do sono também era realizado de forma coletiva. Os bebês eram todos colocados em um tipo de cadeira, chamada popularmente de *baby balance*, a qual tem um balanço regulado pelo próprio movimento do corpo do bebê ou pelo adulto. As educadoras, então, balançavam a cadeira até que o bebê adormecesse.

Ainda no Berçário B, após o PROACEB, percebeu-se mais nitidamente as mudanças na rotina e na organização do espaço. As educadoras deixaram os brinquedos acessíveis para os bebês brincarem no momento em que quisessem, enquanto outro bebê era alimentado e outro poderia estar dormindo. Também durante o PROACEB, foi conversado sobre a possibilidade de se colocada uma cerca que dividisse a sala em dois ambientes – um ambiente menor (mais ou menos um terço da sala), o qual serviria para alimentar os bebês; e um espaço maior, o qual era destinado para a atividade livre. Este último espaço tinha conexão com o fraldário e com o solário. Antes do PROACEB, o espaço do fraldário não tinha nenhuma

barreira física e as educadoras se queixavam que os bebês mexiam onde não deviam ou atrapalhavam a troca de faldas e de roupas de outro bebê. Após o PROACEB, também foi colocada uma cerca nesse espaço, o que pode ter possibilitado uma maior qualidade nas interações das educadoras com os bebês.

Também foi visto como inerente ao Berçário B a realização de atividades dirigidas com os bebês que sugeriram pouco respeito ao ritmo e ao interesse espontâneo do bebê na atividade. As educadoras não relataram que forçavam os bebês a realizarem determinadas atividades ou que impunham um ritmo para a sua realização. No entanto, atividades em que o bebê é retirado do seu espaço para fazer outra atividade pré-determinada pela educadora, geralmente, faz com que esta dirija o comportamento do bebê no sentido de que ele atenda as suas expectativas iniciais. Nesse aspecto, o PROACEB pareceu não ter contribuído para o entendimento de que não haveria necessidade de realizar atividades extras com os bebês, com o intuito de mostrar produtividade ou de ensinar algum conteúdo para eles (aprender a bater palmas ou desenhar com tinta). Um ambiente rico em objetos adequados para a faixa de idade do berçário seria o suficiente para o bebê, em atividade livre, ter aprendizado significativo.

Por fim, a respeito de possíveis diferenças nos relatos das educadoras de diferentes cargos (professora e monitora/assistente), algumas particularidades podem ser destacadas. Antes do PROACEB, no Berçário A, como destacado acima, já havia a concepção inicial de organização do espaço e da rotina de modo semelhante ao sugerido pela abordagem pikleriana. A professora responsável pela turma parecia já ter conhecimento da abordagem e a estava implementando em algumas práticas daquela berçário. Durante os relatos, percebeu-se que as outras educadoras seguiam as recomendações da referida professora, como alimentar os bebês individualmente e deixar os brinquedos acessíveis, embora elas pareciam não ter a compreensão do porquê dessa organização. Após o PROACEB, pode-se dizer que grandes mudanças relacionadas ao espaço e rotina não foram tão evidentes no Berçário A. Porém, o fato das educadoras terem a oportunidade de compreenderem a abordagem e a realizarem as atividades compreendendo o que faziam, e não a partir de uma ordem de um superior, pode ter trazido um maior sentido a que realizavam com os bebês. Já no Berçário B não foi possível identificar diferenças nos relatos das educadoras de diferentes cargos com relação a esta categoria.

De modo geral, pode-se dizer que o PROACEB se aproximou das expectativas relacionadas a esta categoria. Os espaços de ambos os berçários tiveram modificações em relação aos objetos oferecidos aos bebês, bem como às divisórias e ao seu uso. Entende-se que essas modificações no ambiente podem ter proporcionado mais possibilidades de um cuidado individualizado e de uma maior qualidade na sua realização. Com relação à rotina, o

PROACEB parece ter trazido algumas contribuições, especialmente com relação à alimentação dos bebês do Berçário B. No entanto, é importante reconhecer que, em ambos os berçários, havia uma organização do tempo que não era condizente com a quantidade de atividades a serem realizadas e com o número de bebês atendidos e que foi um dos principais argumentos das educadoras para não realizarem um cuidado individualizado que seguisse o ritmo dos bebês. Nesse aspecto, o PROACEB e a abordagem pikleriana, para que possa ser melhor aproveitados, precisariam ser compreendidos e aceitos, não somente pelas educadoras do berçário, mas pela instituição como um todo.

### **Competências das educadoras na interação com o bebê**

Esta terceira categoria, denominada *Competências das educadoras na interação com o bebê*, se refere aos relatos das educadoras relativos as suas competências para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê. Para tanto, é importante que a educadora conheça as necessidades essenciais do bebê, especialmente aquelas que dizem respeito a uma formação de um vínculo afetivo com o adulto e à sua saúde emocional (ex. estabilidade, previsibilidade, atendimento as suas necessidades físicas imediatas). A partir do reconhecimento dessas necessidades, alguns desafios se tornam inerentes ao papel da educadora: lidar com os sentimentos que emergem frente a extrema dependência do bebê nos primeiros meses de vida e as semelhanças (e diferenças) entre o papel de educadora e de mãe. Essas necessidades dos bebês são contempladas nas interações individuais, especialmente de cuidados básicos. Para facilitar a análise destes aspectos, que compõem esta categoria, quatro subcategorias foram derivadas: (1) Necessidades do bebê; (2) Competências da educadora para o atendimento das necessidades dos bebês; (3) Sentimentos da educadora frente às necessidades dos bebês; e (4) Semelhanças e diferenças entre o papel materno e de educadora.

A subcategoria Necessidade dos Bebês se refere aos relatos das educadoras sobre o que um bebê precisa na fase do desenvolvimento em que se encontra, e envolve, por exemplo, suas necessidades básicas, como fome, higienização e troca afetiva, estabilidade, previsibilidade, respeito à individualidade, conforto, relações de confiança. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 5BB, 7BB) referiram o afeto, o carinho e a atenção como necessidades deles: “*O que que ele necessita? Eu acho que ele necessita de atenção, de amor, de carinho, de acolhida. Tu diz na escola ou tu diz na vida? Bom, se bem que eu não acho que seja tão diferente*” (2BA). Uma educadora disse acreditar ser importante esse afeto para os bebês não se tornarem pessoas carentes no futuro: “*É uma pessoa em desenvolvimento, mais tarde pode ser que eles fiquem tão bem que eles não fiquem carente nesse aspecto*” (3BA). Outra educadora fez referência ao fato de que os bebês costumavam

ficar mais tempo na escola do que com a família, de modo que as educadoras precisaria suprir essa falta da família de modo afetivo: *“O afeto, a proximidade da gente, a proximidade do adulto, o contato físico, é bem importante, por que em vez de ficar ali com a mãe em casa, com a família, doze horas, eles ficam aqui”* (1BA). Uma educadora do Berçário B mencionou que o afeto seria importante nesse momento da vida do bebê em função da formação de vínculos: *“Muito afeto porque é a etapa que ele faz o vínculo com os pais, com a família. Eu acho muito importante essa parte”* (7BB). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 5BB, 7BB) voltaram a referir a importância do afeto, do carinho e da atenção aos bebês: *“A criança precisa de atenção, precisa do teu carinho, precisa desenvolver uma confiança e um bem-querer mútuo porque tu também está conhecendo aquelas crianças naquele momento”* (2BA). A mesma educadora do Berçário B voltou a mencionar a importância do afeto para a formação de vínculos, porém fazendo referência ao vínculo dos bebês com as educadoras: *“Acho que o vínculo com os educadores [é essencial para o bebê]. Acho que é o principal, se sentir bem comigo e com as outras educadoras”* (7BB). Esses relatos indicam que as educadoras já reconheciam a necessidade de relacionamentos afetivos dos bebês, sendo que o PROACEB pode não ter tido impacto nesse aspecto.

Antes do PROACEB, as educadoras mencionaram a importância dos bebês receberem cuidado físico de qualidade, ou seja, de forma afetuosa e atenciosa (1BA, 3BA, 4BA, 6BB): *“O cuidado é uma coisa assim que tem que ser primordial, e pra mim, sinceramente, se resume em afeto”* (4BA). Após o PROACEB, as educadoras novamente mencionaram a importância do cuidado físico de qualidade (1BA, 4BA, 5BB, 6BB, 7BB): *“É tudo muito novo, então acho que é um todo que influencia. Desde a maneira como você segura esse bebê, da maneira como você brinca com ele, da maneira como você se dirige a eles”* (4BA). Ainda, após o PROACEB, as educadoras referiram a importância de destinar uma atenção individual ao bebê no momento de cuidado, tornando esse cuidado prazeroso para ele: *“Aquele coisa de dar atenção, que a hora da alimentação e a hora da troca são as horas que tem exclusivamente para aquele nenê, a atenção mais individualizada. (...) As crianças também precisam desse olhar, dessa coisa do individual, então, tu faz o contato só com ela. A criança te olha, sorri, conversa contigo, aquele contato, aquele cuidado só com a criança, aquele momento especial pra ela, dá uma atençãozinha, uma conversinha com ela”* (1BA). A partir desses relatos, percebe-se que o PROACEB pode ter contribuído, de certa forma, para enfatizar a necessidade de um cuidado qualificado para os bebês, e que isso seria mais propício em interações individuais.

Antes do PROACEB, as educadoras relataram que o bebê precisaria ter segurança no que iria acontecer com ele (1BA, 5BB, 6BB): *“Eles terem essa certeza que o adulto vai*

*buscar, de enxergarem aquele rosto familiar na porta, aquela pessoa que entregou, que vai buscar, ela vai estar ali, mesmo sendo o pai, ou a mãe, ou outra pessoa, mas ter aquela segurança ali, quem deixou que irá buscar”* (1BA). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 6BB, 7BB) mencionaram a necessidade de segurança do bebê no que aconteceria com ele: *“Se ele tá dormido ali, é porque ele tem que estar tranquilo, tem pessoas olhando pra ele, pessoas do bem olhando pra ele e ele pode dormir”* (3BA), o que pode sugerir que o PROACEB pode ter tido um impacto sobre esse aspecto, uma vez que o acompanhamento enfatizou a importância da segurança emocional do bebê propiciada pela estabilidade do vínculo com a educadora e pela constância da rotina.

Ainda com relação às necessidades dos bebês, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) mencionaram que achavam importante que os bebês interagissem entre eles: *“A convivência com as outras crianças, da idade, um grupo, que ele participe desse grupo”* (1BA). Uma educadora mencionou que estava pensando em relação a possibilitar mais interação entre os bebês: *“Eu poderia também tentar fazer ele interagir com os outros bebês. Agora tu me fez pensar nisso. Eu não coloco muito eles perto dos outros bebês. Eu só mostro o coleguinha, dou os nomes, mas acho que isso também ia ajudar”* (6BB). Após os encontros, duas educadoras (1BA, 2BA) voltaram a mencionar a necessidade do bebê de ter espaço e de interação com outros bebês: *“Isso de estar num grupo não deixa de ser um enfrentamento também, eles já estão nisso de disputa. (...) É importante esse contato, importantíssimo pra eles, né? Essa relação com o outro, que vai ser pra vida toda e não é fácil”* (3BA). Os relatos acima sugerem que somente as educadoras do Berçário A parecem que levaram em consideração a necessidade dos bebês interagirem uns com os outros. Mesmo que uma educadora do Berçário B parece que tenha se despertado para a ideia de permitir a interação entre os bebês, durante a entrevista anterior ao PROACEB, ela não referiu se havia colocado os bebês próximos uns dos outros na entrevista posterior ao PROACEB, indicando que a intervenção pode não ter contribuído para este aspecto.

Alguns aspectos foram relatados pelas educadoras somente antes do PROACEB, não tendo aparecido na entrevista realizada após a intervenção. Por exemplo, a ideia de que o bebê precisaria de rotina somente foi mencionada por uma educadora: *“Eu considero que, mesmo nos bebezinhos, é preciso ter uma certa rotina”* (3BA). Uma outra educadora foi a única a referir, antes do PROACEB, a ideia de que o bebê precisaria ter limites: *“Desde bebê já tem que ir ensinando. (...) E também dar limites desde bebê. Que daí tu acho que só porque é bebê: ‘Ai, não, deixa’. Tem que também dizer não”* (5BB). Essa mesma educadora também foi a única a mencionar que o bebê precisaria de estimulação: *“Eu acho que o bebê, nessa fase, ele necessita de muito amor, carinho e estimulação. O estimular na hora do trocar, na*

*hora do sentar*” (5BB). Estes relatos sugerem que após o PROACEB, as educadoras evitaram destacar que um bebê precisaria de rotina rígida, de limites e de estimulação. Obviamente, fica-se sem saber se esta atitude havia ou não sido incorporada na prática com o bebê, ou estava presente apenas na fala das educadoras, na direção do que foi abordado no PROACEB.

Já a subcategoria Competências da educadora para o atendimento das necessidades dos bebês se refere às características e comportamentos da educadora para o atendimento do bebê como, por exemplo, sensibilidade para identificar as necessidades do bebê, delicadeza ao abordar e lidar com o bebê, narração do que está fazendo ou da atividade que está acontecendo e o que irá fazer/ocorrer (antecipação), toque gentil, olhar atento, entre outras. Com relação à sensibilidade, antes do PROACEB, todas educadoras, com exceção de uma, fizeram relatos referentes à identificação e às respostas diante das necessidades dos bebês: *“Eu acho que isso em primeiro lugar (...), você tentar descobrir porque é que ele está chorando, identificar porque que ele está chorando, cada choro tem um motivo”* (4BA). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 7BB) voltaram a se referir a situações em que eram sensíveis aos bebês: *“Ah, eu dou um colo, às vezes, quando tem necessidade eu dou colinho. Às vezes, a criança fica te olhando assim, dou um colinho pra ela, um afeto”* (7BB). Por exemplo, uma educadora referiu que, após o PROACEB, com o passar do tempo, é possível conhecer melhor os bebês e identificar o que ele precisa: *“Com o tempo eles entram mais nessa rotina de sono, mas a gente observa assim, tu começa a conhecer mais a criança: ‘Olha, ele tá com sono’”* (3BA). Pode-se destacar que, somente após o PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 5BB) passaram a dar uma maior atenção ao conforto do bebê, como à quantidade de roupas, a adequação do calçado, a higiene, a saúde física: *“No momento que fecha a porta a atividade é vê se a criança está confortável, está xixi, está com roupa adequada, se está bem agasalhada, se é frio, se é verão, colocar chinelinho, se tá de meia, ver o que a família mandou dentro da sacola”* (5BB). Os relatos mostraram que as educadoras, antes do PROACEB, já buscavam ser sensíveis aos bebês, sugerindo que o acompanhamento parece que não trouxe uma mudança nesse sentido. Contudo, parece que, após a intervenção, as educadoras passaram a mencionar um olhar mais atento aos sinais que indicassem o conforto do bebê. Isto pode ser associado ao movimento livre do bebê, uma vez que, para tanto, ele precisa estar com roupas adequadas e com a higiene realizada.

As educadoras falaram também sobre outras competências utilizadas na interação com os bebês. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 5BB, 7BB) referiram-se ao direcionar o seu olhar para os bebês: *“[na troca de fraldas] Pra mim o importante é esse momento, é esse contato, é tu olhar pra criança e se dirigir pra ela mesmo”* (5BA). Após do PROACEB, todas as educadoras, com exceção de uma, mencionaram o olhar como um de

seus comportamentos na interação com os bebês: “[na entrada] *Principalmente, a primeira coisa é se dirigir à criança, olhar a criança nos olhos, cumprimentá-la. Isso é fundamental*” (4BA). Estes relatos parecem indicar que a intervenção pode ter contribuído para que as educadoras olhassem mais para os bebês durante as interações. O acompanhamento incentivava as educadoras a interagirem com os bebês olhando para eles, como uma forma de responder às vocalizações e compartilhar emoções.

Sorrir também foi um comportamento citado pelas educadoras. Antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 5BB) mencionaram este comportamento: “*Procuro [durante a troca de fraldas] olhar no olho da criança, dar um sorriso, conversar*” (5BB). Depois do PROACEB, duas educadoras (4BA, 5BB) referiram este aspecto: “[na entrada] *Eu acolho ele, eu cumprimento ele, sempre sorrindo*” (4BA). Essas falas indicam que mesmo antes do PROACEB, as educadoras tinham comportamentos esperados ao lidarem com o bebê, entre eles o olhar e sorrir e, neste sentido, parece que a intervenção não contribuiu muito neste sentido.

Outro comportamento que pode ser considerado uma competência da educadora para a interação com o bebê é a suavidade do toque da sua mão. Antes do PROACEB, todas educadoras, com exceção de uma mencionaram esse aspecto: “*Ser delicada, não tirar de qualquer jeito a roupa. Tem gente que tira de qualquer jeito*” (6BB). Depois do PROACEB, duas educadoras (1BA, 4BA) voltaram a mencionar o toque como um comportamento importante para contato com os bebês: “*Isso é uma coisa que eu acho que é essencial. Tira o sapato, abre um ombro, geralmente tem botõezinhos, pra não passar na cabeça*” (4BA). Estes relatos também sugerem que as educadoras já tinham um bom entendimento sobre como lidar com os bebês, e parece que o PROACEB também ajudou pouco neste sentido, mesmo que tenha sido abordado o quanto o toque das mãos da educadora comunica coisas para o bebê, como o clima emocional da interação.

O tom de voz também foi referido pelas educadoras como parte importante nas interações com os bebês. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 6BB, 7BB) referiram que falavam baixo ou até mesmo procuravam fazer silêncio nos momentos de sono, bem como utilizavam o tom de voz para passar segurança para o bebê ou ainda para passar a mensagem de que o bebê tinha feito algo inadequado: “*Se tu for conversar, com uma voz mais suave, anunciando, a criança vai demonstrar de um jeito, se tu vai fazer uma coisa bem rápida, mecânica, levanta a criança, faz de um jeito, a criança vai agir de outro jeito*” (1BA). Depois do PROACEB, somente uma educadora mencionou o tom de voz: “*A maneira como você age com ele, como você trata ele, você conversa muito, conversa normal. Como se está diante de um ser humano, não muda tom de voz. Essa coisa assim de conversar normalmente*



*assim, pausadamente*” (4BA). Estas falas indicam que o PROACEB pode não ter contribuído para que as educadoras refletissem sobre o tom de voz utilizado nas interações. Assim como o toque das mãos, o tom de voz também foi um aspecto da interação tratado pelo PROACEB, uma vez que ele também transmite o clima emocional da interação.

Falar com os bebês durante os momentos de cuidados e também no momento de entrada e saída dos bebês do berçário foi um comportamento que se destacou. Ao falar com os bebês, as educadoras antecipavam o que estava por vir na rotina do bebê ou convidando-o a fazer algo; conversavam com ele, fazendo perguntas; e, narravam as atividades, falando sobre o que estavam fazendo ou o que o bebê poderia estar sentindo. No que se refere aos momentos de alimentação, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) relataram anunciar aos bebês que eles iriam se alimentar em seguida, antecipando a atividade: *“Eu coloco na cadeirinha, eu converso, por exemplo: ‘Nós vamos almoçar. Ana, agora nós vamos almoçar, nós vamos sentar na cadeirinha pra papar, chegou a sopinha’. Aí coloco o babeirinho: ‘Vamos colocar o babeiro’. Aí tu pega o babeiro: ‘E agora nós vamos papar’”* (1BA). Após o PROACEB, somente uma educadora mencionou que anunciava o momento da alimentação aos bebês: *“Eu coloco o babeiro pra anunciar: ‘Vem pra cadeirinha de papá!’”* (1BA). Antes do PROACEB, uma educadora mencionou que conversava com os bebês durante a alimentação: *“Às vezes, um não quer abrir a boca, e tu pede: ‘Ah, vamos abrir a boca pra comer a sopa, a sopa está boa’, e começa a conversar alguma coisa da sopa pra ver se a criança se motiva e abre a boquinha. E tem amigos do lado: ‘Ah, o teu amigo do lado está almoçando, está comendo toda a sopinha’, e vai conversando e vai oferecendo a sopinha”* (1BA). Após os encontros, conversar com os bebês durante a alimentação foi mencionado por duas educadoras (1BA, 5BB): *“Olha, eu procuro conversar com eles também: ‘Vamos comer toda a comidinha, o feijão, o arroz, vamos comer uma saladinha’. (...) Eu acho o conversar [importante], continuar o diálogo sempre”* (5BB). Ainda, antes do PROACEB, uma educadora mencionou narrar aos bebês o que estavam fazendo durante a alimentação: *“Mostro pra ele o que é aquilo que ele está comendo, digo o nome da fruta, ou dos alimentos que tiverem no prato, no caso da comida salgada. Procuro sempre nomear (...), identificar, o que é que eu estou servindo, que eu estou oferecendo pra ele na colher que ele vai comer”* (2BA). Após o PROACEB, narrar ao bebê o que estava acontecendo durante a alimentação foi mencionado por mais educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 7BB): *“Eu explico o que é que ele vai se alimentar, eu verbalizo: ‘Vai comer um mamão com maçã’. Por exemplo: ‘Hoje é mamãozinho com maçã’. No almoço também: ‘Você está comendo, vamos comer um arroz, um feijão, uma cenoura, uma carne’”* (4BA). Esses relatos sobre as falas das educadoras durante a alimentação dos bebês mostraram que o PROACEB parece ter

contribuído no que se refere à narrativa das educadoras durante esse momento. Isso significa que as educadoras podem ter passado a falar mais com os bebês, por exemplo, contando o que eles estavam fazendo e falando sobre a comida. De outro modo, o acompanhamento parece não ter contribuído para que as educadoras passassem a antecipar o momento da alimentação, bem como conversassem mais com os bebês sobre isso. É possível que o PROACEB tenha apoiado comportamentos já existentes, que passaram a ser vistos como práticas cotidianas também utilizadas durante a alimentação.

Referente à troca de fraldas e à troca de roupas, as educadoras mencionaram, antes do PROACEB, que costumavam anunciar aos bebês que iriam trocá-los (1BA, 3BA, 7BB): “*Se está na troca de fralda, que eu vejo que a criança está cheia de roupa, daí eu falo o nome da criança: ‘Vamos tirar esse monte de roupa, vamos botar uma roupinha mais tranquila?’*” (6BB). Após o PROACEB, esse aspecto também foi mencionado pelas educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 7BB): “*Eu pego o nenê, aviso pra ele que eu vou trocar: ‘Vamo trocar a fraldinha?’. Muitas vezes, eu chamo ali na cerquinha, faço com as mãos: ‘Vem Érico!’. Daí eles já vem*” (1BA). Antes do PROACEB, as educadoras referiram conversar com os bebês durante as trocas (1BA, 3BA, 4BA, 5BB, 7BB): “*Têm uns nenês que fazem [fezes] aqui e não gostam que a gente fique trocando. (...) Ai eu digo: ‘Não tem problema, vou trocar. Não te preocupa que vai ficar muito bom, tu vai gostar’. Eu procuro que seja um momento bem delicado e bem legal. (...) É assim, limpo normal e eu sempre pergunto: ‘Tá melhor? Tu viu que ficou bem melhor, tu vai ficar muito confortável’*” (3BA). Após o PROACEB, as educadoras novamente mencionaram conversar com os bebês durante as trocas de roupas e de fraldas (1BA, 3BA, 5BB, 6BB): “*Que tudo seja botado [a roupa] como uma coisa natural. Vai botando, vai falando, vai conversando com o nenê*” (3BA). Antes do PROACEB, as educadoras também mencionaram que costumavam narrar aos bebês o que estavam fazendo durante as trocas (2BA, 3BA, 7BB): “*É demorado, assim, por que eu gosto de explicar tudo que eu estou fazendo, tudo que eu vou fazer. Eu nomeio todas as partes do corpo que eu vou tocando. Eu peço ajuda do bebê, ele vai me ajudando na medida do possível*” (2BA). Após o PROACEB, a narração nos momento de trocas foi um aspecto novamente mencionado pelas educadoras (4BA, 5BB): “*Eu converso e vou explicando: ‘Agora vamos trocar, vou passar a pomada, agora a gente vai colocar a fralda’. Então é tudo muito verbalizado*” (4BA). Esses relatos sobre as falas das educadoras durante as trocas de fraldas e de roupas dos bebês mostraram que o PROACEB parece ter contribuído no que se refere à antecipação das atividades pelas educadoras durante esse momento. Isso significa que as educadoras podem ter passado a comunicar com antecedência aos bebês sobre as atividades que iriam ser realizadas. De outro modo, o acompanhamento parece não ter contribuído para que as

educadoras narrassem cotidianamente o momento da troca de fraldas e de roupas, bem como conversassem mais com os bebês. Isto, de certa forma, poderia ser esperado, dado a frequência com que isto acontece, o número de bebês atendidos e a pressa em fazê-lo, que pode acabar gerando cansaço em ficar verbalizando grande parte das interações.

No que se refere aos momentos de sono, antes do PROACEB, nenhuma educadora mencionou antecipar ou conversar com os bebês. Entretanto, após o PROACEB, uma educadora mencionou anunciar ao bebê que o colocaria para dormir: *“Eu organizo, arrumo, falo com eles: ‘Vamos nanar, vamos descansar um pouco’. Aí eles vão, eu fico perto, até eles dormirem”* (6BB). Já com relação ao narrar, antes do PROACEB, uma educadora relatou que nomeava aos bebês que eles estavam com sono: *“Se tem sono, a gente diz: ‘Olha, eu acho que tu estás com sono’”* (1BA). Após o PROACEB, a mesma educadora mencionou que costumava narrar o que estava fazendo durante o momento em que colocava um bebê para dormir: *“Eu ofereço o biquinho: ‘Vamos pegar o teu bico’ ou ‘Vamos pegar o cheirinho’, daí cantarolo e embalo”* (1BA). Os relatos das educadoras durante os momentos de sono dos bebês mostraram que o PROACEB parece ter pouco contribuído pouco no que se refere à antecipação do sono e à nomeação de sentimentos dos bebês naqueles momentos. Obviamente que não se esperava que as educadoras falassem muito nesse momento, mas que pudessem falar com o bebê quando ele mostrasse sinais de sono e estivesse sendo preparado para o sono.

No que se refere aos momentos de entrada e saída do berçário, antes do PROACEB, uma educadora referiu anunciar aos bebês o que iria acontecer: *“Explicar pra ele que amanhã ele vai voltar: ‘Vamos te esperar amanhã’. Damos: ‘Tchau, até amanhã! Amanhã nós vamos te esperar’, pra saber que tem o outro dia”* (6BB). Após o PROACEB, duas educadoras (1BA, 7BB) mencionaram que antecipavam aos bebês o que iria acontecer: *“Marcar que ele está saindo, que amanhã ele volta”* (2BA). Ainda, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 3BA) referiram que conversavam com os bebês durante os momentos de chegada ou saída: *“Então a gente tenta pegar a criança, abraça, recebe, conversa, olha a criança, diz o nome, diz bom dia: ‘Vai para salinha brincar com os amigos, dá tchau pra mamãe’. Faz uma conversa com a criança e com a mãe”* (1BA). Após o PROACEB, conversar com os bebês durante a chegada ou saída foi mencionado por mais educadoras (1BA, 2BA, 6BB, 7BB): *“Eu peço ele no colo, converso um pouquinho, falo com a mãe, pergunto pra ele o que ele quer fazer, se ele quer deitar, se ele quer brincar e daí deixo ele a vontade”* (6BB). Antes do PROACEB, as educadoras (2BA, 6BB, 7BB) mencionaram que narravam o que estavam fazendo no momento de chegada e saída: *“Eu peço ele no colo: ‘Ó, nós vamos embora’. Tudo dialogando: ‘Vamos pegar a bolsa, agora tu vai embora, a vovó chegou, ou a mamãe’”* (6BB). Após o PROACEB, narrar o que estava acontecendo voltou a ser mencionado por duas

educadoras (1BA, 4BA): *“A gente conversa, dá tchau pro pai ou pra mãe ou a acompanhante, e aí tira a fralda da mochila, coloca no trocador e, nesse tempo, a gente vai verbalizando o que a gente está fazendo pra eles”* (4BA). Com relação à entrada e à saída do bebê do berçário, os relatos sobre as falas das educadoras mostraram que o PROACEB parece ter contribuído pouco no que se refere à antecipação da saída do bebê pelas educadoras e as conversas com os bebês durante a entrada e a saída. Além disso, parece que o acompanhamento não contribuiu para que as educadoras narrassem mais para o bebê o que estava acontecendo durante a entrada e a saída.

As educadoras também falaram sobre competências próprias ligadas a expressar afetividade aos bebês. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA) referiram que eram afetivas e acolhedoras, demonstrando aos bebês como eles eram queridos e bem-vindos naquele local: *“É essencial receber o bebê com tranquilidade, de uma maneira afetuosa, dar um colinho”* (1BA). Depois do PROACEB, todas educadoras, com exceção de uma, fizeram menção a tal aspecto: *“Ah, o mesmo tipo de acolhimento que tu acolhe de manhã e que tu faça a tarde, tu dê tchau, de beijinho, tu mostre pra criança que tu vai estar ali no outro dia, a mesma pessoa que está sorrindo, carinhosa”* (5BB). Estes relatos indicam que as educadoras já demonstravam afeto para os bebês antes do acompanhamento. Neste caso, parece que o PROACEB somente teve o papel de reforçar a demonstração de afeto das educadoras, enfatizando a importância da manifestação de interações positivas com o bebê.

Conseguir acalmar o bebê foi outra competência apontada pelas educadoras para a interação com os bebês. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 4BA, 6BB) relataram sobre situações e formas de acalmar os bebês, geralmente utilizando a distração: *“Eu procuro acalmá-los, que eu acho que é uma coisa fundamental pra ele se sentir bem, pra ele se sentir, pra ele gostar de onde ele está. Bebê que chega chorando, eu procuro acalmá-lo, procuro distraí-lo, eu converso bastante, eu canto, eu brinco”* (4BA). Após o PROACEB, as educadoras (1BA, 6BB, 7BB) também trouxeram a distração como forma de acalmar os bebês: *“Às vezes, a mãe sai e eu digo: ‘Não precisa ficar preocupada que daqui a dois minutos vai passar’. Ai é só pegar no colo, converso, faço umas coisas junto com ele, levo na janela e vai embora”* (3BA). Mais uma vez, parece que as educadoras já percebiam, antes do acompanhamento, que acalmar o bebê era uma competência utilizada por elas, o que indica que o PROACEB apenas reforçou esta competência, incentivando que as educadoras buscassem acalmar os bebês atendendo as necessidades deles, sejam físicas ou emocionais.

Uma competência destacada pelas educadoras foi a paciência. Mesmo em situações difíceis, de choro ou de o bebê não querer se alimentar, por exemplo, as educadoras mencionaram recorrer à tranquilidade para interagir com os bebês, sem ter pressa na

realização das atividades. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 4BA, 6BB) relataram: *“É essencial ter paciência com eles, principalmente quando eles não querem comer. Ter paciência, calma, não sair botando tudo na boca deles, que, às vezes, eles demoram pra mastigar, ou não querem nem abrir a boca mesmo”* (6BB). Depois do PROACEB, todas as educadoras, com exceção de uma, relataram a importância da paciência e da tranquilidade para interação com o bebê. A partir disso, as educadoras mencionaram que era possível respeitar o ritmo do bebê e tornar agradáveis os momentos de cuidado: *“Paciência, calma, muito carinho, acalmar o choro, o educador bem equilibrado, numa calma, a coisa flui”* (5BB). Pode-se compreender, a partir dos relatos, que o acompanhamento pode ter auxiliado as educadoras a reconhecerem e utilizarem da paciência como uma competência importante para a interação com os bebês, ou seja, não realizar as atividades forçosamente, mas respeitar o ritmo do bebê, mesmo quando a educadora possa sentir-se com pouca tolerância frente aos comportamentos indesejáveis dos bebês.

Por outro lado, antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 5BB, 6BB) relataram que eram ágeis e faziam as tarefas rapidamente: *“Não sou uma pessoa demorada. Já tenho prática. Eu costumo fazer muito rápido”* (5BB). Para uma educadora, isso não significava que a interação fosse prejudicada: *“Como eu tenho experiência, eu troco mais rápido. Mas não quer dizer, com isso, que eu não vá conversar com o nenê, que eu não vá fazer uma brincadeira, porque é o momento que só está tu e o nenê, então tu conversa com o nenê, ele dá um sorriso pra ti, te olha diretamente, essas coisas assim, que é direto a criança e o adulto”* (1BA). Depois do PROACEB, as educadoras (1BA, 4BA, 5BB) mencionaram que realizavam as atividades rapidamente: *“Tem que ser mais rápido, tem que ser de acordo com o que a gente pode atender porque, se está trocando um, já tem mais dois ou três ou quatro com cocô. (...) Então isso é muito complicado e acontece muito. Não consegue dar aquela atenção que é o ideal”* (4BA). Depois do PROACEB, outra educadora também ponderou a questão de ser rápida demais nas interações com os bebês: *“Ainda tenho muito mais coisas que eu sei que eu tenho que mudar, quebrar assim um pouco aquilo do rápido demais, eu tenho que dar mais uma acalmada ainda. (...) Se eu me acalmar um pouco e conseguir mais uns minutinhos com aquela criança na hora da troca, trabalho um pouco melhor também”* (5BB). Estes relatos indicam que as educadoras pareciam realizar os cuidados dos bebês de forma rápida, sendo que o PROACEB parece ter contribuído pouco para que elas despendessem mais tempo com o bebê durante esses momentos. Entretanto, percebe-se que as educadoras refletiram sobre este aspecto, buscando entender o porquê de realizar os cuidados de forma rápida, que, por vezes era atribuído a questões institucionais e, em outras, a si mesma. Sem dúvida, a sobrecarga de atividades a que eram expostas acabava definindo um

ritmo de interação que elas mesmas percebiam que não era ideia frente a um bebê com tantas demandas de atenção individualizada.

Outra questão abordada por todas as educadoras tanto antes quanto depois do PROACEB foi a ludicidade, que é entendida como iniciar e/ou continuar brincadeiras, cantar, fazer roda, contar histórias, sentar no chão para brincar com os bebês. Por exemplo, antes do PROACEB, uma educadora relatou: *“Procuro sentar no chão, onde eles estão, pra ficar bem pertinho deles, e interagir junto com o material que eles estão”*. Após o PROACEB, uma educadora comentou sobre o seu hábito de cantar para os bebês: *“Sempre cantando [risos], sempre cantando, sempre. Eles adormecem rápido assim”* (4BA). Os relatos das educadoras indicam o quanto a ludicidade era uma característica presente nas interações com os bebês, mesmo que o PROACEB não tivesse o objetivo de fomentar a ludicidade das educadoras. O acompanhamento indicava que as educadoras tivessem mais o papel de observadoras enquanto os bebês estivessem em atividade livre.

Neste sentido, as educadoras destacaram a observação como parte de sua atuação no berçário. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 5BB, 7BB) comentaram sobre momentos em que se colocavam como observadoras do grupo: *“Se a gente não sentar junto, não oferecer, não tiver ali, com os canudinhos, ou as garrafas, ou olhar o que eles vão fazer, a gente não percebe. Passa, porque eles podem fazer com a garrafa N coisas, e tu vai observar, dentro do interesse, ou da faixa etária deles”* (1BA). Após o PROACEB, todas as educadoras mencionaram situações em que observavam os bebês: *“Eu observo eles o tempo todo, na verdade, só observo mesmo. (...) Então a gente mais observa e interage assim de longe”* (6BB). A partir disso, somente após o PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 4BA, 6BB) fizeram relatos que remetiam a estar perto, disponível para os bebês: *“Acho que ficar perto deles, às vezes, eles dão uma olhada pra ver se a gente está perto. Se a gente saiu de perto eles choram, mostrar pra eles que a gente está ali, presente”* (6BB). A partir dos relatos, percebe-se que o PROACEB pode ter contribuído no sentido de incentivar que as educadoras atuassem como observadoras das atividades dos bebês, mais do que parceiras de brincadeira. Em contrapartida aos comportamentos lúdicos das educadoras, citados acima, observar a atividade livre pode permitir um maior acompanhamento do desenvolvimento dos bebês, bem como um melhor entendimento de suas necessidades e a melhor percepção do momento em que eles solicitam a interação com a educadora.

O incentivo à autonomia e à cooperação dos bebês também foram competências identificadas. As educadoras se referiram a situações em que incentivavam que o bebê participasse das atividades de cuidado como, por exemplo, oferecer uma colher para o bebê se alimentar sozinho, pedir para o bebê segurar a pomada ou a fralda no momento da troca de

fraldas, pedir para o bebê estender o braço para colocar uma roupa. Antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 2BA) fizeram menção a este aspecto: *“Fazer com que a criança participe desse momento, que ela saiba aquilo que tá acontecendo com ela, que tu vai fazer com ela, com o corpo dela. (...) Se tu explica pra ela, tu incentiva e permite que ela participe daquilo que esta fazendo”* (2BA). Após o PROACEB, todas as educadoras relataram sobre situações em que incentivavam os bebês a serem autônomos e a cooperarem: *“Deixar eles escolherem, oferecer também mais de um, se tiver mais de uma peça de roupa, deixar eles escolherem também e, também estimular eles a colocar o bracinho, não simplesmente botar assim: ‘Ah, bota o braço, bota o outro’. Fazer eles me ajudarem também, os dois ali participando da troca”* (6BB). A partir desses relatos, pode-se perceber que o PROACEB pode ter auxiliado as educadoras para que pudessem incentivar mais a cooperação e a autonomia dos bebês. Além disso, o incentivo à cooperação e à autonomia pode também ser atribuído ao desenvolvimento dos bebês, que, com o passar dos dias, vão aumentando suas competências para participarem das atividades.

No que diz respeito à subcategoria Sentimentos da Educadora frente às Necessidades dos Bebês, esta se refere aos relatos das educadoras sobre os sentimentos que emergem frente à dependência do bebê e a urgência do atendimento às suas necessidades. Antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 3BA, 4BA, 7BA) mencionaram o fato de terem que se acostumar com os diferentes bebês que atendiam, de forma que precisavam lidar com o ritmo individual de cada bebê e também com o sentimento de ter afinidade ou não com determinado bebê: *“É um mundo novo, eles chegando, é a primeira separação da família, é a primeira separação da mãe, então é bem doloroso. Pra eles, pra família, e pra gente é uma experiência nova porque a gente também está se adaptando, a gente não conhece os bebês, está conhecendo os bebês, está conhecendo a família. Mesmo a gente trabalhando no berçário, cada criança é diferente, cada turma é uma turma nova, às vezes, vem mais criança bebezinho, às vezes, vem mais criança maior”* (1BA). Após o PROACEB, essa questão voltou a ser mencionada somente por uma educadora: *“Eu tenho um pouco de dificuldade naquela questão da relação assim, quando a criança não está bem e que há uma certa rejeição e que, embora tu tente várias coisas, ela não aceita, ela não quer ficar e tu quer resolver aquilo ali. Aquilo ali me deixa mal, me deixa pensando, parece até que eu sou uma criança, e fica mal resolvido pra mim”* (3BA). Essa mesma educadora relatou que tentava expor seus sentimentos aos bebês quando não estava se sentindo muito bem: *“Eu sempre converso, mas, às vezes, se eu fico quieta, eu noto que eu fico quieta, e eu digo pra criança: ‘Tu viu que eu estou quieta? É que eu estou meio enjoada, não me leva a mal’”* (3BA). Percebe-se pelos relatos que, embora menos educadoras tenham exposto os sentimentos relacionados às necessidades dos

bebês após o PROACEB, pode-se dizer que o acompanhamento pode ter servido como um espaço para falar mais sobre essas questões. Por exemplo, este último relato parece estar relacionado a um conteúdo abordado durante os encontros do PROACEB que se trata de explicar para o bebê o que a educadora está manifestando, especialmente quando ela muda de conduta com ele.

As educadoras mencionaram sentimentos de angústia e ansiedade por não dar conta de atender a todos os bebês no momento em que eles solicitavam. Antes do PROACEB, todas as educadoras, com exceção de uma, referiram momentos nos quais não era possível dar atenção a todos os bebês que estavam precisando, deixando-as ansiosas: *“Tem acontecido muito agora, e que me deixa um pouco ansiosa, é que vários tão precisando da nossa atenção, um colinho, um aconchego, e a gente não está tendo braços suficiente pra atender todo mundo. Então tem acontecido, infelizmente, de, às vezes, a gente estar com três ao mesmo tempo no colo pra poder dar uma atenção pra todos, tem que fazer revezamento de colinho”* (2BA). Após o PROACEB, esses sentimentos de não dar conta de atender todos os bebês foram mencionados pelas educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA): *“Eu tento dar atenção individualizada pra cada criança. Às vezes, o que tem acontecido com a gente é que tá ficando muita correria. Que é o contrário do que a gente sabe que tem que ser. Muita correria, aí tu me pergunta: ‘Mas porque muita correria? Dar comida faz parte da rotina, a alimentação deles é importante, tem que dar atenção’, mas a partir das cinco ou cinco e quinze, os pais já estão batendo, aí a gente tem que dizer: ‘Espera um pouquinho, ele tá se alimentando’, ou ‘tu espera um pouquinho, ele não foi trocado, porque esse não é o horário combinado de pegar’. Então, gera uma ansiedade”* (1BA). Esses relatos indicam que, mesmo antes do PROACEB, as educadoras já mencionavam sentirem-se ansiosas em não conseguir dar conta de atender a todos os bebês. Parece que o acompanhamento pode ter, de certa maneira, acrescido esta ansiedade, uma vez que tratava de interações com características ideais, as quais, muitas vezes, se distanciavam daquelas que eram realizadas.

Ainda em relação à ansiedade, antes do PROACEB, duas educadoras (1BA, 3BA) referiram que tentavam controlar esse sentimento, buscando ficar menos ansiosas: *“Eu tento não me atucanar, por exemplo, se eu estou dando comidinha, oferecendo batata para aquela criança, e tem choradeira, por exemplo, lá no colchão, eu tento não ficar atucanada, porque, se não, eu não faço nem uma coisa, nem outra”* (1BA). Após o PROACEB, os sentimentos de autocontrole emocional foram mencionados novamente por duas educadoras (3BA, 4BA): *“Tem que deixar livre, botar na cabeça que eles vão fazer [bagunça], (...) e eu acho que tem que deixar, é dar mais liberdade também, além dessa questão do brincar. Não se apavorar na questão do movimento da criança. (...) Eu já consigo deixar isso, e acho bem legal. E eu acho*



*que inclusive chegou a esse ponto de eles estarem buscando tudo e tomarem essas posições diferentes por causa disso*” (3BA). A partir desses relatos, percebe-se que o PROACEB parece ter contribuído, ao menos em partes, para que as educadoras pudessem não se incomodar tanto com a arrumação da sala, bem como sentirem-se menos ansiosas com as movimentações e diferentes posturas dos bebês; assim como em relação às dificuldades de dar conta de todas as demandas dos bebês e da própria instituição.

Antes do PROACEB, as educadoras (3BA, 4BA, 6BB, 7BB) referiram preocupação com o fato dos bebês chorarem nos momentos de cuidados: *“Os casacos a mesma coisa, vou tirando e, às vezes, eu tenho um pouco de dificuldade de passar aquelas manguinhas e eu fico preocupada se ele vai chorar”* (3BA). Após o PROACEB, todas educadoras referiram dificuldades de lidar com o choro do bebê: *“Só esses que choram, que não frequentam, eles tem sono, não querem dormir e ficam chorando, daí tem que ficar ali acalmando eles e é difícil”* (6BB). Os relatos podem indicar que o PROACEB pode ter contribuído para que as educadoras expusessem seus sentimentos relativos ao choro dos bebês e entrassem em contato com eles. Percebe-se que havia situações em que as educadoras entendiam que era natural que o bebê chorasse ou se incomodasse, mas, mesmo assim, as educadoras sentiam-se preocupadas e com dificuldades em lidar com o choro. Obviamente, a instituição preferia bebês quietos e calmos, o que acabava deixando a educadora ansiosa quando isto não era atingido.

Antes do PROACEB, uma educadora mencionou que, às vezes, tinha um sentimento de não saber o que fazer: *“Às vezes, tem que levantar sair, e quando tu sai de perto, aquela criança começa a gritar desesperada. Eu confesso que, às vezes, eu não sei o que eu faço (...) É assim, não quer uma coisa, não quer outra, eu não sei, eu não sei o que que eu faço, sinceramente, porque ele também não sabe o que ele quer e eu não sei se eu não estou oferecendo o suficiente, não sei”* (3BA). Esse sentimento de não saber o que fazer foi também mencionado, após o PROACEB, por mais educadoras (1BA, 3BA, 6BB): *“Às vezes, eles estão chorando, (...) eles não querem ir [embora], normalmente quando não é com a família, quando é com pessoas estranhas (...). Isso pra mim é uma dificuldade, porque, às vezes, eu não sei como agir, daí eu tento falar com a criança, mais aí ela vai chorando pra casa. Isso é uma dificuldade que eu enfrento”* (6BB). Esse último relato pode indicar que o PROACEB pode ter incentivado as educadoras a entrarem mais em contato com as dificuldades advindas de situações delicadas com os bebês, bem como a compartilhar com outra pessoa os sentimentos e as dúvidas referentes a estes.

Ainda com relação aos sentimentos das educadoras, antes do PROACEB, elas mencionaram o cansaço físico decorrente da profissão (2BA, 3BA, 5BB): *“Eles tão bem*

*pesados, embalar no colo é complicado. Segunda-feira eu não sentia meus braços, estava com os braços dormentes de embalar todos no colo”* (2BA). Após o PROACEB, o cansaço físico somente foi mencionado por uma educadora: *“Devido ao cansaço, e, às vezes, a problema de saúde, por exemplo, hoje já não sou uma pessoa que senta com facilidade e se ergue do chão, mas assim, dentro das minhas limitações de idade, ainda consigo, nem que seja engatinhar com eles”* (5BB). Por meio desses relatos, percebe-se o quanto o trabalho com bebês era cansativo e exigia também fisicamente das educadoras. O PROACEB pode ter contribuído ao oferecer alternativas para que as educadoras pudessem contar com um ambiente rico para que os próprios bebês se envolvessem em suas brincadeiras e atividades, e tivessem uma rotina mais leve, o que poderia diminuir a sobrecarga de trabalho das educadoras.

As educadoras também referiram, antes do PROACEB, dificuldades frente às condutas das mães com relação aos bebês, bem como à dependência dos bebês das mães (1BA, 2BA, 5BB): *“Agora a gente está tendo um caso, por exemplo, essa criança chega numa segunda-feira, ela chora bastante. Na terça ela já está melhor, ela já consegue ficar com a gente, ela já consegue brincar, ela interage com os colegas. Daí a gente diz pra mãe que ela está melhor, aí ela não traz dois dias. Aí quando a criança volta, tem um retrocesso. Até que a criança se ambientar de novo, até que se sinta à vontade com a gente, que se sinta à vontade no espaço”* (2BA). Esse tipo de situação foi mencionado somente por uma educadora após o PROACEB: *“Às vezes, eles querem ficar com a mãe, às vezes, eles não estão querendo ir pra escolinha, nem sempre eles estão dispostos a ir para escola. Então eu acho que essa é uma dificuldade, eles não querem estar ali naquele momento”* (6BB). A partir dos relatos, percebe-se que as educadoras tinham dificuldades com algumas atitudes das mães e familiares dos bebês, mas estas dificuldades pareciam estar mais relacionadas ao sofrimento dos bebês do que aos familiares em si. Mais uma vez, pode-se entender que o PROACEB pode ter incentivado as educadoras a compartilharem suas preocupações e sentimentos, bem como pode ter auxiliado as educadoras a priorizarem o bem-estar do bebê, tentando não deixar-se influenciar tanto pela conduta dos familiares.

Outro aspecto relacionado aos sentimentos das educadoras refere-se a dificuldades frente a mordidas e quedas dos bebês. Antes do PROACEB, as educadoras relataram sentir dificuldades em lidar com a liberdade dos bebês sabendo do risco de acarretar em quedas e mordidas (1BA, 2BA, 3BA, 6BB): *“Acho que, às vezes, quando eles querem subir em algum lugar que não pode, às vezes, acontece deles se machucarem. Porque, às vezes, não dá tempo de tu ir, eles tão longe, como a sala é grande. A [nome do bebê], por exemplo, está lá na cadeira, vai que ela caia e eu não consiga ir até lá na hora? Acho que isso é uma dificuldade*

*mesmo*” (6BB). Após o PROACEB, essa dificuldade somente foi relatada por uma educadora: “*A liberdade da interação entre os colegas que, às vezes, me gera um pouco de ansiedade, principalmente naqueles que eu sei que já mordem. Eu não consigo ficar muito tranquila vendo as interações ali. Eu já fico meio que me coçando pra dar uma separada*” (2BA). Os relatos das educadoras indicam que o PROACEB pode ter contribuído para que elas pudessem sentir-se mais confiantes nos bebês e no espaço, oferecendo mais liberdade para os bebês interagirem entre si e com os materiais. Obviamente que a supervisão deve ser constante, especialmente em situações em que há bebês que mordem uns aos outros. Sem dúvida, um espaço adequado, que não apresentaria riscos, deixaria as educadoras mais tranquilas e confiantes.

Uma educadora, antes do PROACEB, relatou sentir dificuldade quando o bebê não prestava atenção nela ou na atividade proposta: “*Acho que quando eu não consigo prender a atenção deles no que eu estou oferecendo é uma dificuldade*” (6BB). Após o PROACEB, esse aspecto foi relatado por mais educadoras, que mencionaram que alguns bebês não conseguiam manter a atenção durante os cuidados ou as atividades dirigidas, tornando esses momentos difíceis para as educadoras (1BA, 2BA, 7BB): “*Às vezes, tem algumas crianças que ficam mais inquietas no trocador. Ao longo do semestre, eles foram dando uma acalmada, mas no início tinha alguns que choravam muito dependendo do dia. Os outros até não choravam, mas a questão de não pararem deitadinhos, de girar e de querer cair. Enfim, era meio complicado. Mas agora tu envolve eles no processo de troca. Eles acabam te ajudando e se concentrando naquilo que a gente está fazendo em vez de querer fazer outras coisas*” (2BA). Este último relato indica que, mesmo que fosse compreensível que havia mais dificuldades quando os bebês não se concentravam nas atividades, as educadoras pareciam atribuir aos bebês a responsabilidade por isso (“*querer cair*”). Desta forma, parece que o PROACEB auxiliou pouco as educadoras para diminuir as expectativas quanto ao envolvimento do bebê em atividades em que ele não era central, bem como a buscarem novas possibilidades para a realização das atividades, por exemplo, trocar o bebê em uma posição mais confortável para ele.

Antes do PROACEB, somente uma educadora relatou sentimentos de satisfação com seu trabalho, especificamente no momento da alimentação de um bebê: “*Quando a criança abre a boca (...) e come toda a comidinha, a gente fica bem satisfeita, porque tu viu que a criança se alimentou*” (1BA). Após o PROACEB, entretanto, as educadoras (4BA, 5BB, 6BB) mencionaram satisfação mais relacionada à participação no acompanhamento: “*Eu aprendi muita coisa, achei muito legal o trabalho. Agora a gente tem outra maneira de trabalhar, está bem melhor, é mais tranquilo até pra nós agora. Vou sempre tentar aplicar,*

*mesmo que eu não esteja mais aqui e for pra um [outro] berçário, eu vou fazer de tudo pra tentar aplicar esse trabalho que a gente aprendeu*” (6BB). Apesar de terem manifestado sentimentos de satisfação com o PROACEB, as educadoras (1BA, 2BA, 3BA, 4BA, 5BB) mencionaram dificuldades em por em prática certos aspectos tratados nos encontros e que gostariam de conseguir fazer de forma diferente: *“Não que eu deixo de fazer, exatamente, mas eu sei que deveria falar bem mais com eles. Às vezes, (...) com os pais batendo na porta, tu acaba indo no automático, no ligeirão. Mas devia ser bem mais pausado, explicado, e o tempo de resposta que eu gostaria de dar pra eles na participação também poderia ser maior*” (2BA). Com este último relato, percebe-se que o PROACEB pode ter trazido contribuições para as educadoras, no entanto parece evidente que as educadoras sentem que as interações poderiam ser mais qualificadas se o entorno também pudesse ser mais favorável.

Com relação à Categoria semelhanças e diferença entre o papel materno e o papel de educadora, esta se refere aos relatos das educadoras em que se comparam com as mães dos bebês quanto às atividades realizadas com eles, bem como quanto aos sentimentos advindos da relação com o bebê. Antes do PROACEB, uma educadora referiu que uma semelhança seria o contato físico com o bebê: *“Na verdade, a gente não é a mãe e nem o pai, mas eles precisam muito desse contato nosso*” (1BA). Outra semelhança relatada pelas educadoras, antes do PROACEB, refere-se ao fato delas também serem mães e por isso entenderem o que as mães dos bebês estão sentindo (1BA, 4BA): *“Os pais, eu acredito que assim, é muita ansiedade que eles passam, (...) é natural, eu tive uma filha, eu sei como é isso*” (4BA). Essas semelhanças não foram expressas por nenhuma educadora após o PROACEB. No entanto, uma educadora referiu tentar colocar-se no lugar de mãe para entender o que ela sentiria: *“O que tá acontecendo é que tu está entregando e eles não querem ir. E aí fica uma situação assim que eu se fosse mãe ia gostar porque ia achar que o bebê está bem, mas muitas mães não [gostam]”* (1BA). Os relatos das educadoras sobre as semelhanças do papel da educadora e do papel de mãe apareceram pouco tanto antes, como após o PROACEB. Pode-se dizer que o acompanhamento parece não ter alcançado essa questão, ou também, que as educadoras pareciam confundir-se pouco com os papéis de mãe e de educadora na relação com o bebê.

Com relação às diferenças entre o papel das educadoras e o papel materno, antes do PROACEB, uma educadora mencionou o fato de não ter o seio como um recurso para oferecer ao bebê: *“Muitos, como dormem no seio, tem aquela coisa: ‘Eu estou com sono e eu vou mamar’. Então eles vem pro colinho da gente, e uns até sugam o braço da gente, a camiseta, tentando ver se tem mamã ou não*” (1BA). Após o PROACEB, essa diferença foi mencionada por duas educadoras (1BA, 5BB): *“Às vezes, o peito é uma dificuldade na adaptação, o aleitamento. A criança não usa, às vezes, o bico, e ela substitui pela teta o dia*

*todo. Tanto é que eles dormem assim, a noite toda colados no peito*” (5BB). Da mesma forma, os relatos indicam que as educadoras pareciam conseguir diferenciar-se das mães, entendendo que elas teriam recursos diferentes para acalmar os bebês. Assim, parece que o PROACEB contribuiu pouco para que as educadoras tivessem contato com sentimentos relativos à rivalidade materna, ou, talvez essas questões não afetavam muito a experiência dessas educadoras em particular.

Outra diferença relatada pelas educadoras refere-se ao olhar técnico e especializado das educadoras, que não é o mesmo do olhar materno sobre o bebê. Nesse sentido, antes do PROACEB, as educadoras (1BA, 4BA, 5BB) relataram que percebiam e estavam atentas à estimulação dos bebês e aos cuidados, como alimentação, sono e higiene, de modo diferente das mães ou dos familiares: *“A gente vê que tem muitos pais, às vezes, que recebem a criança com alguma coisa para ela comer, que não seja própria pra idade da criança”* (1BA). Após o PROACEB, esse aspecto voltou a ser mencionado, especialmente em relação ao fato das educadoras perceberem o desenvolvimento dos bebês de modo diferente das mães (3BA, 4BA): *“Acho que pra essas crianças a gente vê que, depois de passados seis meses, como essas crianças desenvolveram. A evolução desses bebês. O filho da gente, a gente olha e a gente não percebe a evolução do filho da gente. Agora trabalhando assim, direcionado com o trabalho da gente, como isso é legal”* (4BA). Este último relato revela uma importante distinção do papel da educadora e do papel materno, que diz respeito ao acompanhamento do bebê por um profissional, que tem um olhar diferente do materno. Pode-se dizer que o PROACEB, pelo menos parcialmente, pode ter favorecido este olhar das educadoras, como pessoas que possuem um treinamento sobre o desenvolvimento infantil e que, a partir disso, podem auxiliar as famílias a acompanharem a trajetória do bebê.

Ainda em termos de diferenças entre o papel materno e o das educadoras, as educadoras reconheceram que à mãe ou família do bebê caberiam outros cuidados que não seriam realizados na escola (1BA, 3BA): *“A gente sabe que as crianças vão chegar em casa, e a mãe vai dar banho, porque o banho é função da mãe, então a mãe vai dar o banhinho, vai trocar”* (1BA). Ainda, houve um aspecto somente mencionado após o PROACEB, que se refere ao fato de que a mãe conseguiria dar uma atenção mais individualizada ao bebê, ao passo que as educadoras precisariam se dividir entre muitos: *“Não ser o centro das atenções o tempo inteiro, porque em casa ele é o universo de quem está cuidando dele e aqui ele tem que aprender a dividir a atenção porque nós somos três, quando somos três, pra dar conta dos 18”* (2BA). Estes últimos relatos revelam que, mesmo antes do acompanhamento, as educadoras já percebiam diferenças nos tipos e na qualidade das atividades realizadas por elas e pelas mães. Deve-se levar em consideração que, mesmo que as educadoras do Berçário B

precisassem banhar alguns bebês, a interação da mãe com o bebê ainda era considerada como única. Mais uma vez, percebe-se que o PROACEB parece ter contribuído pouco para esta questão.

#### Síntese da categoria Competências das educadoras na interação com o bebê

Com relação a esta categoria, esperava-se que as educadoras pudessem identificar as necessidades de um bebê e utilizar de suas competências de interação para atendê-las com qualidade. Estas competências seriam importantes para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê, especialmente durante os momentos de cuidado. Também havia a expectativa de que as educadoras pudessem se aproximar de sentimentos inerentes ao trabalho com os bebês, tendo a possibilidade de falar sobre eles, especialmente sobre as dificuldades enfrentadas.

Examinando conjuntamente os relatos das educadoras antes e depois do PROACEB, pode-se identificar algumas mudanças nos relatos, na direção do que se esperava, assim como aspectos sobre os quais parece que a intervenção não teve impacto. Com relação às necessidades dos bebês, percebeu-se que as educadoras já identificavam o estabelecimento de uma relação afetiva com um adulto, que o tratasse com carinho e atenção, como uma necessidade dos bebês, havendo poucas mudanças após o acompanhamento. Outro aspecto em que o PROACEB parece que pouco contribuiu foi em relação à percepção das educadoras quanto à necessidade dos bebês de interagirem com outros bebês. Mesmo que o PROACEB incentivasse que as educadoras permitissem a interação entre eles, uma vez que o bebê é o parceiro mais disponível para a interação no berçário, as educadoras mencionaram favorecer pouco esse tipo de interação.

Ainda no que se refere às necessidades dos bebês, pode-se perceber que o PROACEB pode ter auxiliado as educadoras a destacarem o cuidado qualificado como uma delas, bem como a necessidade de sentir-se seguro. Também pode-se destacar que, somente antes da intervenção, as educadoras mencionaram a rotina, os limites e a estimulação como necessidades dos bebês. Talvez o entendimento sobre o desenvolvimento dos bebês, ao longo do acompanhamento, pode ter contribuído para que as educadoras pudessem, pelo menos em partes, compreender que, ao invés disso, o bebê precise de uma estabilidade na rotina, de alguém que lhe mostre até onde ele pode ir, sem esperar que o bebê tenha percepção do certo e do errado, e que a estimulação de um bebê é realizada de forma sutil e indireta.

Em se tratando das competências das educadoras para a interação com os bebês, percebeu-se que algumas delas já eram estabelecidas antes do PROACEB e tiveram poucas mudanças, enquanto outras competências foram acrescidas ou amplificadas. Percebeu-se que,

com relação à sensibilidade, sorrir, tocar o bebê com delicadeza, cuidar o tom de voz ao falar com o bebê, foram competências citadas pelas educadoras, os quais qualificavam as interações com os bebês e já estava presentes antes do acompanhamento. Por outro lado, o PROACEB parece ter contribuído para que as educadoras atentassem para o conforto dos bebês e para o direcionamento do olhar para eles. Pode ser que a maior atenção ao conforto esteja relacionada à preocupação das educadoras com a liberdade de movimento dos bebês.

Outra competência das educadoras que chamou atenção foi o falar com os bebês. Parece que o PROACEB pode ter contribuído para a antecipação dos momentos de trocas, de sono e de entrada e saída dos bebês, pois foi uma das competências mais mencionadas pelas educadoras quando se tratava de falar com os bebês. Inclusive a narração dos momentos de alimentação também pareceu ser mais frequente após o acompanhamento. No entanto, diante da importância que o falar com o bebê possui para uma interação de qualidade, pode-se dizer que o PROACEB pouco contribuiu para esse aspecto, não conseguindo alcançar todos os tipos de falas (antecipação, narração, conversa) em todos os momentos de interação diádica (alimentação, trocas, sono), como seria o ideal.

A paciência foi outra competência que pode ser destacada. Parece que o PROACEB pode ter contribuído para que as educadoras compreendessem mais o desenvolvimento do bebê e levassem em consideração o ritmo dele, lançando mão desta competência para lidar com os desafios, especialmente em situações em que os bebês não faziam o que seria esperado, como aceitarem ser alimentados. As educadoras se referiram à pressa como algo necessário em alguns momentos, mas, após o PROACEB, mostraram incomodar-se com isso e com os entraves que as faziam ser mais rápidas no atendimento aos bebês, como por exemplo, o número de educadoras por bebê ou quando os familiares chegavam antes do horário para buscar o filho.

Também se destacou nos relatos das educadoras a ludicidade na interação com os bebês antes e após o acompanhamento. Embora esse aspecto não fosse esperado ou incentivado no PROACEB, nas interações cotidianas com os bebês, é natural, no contexto brasileiro, que as educadoras falem com o bebê de forma infantil ou brinque com ele. Contudo, assim como esperado inicialmente, as educadoras também parecem ter se colocado como observadoras das atividades dos bebês. Essa é considerada uma prática essencial das educadoras para que elas possam acompanhar o desenvolvimento dos bebês e adequar as suas intervenções de acordo com as necessidades deles. Inclusive, percebeu-se que o PROACEB pode ter contribuído para que as educadoras se colocassem mais disponíveis aos bebês, estando próximas, para que eles as tivessem como referência, mas não exatamente interferindo nas atividades.

Ainda com relação às competências das educadoras, percebeu-se que o PROACEB pode ter colaborado para o incentivo das educadoras à autonomia e à cooperação dos bebês. Talvez, pode-se considerar que o PROACEB estimulou que as educadoras abrissem espaço e dessem tempo para que o bebê expressasse sua autonomia e fosse um parceiro da educadora nos momentos de cuidados, assim, as educadoras podem ter se sentido mais a vontade para incentivar e permitir a participação do bebê. Obviamente, deve-se considerar que, no período entre as entrevistas, os bebês se desenvolveram naturalmente, mostrando novas competências para a interação. No entanto, cabe destacar que, mesmo assim, a abertura pelas educadoras de espaço e de tempo para a autonomia e cooperação dos bebês nas atividades, mesmo com o desenvolvimento deles, é um desafio. Geralmente, com essa abertura, os bebês fazem com que as atividades demorem mais e sejam feitas do jeito deles, implicando que a educadora e a rotina sejam flexíveis.

Com relação aos sentimentos das educadoras, pode-se perceber que as educadoras, tanto antes quanto depois do PROACEB, mostravam que a alta demanda, a impossibilidade de atender os bebês no momento em que solicitavam, e, conseqüentemente, o choro, eram considerados motivos que as deixavam ansiosas. Mesmo que as educadoras relatassem conhecer mais os bebês, e com a experiência que tinham trabalhando no atendimento a bebês, elas relataram momentos em que não conseguiam entender o que o bebê queria ou acalmá-lo, dando uma sensação de não ter mais alternativas para que se resolvesse a questão dada no momento. Pareceu que as educadoras esforçavam-se para que os bebês não chorassem em nenhuma situação, especialmente naquelas em que sabiam que era difícil para o bebê, como trocar de roupas. Frente a essas situações, pode-se dizer que parece que o PROACEB pode ter sido utilizado como um espaço em as educadoras pudessem falar sobre esses assuntos e serem apoiadas. Por outro lado, embora os encontros tenham fornecido algumas ferramentas para a interação com o bebê e ter sido considerado satisfatório pelas educadoras, o PROACEB pode ter incrementado a sensação, já manifestada por elas, de não dar conta do trabalho – e mais ainda, de um trabalho qualificado – e de ter o desejo de fazer diferente.

Com relação às semelhanças e diferenças com o papel materno, de forma geral, pareceu que as educadoras não se detiveram muito nesse assunto durante as entrevistas, mesmo que ele tenha sido abordado durante o PROACEB. As educadoras reconheceram a importância do vínculo com a mãe, a importância do afeto e da segurança emocional tanto na relação com a mãe quanto com a sua relação com o bebê, não se referindo a competições. Isso se evidenciou na diferenciação que as educadoras fizeram do seu papel, destacando como o conhecimento técnico poderia beneficiar o bebê, acompanhando o seu desenvolvimento de forma integral. Talvez, por não ter sido uma demanda das educadoras, o PROACEB pouco



contribuiu para a reflexão sobre este aspecto. Nessa categoria não se destacaram diferenças entre os berçários ou entre os diferentes cargos das educadoras.

Por fim, esta categoria evidenciou a dificuldade de alcançar aspectos individuais, referentes à própria educadora, durante uma intervenção no formato do PROACEB. Perceberam-se mais mudanças relacionadas às outras categorias do que com relação a esta, que destacava as competências da educadora para a interação com o bebê. Claramente, pode-se dizer que grande parte das mudanças relativas ao ambiente e à rotina estão ligadas às competências das educadoras, porém, quando parte-se para a interação com o bebê, fica evidentemente mais difícil implementar mudanças. De forma geral, de acordo com as expectativas iniciais, parece que as educadoras, antes do PROACEB, já tinham um entendimento sobre as necessidades dos bebês, bem como já manifestavam competências para respondê-las. Parece que a intervenção pode ter contribuído mais para o refinamento da observação, do incentivo à autonomia e à cooperação dos bebês e para a qualificação das falas dirigidas a eles. Ainda, conforme o que se esperava inicialmente, o PROACEB pode ser considerado um espaço em que as educadoras puderam abordar os seus sentimentos relacionados aos bebês, no entanto, com relação aos os sentimentos dirigidos às mães deles, o acompanhamento parece não ter contribuído suficientemente.

## DISCUSSÃO

O presente estudo investigou, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. A discussão dos resultados se apoiou na abordagem pikleriana (Chokler, 2009; David, 2006; David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 2010; 2012), bem como em pesquisas realizadas na área. Para fins de exposição, a discussão será apresentada separadamente para cada uma das três categorias de análise – Atividade autônoma do bebê, Organização do espaço e da rotina e, Competências das educadoras na interação com o bebê, em especial durante os momentos de cuidado. Por fim, discutem-se as limitações do estudo e sugestões para próximas investigações.

Com relação à primeira categoria, Atividade autônoma do bebê, tinha-se a expectativa de que o PROACEB contribuísse para o reconhecimento de competências dos bebês a fim de que as educadoras pudessem respeitar a expressão de tais competências por meio da atividade autônoma. Havia a expectativa de que, especialmente com relação às competências motoras, as educadoras passassem a permitir uma movimentação mais livre do bebê e a livre escolha de posturas, tanto na atividade livre, como nos momentos de cuidado.

Com relação às competências do bebê, percebeu-se que, de modo geral, as educadoras já tinham certo conhecimento sobre elas antes do acompanhamento. No entanto, pode-se perceber que, com relação às competências motoras e socioemocionais, o PROACEB parece ter contribuído para a expansão desse conhecimento, especialmente no que se refere ao movimento livre e à autonomia e à cooperação dos bebês. Para Pikler (1969), ao permitir o movimento livre do bebê, respeita-se o curso do desenvolvimento motor guiado pelas iniciativas dele. Ou seja, a partir da confiança de que o bebê tem recursos próprios para desenvolver-se, permite-se que ele seja autônomo nas suas iniciativas, fazendo com que o bebê também sinta segurança nas suas atividades e em si mesmo, conheça seu próprio corpo e sua eficiência, aprendendo sobre si e sobre o ambiente em que vive (David & Appell, 1973/2013; Pikler, 1969). Para a abordagem pikleriana, o desenvolvimento motor é base propulsora para o desenvolvimento emocional do bebê, sempre apoiado por certas condições do entorno dele (David & Appell, 1973/2013, Pikler, 1969). Disso decorre a atitude de não intervenção nas posturas, deslocamentos e atividades do bebê, sem que haja um motivo para tal, sempre comunicado com antecedência (Pikler, 1969), esforço que pode ser visto, pelo menos em parte, nas educadoras que participaram do PROACEB. Obviamente, dar espaço e

tempo para o bebê deslocar-se não significa abandoná-lo (Pikler, 1969). Inclusive, o prazer da atividade autônoma é inerente a uma relação afetiva significativa, geralmente vivenciada durante os momentos de cuidado (Pikler, 1969).

Cabe destacar que, mesmo com o reconhecimento de competências dos bebês até então desconhecidas ou ignoradas, ainda ficou evidente, neste estudo, que era necessário uma maior apropriação pelas educadoras dos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, o que já foi indicado em outros estudos com educadoras (Becker, Bernardi & Martins, 2013; Klein & Martins, 2014, Martins, Piccinini, & Tudge, *in press*). Isso pode ser visto quando as educadoras do presente estudo emitiam suas concepções de infância, muito mais atreladas a concepções ambientalistas e inatistas sobre o desenvolvimento infantil do que interacionistas. Essa polarização de concepções sobre o desenvolvimento, chamada de paradoxal (Melchiori & Biasoli-Alves, 2001), pode ser visto na concepção das educadoras do presente estudo de que, por um lado, se elas atendessem as necessidades dos bebês com a urgência requerida, esses iriam ficar “mal-acostumados” ou, no futuro, poderiam se tornar pessoas “mimadas”; por outro lado, os bebês pareciam ter uma intencionalidade negativa inata, “manipulando” a educadora para servi-lo.

As concepções de infância das educadoras são consideradas como base para as interações das educadoras com os bebês (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, 2012, Martins et al., *in press*). Desta forma, rever essas concepções é de extrema importância para que as práticas sejam modificadas (Howes, Galinsky, & Kontos, 1998; Martins et al., *in press*). Assim, pode-se dizer que o PROACEB foi um espaço no qual as educadoras tiveram a oportunidade de repensar suas concepções ainda que de forma breve. Além disso, programas de acompanhamento podem auxiliar as educadoras no que diz respeito as suas concepções, uma vez que quanto mais extensa a formação das educadoras, menos elas apoiam ideias de desenvolvimento ambientalistas sobre os bebês (Dowsett et al., 2007). Obviamente que as concepções das educadoras foram primeiramente acolhidas durante o PROACEB, mas também foram contrapostas com outras informações oferecidas nos encontros, possibilitando a criação de uma visão mais elaborada e alternativa sobre os bebês.

Acredita-se que foi a partir desta abertura das educadoras para repensar suas concepções por meio do conhecimento das competências dos bebês, que o PROACEB pareceu contribuir também em outros aspectos. Dessa forma, torna-se imprescindível que, para a realização de formação continuada de educadoras, seja considerado primeiramente o que elas pensam sobre o bebê e sobre a infância (Melchiori & Biasoli-Alves, 2001). Sem isso, pode-se correr o risco de construir um corpo de conhecimentos sem uma base sobre a qual esses possam se ancorar e fazer sentido no cotidiano das educadoras. Além disso, sem a

consideração das concepções das educadoras, a abordagem pikleriana, ou qualquer outra, pode estar suscetível a adaptações, transformando-se em uma outra maneira rígida, ou até mesmo negligente, de atender os bebês (Tardos, 1984/2012).

De modo geral, pode-se dizer que os resultados corroboram com as expectativas iniciais de que o PROACEB contribuiria para que a educadora reconhecesse o bebê como um ser ativo e competente nas suas relações, especialmente através da atividade autônoma, foram, de certo modo, alcançadas. Para isso, algumas concepções sobre a infância e sobre o bebê acabaram sendo questionadas, bem como algumas das práticas das educadoras. Os dados indicam que as educadoras passaram a refletir mais sobre suas escolhas, especialmente entre proporcionar ou não movimento livre ao bebê. Além disso, percebe-se que o conteúdo dos relatos sobre as competências dos bebês, após o PROACEB, indicam uma maior sensibilidade e refinamento do olhar das educadoras, ao reconhecerem, por exemplo, os sinais de autonomia e cooperação deles, oferecendo oportunidades de estarem em movimento livre.

Já com relação à categoria Organização do espaço e da rotina do berçário, a expectativa inicial do presente estudo era de que o PROACEB contribuísse para a organização de um ambiente seguro para o bebê, no qual pudesse ter oportunidades ricas para brincar livremente, bem como fosse atendido o mais individualmente possível; que contribuísse para a atividade autônoma, com brinquedos acessíveis e diversos, e também que o espaço pudesse apoiar uma rotina mais individualizada, com cercas dividindo os ambientes, por exemplo. Quanto à rotina, esperava-se que as educadoras oferecessem momentos individuais para os cuidados, bem como buscassem seguir o ritmo do bebê, realizando as atividades sem intromissões e sem pressa.

Com relação ao ambiente, composto pelo espaço e pela rotina, existe a interligação entre esses dois elementos – para que a rotina seja realizada de forma individual e ritmada pelo bebê, o espaço físico precisa apoiar as educadoras (David & Appell, 1973/2013). Assim, quando a educadora alimenta um bebê individualmente, os outros podem ficar brincando, alternadamente, em um espaço seguro e com possibilidades de exploração e brincadeira (Szanto-Féder, 2006; David, 2006). Essa alternância de atividades pode ser perceptível nos berçários do presente estudo, quando as educadoras passaram a alimentar os bebês em um espaço reservado para isso, mas que fosse possível enxergar os outros bebês brincando.

As mudanças no espaço e na rotina, inserindo-as como parte do conjunto de experiência do bebê no berçário, reflete a forma como atualmente é proposta a organização do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2016). A brincadeira e as interações que ocorrem no cotidiano do bebê devem proporcionar uma riqueza de experiências e são considerados os “eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (Brasil, 2016, p.55). Desta forma, o espaço e a

rotina devem ser pensados para atender as necessidades dos bebês e ainda, por meio deles, que os bebês possam vivenciar novas experiências que impulsionam o seu desenvolvimento. Pode-se perceber que, nos berçários participantes deste estudo, as educadoras buscavam ter interações cotidianas que fossem ricas e baseadas nas necessidades dos bebês, sendo que o PROACEB parece ter contribuído para uma maior reflexão sobre o valor dessas interações e incentivar a criação de um ambiente adequado para que as interações fossem qualificadas.

Até então, em grande parte dos estudos com educadoras, estas não enfatizaram a organização do ambiente como um elemento a ser planejado (Becker, Bernardi & Martins, 2013; Klein & Martins, 2014), diferente das educadoras que participaram do PROACEB, que parecem ter iniciado uma reflexão sobre o ambiente e passaram a realizar algumas mudanças relativas a ele. O espaço e a rotina devem transmitir para o bebê, através de sua estabilidade, por exemplo, segurança emocional para os bebês; ou ainda, oferecer oportunidades de exercer sua autonomia por meio da atividade livre (Tardos & Szanto-Feder, 2011). Para David (2006), refletir sobre a vida cotidiana do bebê – sua rotina e seu espaço – é “uma grande ciência dos pequenos detalhes” (p.84).

Pode-se dizer, então, que essa organização dos berçários pode contribuir para a realização de atividades individuais ou em pequenos grupos, especialmente durante a alimentação. Entretanto, no presente estudo, mesmo que o atendimento fosse mais individualizado, este pareceu pouco garantir que as educadoras seguissem o ritmo do bebê nos momentos de cuidado. Parece que, com relação ao sono, as educadoras passaram a respeitar o momento em que o bebê quisesse dormir e o quanto ele gostaria, ou seja, as educadoras pareciam procurar não acordar os bebês. Mas com relação à alimentação e às trocas, pareceu que foi mais difícil seguir o ritmo do bebê, permitindo a participação dele nas interações ou esperando a resposta do bebê para seguir com uma atividade, prática esperada para essa atividade de acordo com a literatura (David & Appell, 1973/2013).

Para respeitar o ritmo do bebê é necessário tempo e calma na realização das atividades, além de um interesse genuíno no bebê e na própria atividade (Falk, 1999/2012). Por isso, por um lado, é essencial que as educadoras reconheçam esses momentos como ricos para interação, bem como momentos pedagógicos únicos, em que o respeito pelo outro é o valor a ser transmitido (Falk, 1999/2012). Contudo, os momentos de cuidado são importantes e podem servir de aprendizagem somente quando a educadora é sensível às necessidades dos bebês; presta atenção no que ele quer comunicar, decifrando e compreendendo as comunicações; e, responde às expressões do bebê de maneira adequada, com palavras e gestos delicados, que dão sentido ao que educadora e bebê estão realizando junto (Falk, 1999/2012). Isso implicaria em não apressar esses momentos em nome de outros reconhecidos como

unicamente pedagógicos, por exemplo, as atividades dirigidas (Tardos, 1984/2012), em que as interações educadora-bebê são, geralmente, mais enriquecidas do que nas atividades de cuidado pessoal (Schipper et al., 2006). Por meio do presente estudo, pode-se perceber que as educadoras buscavam, após o PROACEB, enriquecer mais as interações com os bebês por meio de narrativas e antecipações através das falas que mantinham com os bebês, bem como pelas respostas que davam para os sinais emitidos por eles, mesmo que de forma incipiente. Ficou evidente nesse estudo que a pressa em que as educadoras realizavam as atividades de cuidado era mais ligada à demanda de bebês e da instituição (hora do almoço, hora da saída) do que em virtude de atividades dirigidas, o que pode indicar um avanço para esses dois contextos estudados.

A estabilidade, previsibilidade e segurança perpassam a organização do ambiente (Falk, 1999/2012). Por isso, percebeu-se que as educadoras do presente estudo buscaram alcançar tais elementos por meio da organização dos objetos, tendo o cuidado para deixá-los dispostos de um modo semelhante, como na rotina, quando as educadoras seguiam uma sequência de atividades de cuidado individuais que poderiam auxiliar o bebê a sentir-se mais seguro. Especialmente com relação à sequência de momentos de cuidado, é importante que o bebê tenha uma educadora de referência para seus cuidados, favorecendo uma ligação afetiva mais íntima entre eles (Falk, 1999/2012). Além disso, quando somente uma educadora atende um grupo pequeno de bebês, tornando-se referência, ela transmite um senso de continuidade para eles, que já tem seu dia dividido em dois espaços diferentes (casa e escola), no mínimo, e seus cuidados compartilhados por várias pessoas (Falk, 1999/2012). Mesmo que as educadoras do presente estudo não atuavam como referência para determinados bebês, percebeu-se que, após o PROACEB, ao realizar uma sequência de atividades com o mesmo bebê, se oferecia uma continuidade maior do que se fosse realizada cada atividade com uma educadora diferente.

Ainda em termos de continuidade, percebeu-se, no presente estudo, o quanto a instituição acabava interferindo na rotina da sala do berçário, quando as pessoas entravam para certificar-se de como os bebês estavam ou para atender um bebê que chorava, rompendo com a estabilidade que o local buscava oferecer. Assim, entende-se que não somente as educadoras do berçário precisariam de um acompanhamento ou formação, como também o restante da equipe precisaria entender o funcionamento do berçário. Sem esse entendimento, a instituição faz, por vezes, cobranças que vão de encontro com as concepções da educadora, especialmente quando esta busca oferecer uma interação mais qualificada para os bebês (Martins et al., *in press*). Esse conhecimento mais amplo, pela equipe, e também pelos familiares, poderia amenizar o sentimento que muitas educadoras têm de mostrar domínio

sobre o grupo de bebês e, inclusive, mostrar algum tipo de produção, como atividades dirigidas que derivem algum “*trabalhinho*” ou algum ensinamento (Paniaguas & Palacios, 2007). Em algumas situações destacadas pelas educadoras do presente estudo, elas pareciam preocupadas em fazer atividades mais estruturadas com os bebês ou trazer elementos diferentes para que eles interagissem, mesmo que o PROACEB incentivasse o valor das atividades cotidianas com os bebês. Essa preocupação parecia trazer uma demanda a mais para as educadoras que, além de dar conta das necessidades dos bebês, ainda tinham que atender expectativas próprias e da instituição.

Pikler (1969) reprovava a postura da educadora de “ensinar” os bebês a realizarem coisas que eles mesmos teriam condições de aprender por si mesmos, como aprender a andar e a brincar. O projeto educativo do berçário ou as atitudes pedagógicas da educadora deveriam ser baseados nas necessidades dos bebês, acompanhando e apoiando o bebê, fazendo-o sentir-se ativo – e não um objeto a ser manipulado (David & Appell, 1973/2013; Falk, 1999/2012; Tardos, 1987/2012). Para isso é necessário que a educadora esteja convencida de que o bebê consegue estar em atividade autônoma, sem a sua interferência, confiando nas competências dele. Além disso, a educadora precisa acreditar que a atividade livre é importante para o bebê, e não algo que é feito por falta de alternativa melhor (Falk, 1999/2012). É importante que a educadora não se sinta culpada por não estar se ocupando do bebê o tempo todo, pois o bebê poderá sentir-se ansioso, percebendo que existe uma expectativa diferente da educadora (Falk, 1999/2012). Percebeu-se que o PROACEB pode trazer o valor da atividade autônoma do bebê para algumas práticas que as educadoras já adotavam nos berçários, mas que pareciam desconectadas de uma compreensão desenvolvimental.

A rotina institucional – os horários da cozinha e de entrada e saída dos bebês – parecem interferir no atendimento dos bebês, bem como o número de bebês por educadora e o tamanho do grupo (Dowsett et al., 2007; Schipper et al., 2006). Por isso, percebeu-se que as educadoras do presente estudo, após o PROACEB, tentavam combinar com a equipe da cozinha para que eles respeitassem o atendimento individual, não trazendo todos os pratos de comida ao mesmo tempo, por exemplo. Contudo, mesmo com essa combinação, as educadoras deixaram claro que a quantidade de bebês por educadora era um fator que interferia na qualidade das interações, fazendo que elas apressassem os momentos de cuidado para que todos fossem minimamente atendidos. Estes indicadores estruturais, juntamente com a formação das educadoras, são considerados os que mais interferem na qualidade do cuidado (NICHD, 2002). Cabe destacar que, mesmo que os indicadores estruturais de formação de educadoras, tamanho do grupo e razão educadora-bebê fossem satisfatoriamente cumpridos,

as educadoras não teriam, necessariamente, interações mais qualificadas com os bebês, pois, se as educadoras não souberem como qualificar essa interação, pouco seriam úteis os esforços em nível estrutural para a melhoria da qualidade do cuidado (Hamre et al., 2011). No presente estudo, a relação educadora-bebê era de cinco bebês por educadora no Berçário A, e de 3,6 bebês por educadora no Berçário B. No entanto, cabe ressaltar que a abstenção em ambas as escolas eram frequentes, o que acarretava em uma diminuição do número de educadoras na sala. Sem dúvida, são números bastante elevados, uma vez que, nos Estados Unidos, por exemplo, são permitidos apenas três bebês de até um ano e meio para cada educadora, enquanto, em Porto Alegre, é permitido pela legislação até cinco bebês por educadora. O número muito alto de bebês certamente afetou a implementação e limitou suas contribuições do PROACEB e, principalmente, comprometia o atendimento qualificado das educadoras aos bebês, previsto pelo acompanhamento.

Segundo Schipper et al. (2006), a razão educadora-bebê vai favorecer sobremaneira as interações, sendo a educadora, com um grupo pequeno de bebês, mais propensa a apoiar os bebês quando eles precisam dela e mais respeitosa quanto a expressão de autonomia dos bebês. Já outros autores (Barros et al. 2016; Burchinal et al., 2002; Clarke-Stewart et al., 2002) destacaram a formação das educadoras como um pré-requisito para interações mais sensíveis e para a qualidade do cuidado. Desta forma, sobressai-se ainda mais as formações que acompanham o trabalho das educadoras, como o PROACEB, atendo-se às competências delas para a interação com os bebês. Obviamente, não se pode restringir a qualidade da interação educadora-bebê a estes aspectos, sabendo que outras categorias devem ser cumpridas, como as condições do trabalho, as características dos bebês atendidos e outras características pessoais das educadoras (Belsky, 1984; Schipper et al, 2007). No presente estudo, percebeu-se que a presença de uma educadora no Berçário A que já conhecia a abordagem pikleriana e que buscava aplicá-la, fez com que esse berçário já tivesse alcançado alguns aspectos elementares, como alimentação individualizada e respeito ao ritmo do sono. Assim, pode-se pensar que a formação da educadora contribuiu para que isso acontecesse, uma vez que tem sido considerado um indicador estrutural importante para a qualidade da interação educadora-bebê (Barros et al. 2016; NICHD, 2002).

Com relação à terceira categoria - Competências das educadoras na interação com o bebê - a expectativa inicial do presente estudo era de que as educadoras pudessem identificar as necessidades de um bebê e utilizar de suas competências de interação para atendê-las com qualidade. Estas competências seriam importantes para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê, especialmente durante os momentos de cuidado. Também havia a expectativa de que as educadoras pudessem se aproximar de sentimentos



inerentes ao trabalho com os bebês, tendo a possibilidade de falar sobre eles, especialmente sobre as dificuldades enfrentadas.

De modo geral, pode-se dizer que o PROACEB se aproximou das expectativas relacionadas a esta categoria. Percebeu-se que as educadoras passaram a refletir e fazer modificações no espaço de acordo com as necessidades do bebê, e também buscando alternativas para que o espaço apoiasse práticas mais individualizadas. Mesmo que o PROACEB tivesse suas contribuições diminuídas também por conta de aspectos estruturais, especialmente no que se refere a uma qualificação da rotina, buscou-se instrumentalizar as educadoras para que pudessem deixar as atividades mais leves, atendendo os bebês mais vagarosamente, um de cada vez.

Com relação às competências das educadoras, considera-se este um assunto de difícil abordagem em encontros de formação. Falar sobre o bebê, a rotina e o espaço físico, embora perpassasse as competências das educadoras, não são temas tão diretos como abordar sobre aquilo que a educadora poderia desenvolver nela mesma. Buscar entender se a educadora é sensível ou sensibilizá-la para as necessidades dos bebês requer bastante proximidade da educadora, oportunidades de observar a interação educadora-bebê e programas de formação mais longos (Fukkink & Lont, 2007). Inclusive, os programas de formação de educadoras focados nas competências tendem a ter menos efeito sobre a mudança das atitudes delas do que sobre os conhecimentos (Fukkink & Lont, 2007). Talvez por esses motivos que o PROACEB parece ter contribuído menos para a promoção da qualidade das competências da educadora para a interação com os bebês. Além disso, é um tema bastante difícil de ser acessado por meio de entrevistas fora do contexto em que as interações aconteciam.

Por meio dos relatos espontâneos das educadoras sobre a forma como interagiam com os bebês ao longo do dia – chegada, alimentação, trocas, sono, atividades, saída –, foi possível, ao menos em parte, identificar algumas competências das educadoras participantes do presente estudo para a interação com os bebês. As educadoras falaram sobre ser afetivas, acolhedoras e atenciosas com os bebês, o que se expressava através do toque suave, do tom de voz calmo, da antecipação e narração dos momentos em que estavam com os bebês. Essas competências são reconhecidas como parte de um cuidado positivo (NICHD, 1996, 2006) e estão associadas ao estabelecimento de apego seguro do bebê com a educadora (Schipper et al., 2008). No entanto, foi possível perceber que, mesmo após o PROACEB, algumas competências pouco foram enfatizadas, como falar com o bebê em diversas situações e de diversos modos, como também se caracteriza o cuidado positivo (NICHD, 1996, 2006). Esse resultado se destaca, uma vez que a linguagem utilizada pela educadora, especialmente fazer questionamentos, responder às vocalizações e outras formas de conversar com o bebê, tem

impacto sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico do bebê ao longo do tempo (NICHHD, 2000b). Dessa forma, percebe-se que o PROACEB contribuiu parcialmente para que as educadoras falassem mais com os bebês. Pode-se entender que falar com os bebês requeria um tempo e dedicação às interações que nem sempre era possível. Assim mais uma vez, percebe-se o quanto os fatores institucionais interferem nas práticas das educadoras comprometendo a qualidade das interações.

Das competências que se destacaram após o PROACEB pode-se mencionar a postura de observação das educadoras. A observação permite à educadora que essa possa reconhecer as necessidades dos bebês e intervir de acordo com elas (David & Appell, 1973/2013, Monsú, 2012), sem ser negligente ou excessiva nas interações (Falk, 1999/2012). Ao incentivar que as educadoras observassem os bebês, durante o PROACEB, deu-se ênfase a não intervenção nas atividades dos bebês, a não ser que ele solicitasse, conforme indicado pela abordagem pikleriana (Pikler, 1969). Isso significa que, por meio da observação, haveria mais possibilidade de reconhecer as competências dos bebês, organizar o espaço e a rotina de acordo com as necessidades deles, bem como de refinar as suas próprias competências, olhando, falando e sendo sensível ao bebê no momento adequado (David, 2006, Freitas & Pelizon, 2011). A partir da observação as educadoras podem “selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças” (Brasil, 2016, p.59). Desta forma, espera-se que a competência de observação das educadoras do presente estudo, incentivada pelo PROACEB, possa criar mais possibilidades de intervenções sensíveis junto aos bebês, bem como uma adaptação maior do espaço e da rotina para as necessidades deles.

O incentivo das educadoras à autonomia e à cooperação dos bebês durante os momentos de cuidado demonstrou a consideração do bebê como um parceiro no cuidado com o seu próprio corpo, conforme indicado pela abordagem pikleriana (David & Appell, 1973/2013). Mesmo que a participação do bebê nos seus cuidados seja também devido ao desenvolvimento dos bebês (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2008; Albers et al., 2007), percebe-se que, quanto mais competente o bebê é para participar dos cuidados, mais as educadoras podem cercear o bebê dessa participação, esta atitude sendo entendida como uma violência (Tardos, 1981/2012). Isso porque, quando é incentivada a autonomia do bebê, por exemplo, oferecendo uma colher a ele, a interação pode ser mais longa, além das consequências serem mais trabalhosas, como ter que limpar o chão e trocar a roupa do bebê após a alimentação. Assim, pode-se dizer que algumas interações das educadoras incrementam a dependência do bebê, ao invés de apoiar o bebê nas suas iniciativas (Tardos, 1987/2012), por exemplo, colocando rapidamente a roupa no bebê, sem aguardar a iniciativa

dele em colocar o braço na manga do casaco. As educadoras do presente estudo mostraram, após o PROACEB, que incluíam os bebês nas atividades ligadas ao cuidado pessoal, mas, pode-se entender que nem sempre isso era possível por conta da demanda a ser atendida.

No momento em que se dá tempo e oportunidade para o bebê participar, ele vai poder compreender melhor o que se espera dele, quais são as atividades a serem realizadas, podendo assim antecipar e se preparar para isso (Falk, 1999/2012). Com esse tipo de interação, o bebê vai podendo perceber que ele também influencia o meio em que está, sentindo-se competente e um sujeito ativo nas interações. Assim, o bebê vai acumulando experiências que favorecem o desenvolvimento de sua autonomia (Falk, 1999/2012). Desta forma, entende-se que incentivar a autonomia e a cooperação dos bebês não significava, para as educadoras do presente estudo, os deixar fazerem simplesmente o que querem, mas reconhecer o bebê como um parceiro competente nas interações. Percebeu-se que as educadoras, mesmo antes do PROACEB, já estavam cientes de como era uma interação de qualidade, que entendiam o valor da participação do bebê nas atividades, dando tempo para que ele respondesse as interações com a educadora, mas que poucas vezes conseguiam realizar essas atividades, com a dedicação necessária. Essa percepção, que pode ter sido evidenciada com a participação no PROACEB, parecia estar associada a uma certa angústia para as educadoras. Provavelmente, até sentimentos de culpa por não estar conseguindo atender cada bebê como gostaria de fazer. Importante lembrar que algumas manifestaram preocupação com o sofrimento dos bebês ao serem deixados na creche, ou quando não conseguiam acalmar o choro de um bebê.

Além de tempo, a educadora precisa valorizar os momentos de cuidado como importantes para o bebê (Falk, 1999/2012). Do modo como a rotina foi pensada no PROACEB, as educadoras ficariam a maior parte do tempo envolvidas em atividades de cuidado, pois esse é um dos principais papéis da educadora de bebês segundo a abordagem pikleriana (David & Appell, 1973/2013). Parece que, quando as educadoras de bebês abrem mão de atividades ditas pedagógicas para se dedicar aos cuidados, é como se ela abrisse mão de sua identidade (Martins et al., *in press*), afinal, cuidar de bebês é uma atividade comum a outras pessoas que não são educadoras. Esta pode ser uma outra possível explicação para a ansiedade das educadoras do presente estudo em não dar conta ou em se sentir angustiadas por realizar as atividades de forma rápida, sem a qualidade desejada. Realmente, dar conta das necessidades dos bebês é uma tarefa árdua, mas ela se torna mais pesada quando são associadas as necessidades das educadoras e da própria instituição de ocupar-se do bebê (Pikler, 1969; Tardos, 1984/2012).

Ainda nesse sentido, quando se entende que o papel da educadora não é ser central nas interações, corre-se o risco de ser adotado um papel de outro extremo – não fazer nada

(Tardos, 1984/2012). Frente à dúvida de que papel adotar e a falta de modelos, as educadoras podem simplesmente passar o tempo com os bebês, sem prestar atenção das suas brincadeiras ou em como o ambiente pode atender melhor as necessidades dos bebês (Tardos, 1984/2012). Isso não significa que a educadora não vá ensinar nada ao bebê, mas o que ela irá ensinar serão as regras básicas da vida em comum, como não morder, como aguardar sua vez brincando, pegar outro brinquedo quando outro bebê está com o desejado (Tardos, 1984/2012).

Por isso, entende-se que o espaço oferecido pelo PROACEB pode ser útil para que as educadoras pudessem entrar em contato com seus sentimentos e refletir sobre eles. Essa reflexão, juntamente com o conhecimento do desenvolvimento e das necessidades dos bebês, bem como de uma forma de lidar com eles, diferencia as educadoras de outras pessoas que trabalham ou cuidam de bebês (Falk, 1999/2012, Szanto-Féder, 2006). Isso parecia bastante claro para as educadoras do presente estudo, que, em poucas vezes, mostraram sentir-se como se fossem mães dos bebês. Essa distância era necessária para que não ocupassem o lugar das mães, não entrando em rivalidade com elas (Falk, 1999/2012; Pikler, 1972; Szanto-Féder, 2006), bem como para sentirem-se profissionais na sua função (Szanto-Féder, 2006). Esses resultados contrapõem outros estudos, em que as educadoras entrariam em competições com as mães pelo bebê, buscando ser igualmente importantes (Melchiori & Biasoli-Alves, 2001). Entende-se que formações como o PROACEB podem auxiliar as educadoras a distinguirem as especificidades de cada papel, bem como lidar com sentimentos advindos da relação tão próxima que as educadoras tem com os bebês que atendem.

Como o PROACEB era um acompanhamento aberto à escuta dos sentimentos das educadoras inerentes ao trabalho, pode-se entender que este foi um espaço que buscou contemplar as implicações pessoais e ansiedades que a relação com os bebês poderia gerar nelas, o que pode ser considerado quase como inerente ao trabalho de cuidar de bebês (Elfer & Dearnley, 2007). Ao falar e reconhecer os seus sentimentos relacionados aos bebês, as educadoras podem abrir espaço nas interações com eles, realizando as tarefas de maneira menos rápida e mecânica (Zornig, 2010), transmitindo por meio de seus gestos, o interesse no bebê e o respeito pela pessoa (Tardos, 1981/2012).

Embora os achados apoiem parcialmente as contribuições do PROACEB para a qualidade da interação educadora-bebê, algumas limitações devem ser discutidas. Com relação à avaliação da intervenção, um aspecto metodológico positivo foi a designação de uma pessoa para realizar as entrevistas anteriores e posteriores aos encontros diferente da psicóloga que realizou os encontros do PROACEB, possibilitando maior liberdade de expressão das educadoras. No entanto, a presente avaliação das contribuições do PROACEB

foi elaborada pela mesma psicóloga que realizou a intervenção, o que pode ser considerado um viés.

Embora os achados do presente estudo apoiem parcialmente as contribuições do PROACEB para a qualidade da interação educadora-bebê, algumas limitações do estudo merecem ser destacadas. Com relação à intervenção, buscou-se abarcar aspectos centrais da abordagem pikleriana (David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Pikler, 1969; Tardos, 2010; 2012) durante os encontros, em particular, sobre aqueles pontos que se relacionasse mais diretamente à interação educadora-bebê. Certamente outros encontros poderiam ser incluídos, tanto para aprofundar o que era tratado, como para abordar outros temas que se mostraram importantes no presente estudo, como a relação da educadora com a família, as relações entre as próprias educadoras do berçário, ou ainda o envolvimento da instituição com as ideias abordadas no PROACEB.

Com relação às análises dos dados, a pesquisadora que realizou a intervenção não fez as entrevistas de avaliação, o que indica uma maior isenção na identificação das contribuições do PROACEB. Também se considera um ponto positivo a análise qualitativa dos relatos espontâneos das educadoras durante as entrevistas, durante a qual se solicitava que elas relatassem o seu cotidiano com os bebês e o que elas compreendiam como importante para eles em cada momento do dia. Assim, é possível pensar que isto acabou favorecendo para que as respostas das educadoras se aproximassem mais do que elas pensavam sobre os temas tratados no PROACEB, do que das próprias práticas que mantinham com os bebês. Isso seria evitado com a utilização de observação direta da interação educadora-bebê, o que possibilitaria uma avaliação mais precisa, embora foram realizadas filmagens da rotina das educadoras com os bebês, elas não foram usadas neste estudo, tendo em vista que a análise dos vídeos se estenderia muito, não sendo possível cumprir o prazo para a realização deste trabalho.

Também é plausível pensar que as análises realizadas podem não ter permitido a compreensão da dinamicidade destas áreas investigadas, ao serem apresentadas didaticamente separadas em três categorias – Atividade autônoma do bebê, Organização do espaço e da rotina e, Competências das educadoras na interação com o bebê. No cotidiano de um berçário, as interações são constantes e um fator pode potencializar a ação de outro. Assim a organização de um novo espaço, potencializa uma maior autonomia do bebê e inclusive uma interação mais qualificada da educadora-bebê. Ou então, a ausência de uma educadora, implica em uma sobrecarga às demais, afetando toda a dinâmica do berçário.

É também importante salientar que as possíveis contribuições do PROACEB podem não se manterem ao longo do tempo. Mesmo os novos arranjos físicos realizados no berçário, podem rapidamente ser revertidos, o que não dizer das práticas mais sutis de interação educadora-bebê, propostos pelo PROACEB. As entrevistas de avaliação pós-acompanhamento foram realizadas um mês após a intervenção, e as eventuais contribuições que apareceram podem ser decorrentes do pouco tempo transcorrido dos encontros. Neste sentido, seria importante que houvesse um acompanhamento periódico, ao longo de meses, buscando reforçar os temas propostos e se certificar que todos os envolvidos se mantiveram confiantes nas novas práticas e ajudem a avançá-las, inclusive a própria direção das instituições.

Uma outra limitação do presente estudo é a ausência de um grupo controle, o que impede a verificação com maior precisão as contribuições do PROACEB. Fica-se sem saber se as mudanças apontadas nos relatos das educadoras foram devido aos conteúdos dos próprios encontros, ou o contato com a pesquisadora, ou o desenvolvimento dos bebês, que passaram a exigir outras formas de interação, ou as demandas da direção, preocupada em melhorar o atendimento dos bebês e em corresponder à proposta da pesquisa, ou a tantas outros fatores. No entanto, a inexistência de um grupo controle foi uma opção, para evitar que educadoras de outros berçários ficassem privadas da participação no PROACEB, e apenas participassem de coletas de dados, sem falar na extensão que o estudo teria. Sem dúvida, sugere-se que futuros estudos possam avançar usando outros delineamentos para investigar as contribuições do PROACEB, especialmente de caráter longitudinal.

Contudo, apesar destas limitações, o presente estudo permitiu que se obtivesse indicadores sobre as contribuições do PROACEB para a qualidade das interações educadora-bebê. Os resultados indicam que, o PROACEB representa uma intervenção com potencial para contribuir para a qualidade da interação educadora-bebê. Isto é ainda mais relevante no cenário atual de uma maior demanda de formação de profissionais da Educação Infantil para o atendimento de bebês, em que o PROACEB poderia ser bastante útil para uma formação inicial desses profissionais, preparando-os para a atuação com este público. Mesmo com profissionais já experientes, como algumas participantes do presente estudo, o PROACEB se mostrou relevante ao contribuir para a atualização destes profissionais que já atuavam com bebês. No mínimo, ele cria um espaço para reflexão e sensibilização das educadoras em relação as suas práticas de cuidado com o bebê, considerando que isto pode ser bastante relevante para os desafios cotidianos do trabalho com bebês em coletividade.

### CAPÍTULO III

#### **ESTUDO 2: Implementando o Programa de Acompanhamento para Educadoras de Berçário - PROACEB: evidencias a partir de um estudo de caso**

Como exposto anteriormente, a formação das educadoras é um importante indicador de qualidade do atendimento em escolas de Educação Infantil (NICHHD, 2002, Harms et al., 2003). Com relação às formações continuadas, para que elas possam contribuir para a qualidade da interação educadora-bebê, devem se constituir em espaços de trocas, de escuta, nos quais são abordados temas que tenham sentido para a realidade de cada educadora (Campos, 1994, 2008). Incluem-se, nessas formações, os aspectos subjetivos das educadoras, os quais precisam ser abordados para que se entendam as motivações internas para a interação com os bebês (Elfer & Dearnley, 2007; Zornig, 2010). Para ter acesso a esses aspectos, parece necessário investigar os processos vivenciados durante a intervenção em si. Contudo, percebe-se que poucos estudos se interessam por acompanhar tais processos ao longo das intervenções destinadas a educadoras, bem como investigar os aspectos emocionais e relacionais implicados no contexto.

Da mesma forma, mesmo que o Estudo 1 revelou algumas contribuições do PROACEB, é plausível pensar que a metodologia utilizada naquele pode ter limitado alguns dos resultados. Ao focar nas fases de coleta de dados antes e após o acompanhamento, não foi possível que se investigasse e compreendesse as trocas que aconteceram durante os encontros. Entende-se que este aprofundamento é possibilitado com a realização de um estudo de caso, quando os relatos de uma educadora em particular podem ser analisados com mais detalhes. Em função disso, propõe-se este segundo estudo, o qual apresenta um estudo de caso que investigou os relatos de uma educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação à atividade autônoma do bebê, à organização do espaço e da rotina do berçário, bem como sobre as competências da educadora na interação com o bebê. Trata-se de um estudo de carácter exploratório que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento. Com isso, esperava-se perceber com mais detalhes os impactos e eventuais mudanças associadas aos conteúdos de cada encontro do PROACEB, para a educadora, bem como as contribuições da intervenção, em termos gerais.

## MÉTODO

### 3.1 Participantes

Participou deste estudo uma educadora de uma turma de berçário de uma escola de Educação Infantil pública de Porto Alegre (Berçário A). A educadora participou do Estudo 1, no qual foi identificada como 3BA. Esta educadora foi escolhida dentre as outras participantes por ser considerado o seu envolvimento com os temas, tanto em nível prático, como em nível pessoal. Considera-se a escolha do caso como legítima uma vez que se busca a melhor oportunidade de aprendizado e de aprofundamento no tema,

### 3.2 Delineamento e procedimentos

Utilizou-se um delineamento de estudo de caso único (Yin, 2015), envolvendo entrevistas iniciais, os encontros do PROACEB e uma entrevista final. As fases deste estudo foram as mesmas realizadas no Estudo 1.

Na **Fase 1** (pré-acompanhamento), a educadora foi convidada a participar do estudo e solicitada a assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo B). Após, realizou-se um encontro individual no qual a educadora foi solicitada a responder o *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013a)<sup>15</sup>. Na **Fase 2** (acompanhamento), a qual iniciou na semana seguinte à fase anterior, foram realizados seis encontros individuais com cada educadora que participou do *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB* (Gabriel et al., 2014). Esse programa destinou-se às educadoras de berçário, com o objetivo de promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os momentos de cuidados. Uma semana após o término do PROACEB as educadoras responderam à *Entrevista de avaliação do acompanhamento para educadoras* (Gabriel & Piccinini, 2014b).

Todas as entrevistas e encontros do PROACEB foram realizados no horário de trabalho da educadora e nas dependências das escolas. Com exceção de um encontro, que foi realizado nas dependências da UFRGS, pois as escolas estavam em greve durante a semana em que seriam realizados os encontros.

---

<sup>15</sup> Nesta fase, bem como na Fase 3, também foi realizada a Observação da interação das educadoras de berçário com os bebês na sala de cada berçário. A cada dia filmou-se a interação de uma educadora com os bebês por três horas, durante diferentes momentos da rotina, como alimentação, troca de fraldas e de roupas, sono e brincadeiras livres e dirigidas. Durante as observações, solicitou-se que as educadoras interagissem livremente com os bebês, do mesmo modo que faziam normalmente na rotina do berçário. Este instrumento não será utilizado neste trabalho. Também nesta fase, as educadora responderam à *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário* (Anexo D), utilizada no Estudo 1 e que não será utilizada no Estudo 2.



### 3.3 Instrumentos

- *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013a): foi utilizado para se obter informações sobre a escolaridade, frequência a cursos de formação continuada e experiência das educadoras, bem como informações salariais, condições de trabalho, razões para escolher a profissão e planos futuros. Além disto, objetiva obter informações sociodemográficas a respeito da educadora, tais como idade, moradia, situação conjugal e número de filhos. Cópia no Anexo C.

- *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB* (Gabriel et al., 2014): O PROACEB é um programa de acompanhamento destinado a educadoras de berçário e tem como finalidade promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. Com base na abordagem pikleriana, criado por Emmi Pikler, na Hungria, nos anos 40, são propostos encontros com as educadoras, buscando abordar temas que, de acordo com a abordagem, possam contribuir para a aquisição de conhecimentos e competências que levem à promoção da qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. O PROACEB está organizado em três módulos, baseados nos três princípios da abordagem pikleriana (Chokler, 2009; David, 2006; David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 2010; 2012) já apresentados na introdução. O primeiro considera as atividades livres iniciadas pelos bebês como centrais para o desenvolvimento de sua personalidade; o segundo envolve a criação de um ambiente facilitador, no qual a educadora irá organizar o espaço e a rotina do bebê; e, o terceiro leva em consideração a importância da formação de um vínculo seguro entre educadora e bebê. Esse programa destinou-se às educadoras de berçário, com o objetivo de promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os momentos de cuidados.

Os módulos são os seguintes: (1) Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) Organização do ambiente; e (3) As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê. Cada módulo é apresentado em dois encontros realizados individualmente, com duração de 90 minutos e periodicidade semanal. Em cada encontro é destacado um tema principal, relacionado ao módulo, que é abordado em duas partes: informativa e temática. Na parte informativa são oferecidas informações sobre o tema previsto para o módulo, com breve levantamento de dúvidas das educadoras e esclarecimentos da psicóloga. Para ilustrar os conteúdos de cada tema, são utilizados vídeos baseados na perspectiva da abordagem pikleriana, que enfocam na interação educadora-bebê ou somente no bebê. Já na parte temática, a partir do posicionamento flexível e receptivo da pesquisadora formadora, são estabelecidos momentos de interação com a educadora, permitindo que ela

expresse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertam cada temática. As educadoras são estimuladas a falarem livremente e, através do diálogo, busca-se levá-las a compreender as perspectivas da abordagem pikleriana sobre cada tema. A supervisora do PROACEB auxiliou a pesquisadora desta tese na implementação do PROACEB. Antes mesmo de sua realização, orientou os estudos no aprofundamento. Posteriormente, orientou a elaboração do PROACEB e a escrita do trabalho. A descrição do PROACEB encontra-se no Anexo E.

- *Entrevista para avaliação do acompanhamento para educadoras* (Gabriel & Piccinini, 2014b): foi utilizada para obter informações sobre a avaliação das educadoras com relação ao PROACEB, o que a educadora considerou que aprendeu nos encontros, em que a educadora considera que os encontros auxiliaram na relação com o bebê, sobre a carga horária, conteúdos, entre outros aspectos do PROACEB. Cópia no Anexo F.

### **3.4 Considerações éticas**

A participante do presente estudo foi informada a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa e decidiu livremente sobre a disponibilidade de participar do estudo. Com isto, assegurou-se a autonomia do sujeito que quis participar, sendo que poderia desistir de participar da pesquisa em qualquer etapa da mesma. A privacidade e a confidencialidade foram asseguradas, sendo que o material obtido por meio das entrevistas e dos encontros foi identificado por um código e devidamente arquivado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Havia sido previsto, que, se houvesse uma demanda de atendimento psicológico para os participantes, estes seriam encaminhados para o Centro de Atendimento Pais-bebê da UFRGS.

Este estudo adotou os princípios éticos de beneficência e não maleficência, respeito e justiça sugeridos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução Nº 466/2012). Assim, a participante foi inicialmente informada que, durante o período que ela estivesse participando das entrevistas e dos encontros, os riscos aos quais estaria sujeita eram mínimos, uma vez que não estavam previstos danos físicos ou psicológicos, pois não foram adotados procedimentos invasivos. Além disto, se a participante se sentisse desconfortável com alguma questão, esta poderia optar por não responder ou deixar de participar do estudo. Destaca-se que, no decorrer da pesquisa, não foi identificada nenhuma necessidade de encaminhamento para atendimento psicológico e não houve nenhuma desistência ao longo das fases de coleta de dados. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS (Anexo A).

## RESULTADOS

*Os Resultados deste capítulo foram omitidos a fim de desguardar a identidade da participante.*

## DISCUSSÃO

O presente estudo buscou apresentar um estudo de caso que investigou os relatos de uma educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação à atividade autônoma do bebê, à organização do espaço e da rotina do berçário, bem como sobre as competências da educadora na interação com o bebê. Trata-se de um estudo de caráter exploratório que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento. A interpretação dos resultados se apoiou na abordagem pikleriana (Chokler, 2009; David & Appell, 1973/2013; David, 2006; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 1992; 2010; 2012), bem como em outros pesquisadores que convergem com essa abordagem, além de pesquisas realizadas na área.

A discussão será feita em quatro partes. Inicialmente, discute-se com a literatura os resultados das contribuições do PROACEB para a primeira categoria do estudo – Atividade autônoma do bebê. Em seguida, também serão relacionadas com a literatura as contribuições da intervenção para a segunda categoria do estudo – Organização do espaço e da rotina e, numa terceira seção, para a terceira categoria – Competências das educadoras na interação com o bebê, em especial durante os momentos de cuidado. Na quarta parte, discutem-se as limitações do estudo e sugestões para próximas investigações.

Com relação à primeira categoria, Atividade autônoma do bebê, ao perceber as competências de um bebê, seja ela demonstrada de forma positiva (com sorrisos e olhares) ou de forma mais negativa (choro, tensionamento), a educadora pode trazer suas concepções ao interpretar tais comportamentos. Os vídeos mostrados durante o PROACEB eram de bebês e de educadoras demonstrando, sozinhos ou em interação, suas competências. Pode-se dizer que as imagens parecem ter suscitado na educadora mais sensibilidade em seu olhar, trazendo a tona competências de bebês que ela atendia no cotidiano, bem como trazendo novos conhecimentos que a auxiliaram a refinar sua observação. A utilização de vídeos tem sido abordada como um instrumento importante, que aproxima a educadora de vivências reais, bem como estimula o diálogo a partir de um ponto concreto em comum (Fabiano et al., 2013; Hamre et al., 2012; Ota & Austin, 2013).

Pode-se dizer que, a respeito dos assuntos relacionados ao desenvolvimento motor, os vídeos e imagens foram muito úteis para ilustrar o movimento livre do bebê e as fases do desenvolvimento, especialmente quando não havia a interferência do adulto. Foi possível perceber que a educadora, ao longo dos encontros, teve a oportunidade de entender a importância do movimento livre e passou a considerar ainda mais a liberdade de movimento

do bebê. Isto revela a importância de realizar encontros de formação a partir da realidade da escola e das próprias educadoras (Campos, 1994), sem a imposição de uma abordagem a ser seguida.

Neste sentido, foi possível perceber que a educadora pode integrar os conhecimentos sobre desenvolvimento nas diversas áreas, como motor, cognitivo, emocional. Esse olhar integrado para o desenvolvimento pode, pelo menos em parte, contribuir para que a educadora pudesse também integrar o corpo do bebê às experiências emocionais, bem como o cuidar ao educar, entre outras interações realizadas com o bebê, como brincar, interagir face a face. Essa cisão, cuidar *versus* educar, herança da origem da Educação Infantil no Brasil, ainda persiste, aliada a um esforço em não entrar em contato com os sentimentos provenientes dessa relação, conforme mencionado anteriormente (Campos et al., 2006; Elfer & Dearnley, 2007).

Assim como os encontros, os vídeos e os diálogos puderam contribuir para que a educadora conversasse e refletisse sobre aspectos positivos das competências dos bebês, mostrando-se, de certa forma, “encantada” com os bebês. Eles também deram margem para que a educadora trouxesse aspectos que a afastava dos bebês ou faziam com que tivesse interações de menor qualidade. Em um primeiro momento, a educadora viu no bebê e na família dele os motivos pelos quais ela sentia dificuldades em interagir com ele. Ainda, parecia acreditar que o bebê deveria ser punido pela maneira como interagia. Essa concepção é, de certo modo, comum na Educação Infantil, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como os dos berçários do presente estudo, em que as famílias pobres acabam sendo alvo de atitudes preconceituosas (Rosemberg, 1994). As interações com os bebês provenientes dessas famílias podem ser diferentes, sendo permeadas por concepções das educadoras sobre elas. No presente estudo, foi necessário trazer as especificidades da interação educadora-bebê para explicar e buscar alternativas menos hostis na relação. Pode-se perceber que a educadora partiu da culpabilização do bebê e a família para si mesma, não conseguindo perceber que as suas reações e as reações do bebê eram parte de uma relação específica. Contudo, o fato da educadora tomar para si a responsabilidade de mudar a interação auxiliou a modificar seu modo de perceber o bebê e de interagir com ele, modificando a relação.

Já com relação à categoria Organização do espaço e da rotina, um aspecto que se destacou nos encontros foi a característica da educadora de manter a sala arrumada, desde os móveis e utensílios de cuidado dos bebês, bem como os brinquedos. Percebe-se que, sem o entendimento da importância que a brincadeira livre teria para o bebê, a educadora considerava os brinquedos no chão como uma “bagunça” e não como algo inerente à exploração dos bebês. Os brinquedos valorizados atualmente, muitas vezes, limitam a

exploração livre e criativa dos bebês. São geralmente de plástico, com cores vibrantes e que emitem sons quando o bebê aperta em um determinado local. Em termos psicológicos, brinquedos simples e leves, acessíveis aos bebês, são considerados mais adequados para os bebês (APLF, 2008). No entanto, como há uma ênfase comercial sobre outros tipos de brinquedos, entende-se que o PROACEB explicou e incentivou que a educadora pudesse ver o valor desses brinquedos e a forma como poderia disponibilizá-los, favorecendo o movimento livre do bebê.

Chama atenção, mais uma vez, como a educadora com o cargo de professora fez determinações sobre o ambiente que não faziam sentido para Elis. Além de revelar uma cisão hierárquica entre educadora e professora, pode-se perceber que o ambiente, para Elis, não parecia ser considerado um recurso pedagógico. Uma vez que, na abordagem pikleriana, não há a intenção de oferecer atividades dirigidas aos bebês, o ambiente passa a ser o lugar onde as educadoras colocam seus conhecimentos pedagógicos. O espaço, bem como a rotina, são organizados de modo a contemplar as necessidades individuais e grupais dos bebês (David, 2006). Assim, a partir do conhecimento das características da fase em que o bebê se encontra, assim como a fase seguinte, são oferecidos brinquedos e outros materiais para que o bebê interaja, tenha curiosidade e prazer na sua atividade (APLF, 2008). Por exemplo, em termos de desenvolvimento, o bebê nos primeiros seis meses de vida deve ter brinquedos dispostos ao redor de sua cabeça, uma vez que ele não se desloca para acessá-los. Além disto, precisam ser leves, para que ele tenha força para segurá-los e levá-los até próximo de sua face, desenvolvendo a habilidade de manipulação óculo-manual (APLF, 2008).

Mesmo assim, no relato da educadora, pode-se perceber a inclusão de brinquedos que poderiam servir como promotores do desenvolvimento. Ao colocar caixas no espaço do berçário, as educadoras estimularam que os bebês fizessem associações cognitivas como dentro e fora, e motoras amplas, como subir e descer. Mesmo assim, percebeu-se que, nos relatos da educadora não foi enfatizado o valor pedagógico dos brinquedos escolhidos. Isso pode ser explicado pela possível dificuldade de ver como um objeto simples, como uma argola de madeira, pode ter um valor para a exploração e para o desenvolvimento dos bebês (David & Appell, 2014).

A educadora também referiu-se à acessibilidade dos brinquedos e à permanência dos mesmos sempre nos mesmos locais. Além de entender que a acessibilidade dos brinquedos é essencial para que os bebês desejem e possam ir até eles e assim coloquem seu processo de desenvolvimento em ação, dispor os brinquedos ao alcance dos bebês retira da educadora o papel central de oferecê-los conforme a sua avaliação de que os bebês deveriam brincar em determinado momento (Campos-de-Carvalho, Meneghini & Mingorance, 1996; Meneghini &

Campos-de-Carvalho, 1997). Dessa forma, a acessibilidade dos brinquedos torna-se fundamental para a autonomia dos bebês, que passam a fazer suas próprias escolhas, não dependendo da presença ativa da educadora. Ainda, a permanência dos brinquedos sempre nos mesmos lugares promove segurança aos bebês, fundamental para a aquisição de senso de estabilidade e previsibilidade do ambiente. Os bebês que se sentem seguros no ambiente em que se encontram conseguem explorar muito mais de forma autônoma, sem solicitar a presença do adulto com tanta frequência (David, 2006).

Nota-se que ocorreram mudanças significativas no ambiente do berçário com o objetivo de promover uma melhor organização do espaço para os bebês. No berçário já havia uma cerquinha dividindo o espaço de brincadeiras e de higiene e sono dos bebês. Após o PROACEB, as cadeiras de alimentação, que antes ficavam junto à área de brincadeiras, passaram para a área destinada aos cuidados básicos dos bebês. A organização do espaço em diferentes tipos de áreas denota a sensibilidade das educadoras em adequá-lo de acordo com as necessidades dos bebês, bem como de oferecer diversidade de experiências para eles (David, 2006).

Quanto à área de brincadeiras e de cuidados básicos, recomenda-se que estes espaços sejam separados para que a educadora possa oferecer atenção individualizada aos bebês nos momentos de cuidado (David & Appell, 2014; Seabra & Moura, 2005). Com a separação destas áreas, os bebês que não estão sendo alimentados, por exemplo, podem aguardar a sua vez brincando na outra área. Além disso, se este bebê solicita atenção da educadora que está ocupada com o cuidado individual de outro bebê, ela pode responder à solicitação verbalmente, sem que interrompa diretamente a atividade individual. Do contrário, sem as divisões, as educadoras tendem a ter dificuldades em realizar as atividades individuais, pois os bebês que estão aguardando acabam interrompendo sua atividade, buscando interações físicas com a educadora como, por exemplo, segurar nas pernas e pedir colo. Com essa configuração do espaço, as educadoras acabam recebendo demandas de muitos bebês ao mesmo tempo, tornando elevada a razão educadora-bebê que precisam ser atendidos nesses momentos. Isso afeta os cuidados individualizados, uma vez que se sabe que grupos pequenos de bebês permitem trocas com mais intimidade e segurança, possibilitando que as educadoras ofereçam cuidados mais responsivos e sensíveis. Além disso, em pequenos grupos ocorrem menos barulhos e menos interferências, e as trocas afetivas entre as educadoras e os bebês tornam-se facilitadas (Portugal, 2010).

Dessa forma, entende-se que essa divisão nos espaços de brincadeira e cuidado pode promover uma melhoria na qualidade da relação educadora-bebê ao possibilitar que a educadora pudesse se dedicar um pouco mais individualmente ao bebê nos momentos de

cuidado básico. A partir desses momentos, é possível que a educadora tenha oportunidade de mostrar uma postura mais sensível ao bebê, o que é capaz de provocar sentimentos de segurança e confiança, contribuindo para a constituição de um vínculo de apego (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, 2012). Ainda, o fato de os bebês que estão brincando conseguirem enxergar as educadoras que estão atendendo individualmente algum outro bebê, possibilita que recebam apoio, incentivo e encorajamento por parte das educadoras para que iniciem ou sigam em sua movimentação livre e em sua exploração autônoma (Falk, 2011).

Por fim, considerou-se de grande valia abordar com a educadora sobre o espaço e a rotina, uma vez que se percebe que esses assuntos não são muito abordados em espaços de formação por não serem considerados pedagógicos, ou, quando são tratados, parecem não aprofundar nos aspectos mais finos de interação que ocorrem nesses contextos (Barbosa & Horn, 2001). Pode-se dizer que os encontros do PROACEB permitiram que fossem expostas concepções íntimas sobre a organização do espaço e da rotina, as quais foram oportunidades ricas de diálogo e de busca de um entendimento para as mudanças já ocorridas no berçário, bem como para a realização de outras mudanças. A educadora pode avaliar os encontros, realizados no horário do seu trabalho como importantes para que as mudanças pudessem ser realizadas de forma mais imediata: *“Eu achei bom (...) poder, às vezes, com algumas coisas, sair de lá e já poder colocar em prática alguma coisa no momento seguinte, achei interessante”*.

Com relação à terceira categoria – Competências das educadoras na interação com o bebê – percebeu-se que algumas competências da educadora puderam se destacar depois de o espaço do berçário ter sido organizado de forma a promover mais a autonomia dos bebês. Após estas mudanças, a educadora pode estar mais disponível aos bebês, possibilitando, desta forma, uma leitura mais efetiva de seus sinais e demandas, bem como um maior respeito ao ritmo de cada um. Quando a organização do espaço muda no sentido de colocar nos bebês a centralidade das atenções e ações, o papel da educadora também muda. Se antes ela era uma educadora ativa, que deveria iniciar a maioria das interações – pois se não o bebê não faria “nada” – agora a sua função está em observar os bebês e detectar seus sinais para respondê-los da forma mais adequada e rápida possível (Tardos & Szanto-Feder, 2011).

Além de detectar os sinais dos bebês e ser responsiva, com a mudança da organização do espaço, a educadora teve a oportunidade de dedicar-se a cada bebê de forma individual, enquanto os outros estavam envolvidos com as suas próprias atividades – e a educadora mostrou-se aliviada com esta decisão. Estes momentos individuais são entendidos como momentos ricos para a interação educadora-bebê, pois é quando a díade tem a oportunidade de realizar trocas afetivas singulares, percebidas através da maneira de tocar o bebê, da troca



de olhares e das verbalizações (Tardos, 1981/2012). Segundo Chokler (2012) a maneira de sustentar a manipular o corpo do bebê nos momentos individuais provocam sentimentos de segurança e confiança, o que contribui para a constituição de um vínculo de apego seguro educadora-bebê.

O fato de colocar o ambiente e as interações próximas em destaque pode questionar o papel tradicional das educadoras com relação aos bebês. Ou seja, se a educadora não oferece atividades dirigidas aos bebês, é compreensível que as educadoras não se reconheçam nesse novo papel, tornando necessário construir, juntamente com a educadora, modos de acompanhar o bebê, de interagir com cada um deles de acordo com a necessidade particular de cada bebê (David, 2006). O acompanhamento dos bebês, ou seja, a observação de suas necessidades e a constante adequação das interações e do espaço passa a ser o papel da educadora (Paniaguas & Palacios, 2007). Por isso, da mesma forma, as formações continuadas também devem ser acompanhamentos – observar as necessidades das educadoras e adequar os conteúdos escolhidos previamente para o contexto em que a educadora está imersa.

Percebe-se que os novos conhecimentos não foram os aspectos que mais se destacaram no PROACEB, mas o espaço para que a educadora pudesse reconhecer muitas das coisas que ela já sabia e poder falar sobre isso, criando condições para que esse conhecimento se traduzisse em práticas. Além disso, pareceu ser uma tarefa de cada encontro dar valor para as interações mais simples e genuínas relatadas pela educadora, como aspectos importantes para o bebê, especialmente no que diz respeito às respostas às necessidades dos bebês, sendo essas sensíveis, antecipadas e narradas (Gabeira & Zornig, 2013).

Considera-se extremamente importante ter abordado as competências da educadora para a interação com os bebês, uma vez que, ao tornar tais competências como características visíveis e possíveis de serem desenvolvidas, tiraria da educadora a falsa crença de que, para ser uma boa educadora, ela deveria amar o bebê e envolver-se emocionalmente com ele (David & Appell, 1973/2013). Para Elfer (2007), quando o envolvimento emocional da educadora com o bebê é algo desejável para as interações, há uma tendência de causar ansiedade na educadora. Para a abordagem pikleriana, essa ansiedade seria proveniente da expectativa de amar o bebê e que é impossível de se realizar (Pikler, 1972; Szanto-Féder, 2006). Com isso, mecanismos de defesa apareceriam para lidar com esse sentimento, ou melhor, para evitar esse envolvimento emocional (Elfer, 2007), realizando as atividades rapidamente (Zornig, 2010), por exemplo, ou ainda a partir do adoecimento recorrente das profissionais, bem como conflitos entre elas (Elfer, 2007).

Segundo Elfer (2007), o envolvimento emocional com o bebê poderia ser alcançado a partir de um espaço que oferecesse, primeiramente, “contenção emocional” para a educadora (p.120). Além disso, esse espaço deve contar com um grupo que tenha tempo e habilidade para apoiar os sentimentos inerentes ao trabalho com bebês (Elfer, 2007). Cabe mencionar que, para a abordagem pikleriana, o envolvimento com o bebê não significa que a educadora coloque seus aspectos pessoais na relação, como preferências e expectativas, deixando que esse papel seja ocupado pela família do bebê (Vincze, 2006).

Outro aspecto que precisa ser considerado é sobre a divisão hierárquica e de tarefas entre professoras e educadoras assistentes. Conforme a legislação de cada município são definidos os cargos a serem ocupados em cada sala, bem como a quantidade de educadoras por bebê/criança. Essa divisão foi originada pela LDB (Brasil, 1996) quando foi decidido que as creches fariam parte do sistema educacional brasileiro, ocasionando na contratação de pessoas graduadas em pedagogia e magistério, e outras com nível fundamental ou médio. Essa divisão inicial trouxe como consequência a divisão de tarefas entre aquelas mais qualificadas de cunho pedagógico e aquelas menos qualificadas, ligadas ao cuidado do corpo (Campos, et. al., 2006).

Essa questão, embora muito presente, parece já ter sido superada em algumas escolas, como nos berçários participantes do presente estudo. A educadora Elis evocou uma discussão que vai para além da divisão entre as “educadoras que cuidam” e as “educadoras que ensinam”. A questão de Elis, que parece trazer sofrimento a ela, é a divisão entre a “educadora que manda” e a “educadora que obedece”, uma vez que ambas tem formações muito parecidas, ambas cuidam do corpo do bebê, mas tem cargos diferentes, provenientes de concursos diferentes. Mesmo que a educadora com cargo de professora não impusesse sua autoridade, como relatou Elis, esta não se sentia a vontade para questionar e trazer ideias novas para a sala. Em contrapartida, nos encontros do PROACEB, como relatou Elis, ela não tinha nenhuma restrição em comunicar seu desgosto por algum assunto ou recomendação. Pode-se dizer que a divisão das educadoras entre distintos cargos, mesmo naqueles berçários em que todas fazem todas as tarefas, ainda acarreta uma divisão de poderes, sendo que a professora ainda teria o poder de decisão da linha pedagógica e das atividades a serem realizadas. Isso pode ser visto quando a educadora mostrou saber de alguns princípios da abordagem, mas não entendia o porquê deles serem realizados.

Pode-se dizer que os encontros do PROACEB permitiram à educadora expressar-se do modo como se sentia bem, não colocando na pesquisadora o mesmo peso que colocava na professora do berçário. Obviamente que, para que isso acontecesse, foi oferecido um clima de acolhimento nos encontros, abrindo espaço para as questões individuais da educadora e

dialogando sobre os conteúdos trazidos por mim nos encontros do PROACEB. A educadora avaliou este aspecto: “*Essa questão do relacionamento interpessoal, (...) foi bem interessante, pela forma tranquila como ela fala. Ela não fica só falando, ela conversa. Isso aí eu achei bem importante, pra mim serve assim de também não me deixar muito ansiosa com aquela questão de sair [da sala], de conversar*”.

Embora os achados apoiem parcialmente as contribuições do PROACEB para a interação educadora-bebê, algumas limitações devem ser discutidas. Com relação aos encontros do PROACEB, somente foram gravados os áudios das educadoras, o que impossibilitou rever as expressões e comportamentos da educadora durante os encontros. Com relação ao PROACEB em si, pode-se citar algumas limitações, as quais já podem ser entendidas como sugestões para o melhoramento do acompanhamento, quanto para outras intervenções. Primeiro, foram utilizados vídeos para eliciar alguns diálogos, os quais não foram filmados em berçários brasileiros. Mesmo que estes tenham sido cuidadosamente escolhidos, por retratarem situações destacadas na abordagem pikleriana (foram inclusive adquiridos no Instituto Lóczy, em Budapest), por vezes, as educadoras questionavam a distância que esse contexto tinha do brasileiro. Considerando que as educadoras tinham sido filmadas antes dos encontros, sugere-se que as próprias filmagens das educadoras possam ser utilizadas em outros estudos, para retratarem aspectos das interações sobre os quais possa-se dialogar, ou pelo menos serem usadas para complementarem os vídeos oficiais da abordagem pikleriana.

Além disso, a educadora e eu somente nos encontrávamos nos encontros, que aconteciam fora da sala do berçário. Inicialmente, por uma escolha metodológica, foi combinado que não haveriam encontros fora os previstos no PROACEB. Contudo, em algumas raras vezes, a educadora me chamou para mostrar um bebê específico ou alguma mudança no ambiente. Entende-se que foram momentos muito ricos e sugere-se que os novos estudos considerem algum encontro na sala de berçário, durante o qual se poderia conversar sobre a organização do espaço, a rotina e, até mesmo, sobre algumas interações diretamente no ambiente.

Evidente que a educadora Elis permitiu uma oportunidade de aprofundar o estudo das contribuições do PROACEB uma vez que ela pode falar sobre sua história, sobre seus desafios com os bebês e com as colegas. Importante mencionar que nem todas as educadoras tiveram esse mesmo envolvimento, sendo que, talvez, para algumas delas fosse necessário um tempo maior de contato comigo ou outro tipo de formação, para que pudessem emitir suas opiniões e experiências pessoais. Dessa forma, o formato do PROACEB, com seis encontros

de 90 minutos, pode se adequar para algumas educadoras, como foi o caso da Elis, mas não para outras.

Afora estes aspectos metodológicos, ficou evidente que os encontros do PROACEB abordaram importantes temas para a atuação de Elis no berçário. Além disso, se constituiu em um espaço de reflexões, uma vez que foi ao encontro de algumas demandas de Elis, tanto em termos da prática cotidiana com os bebês, como com relação à experiências pessoais que acabavam sendo eliciadas na interação com os bebês e o contexto do berçário. Isso foi possível, pois o PROACEB se baseia nos princípios da abordagem pikleriana, que abordam assuntos muito próximos do cotidiano das escolas de educação infantil, aliado a um espaço individual de escuta a cada educadora.

## CAPITULO IV

### DISCUSSÃO GERAL

Os estudos descritos nesta tese tiveram o objetivo geral investigar, em dois estudos, as contribuições do Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB, baseado na abordagem pikleriana, para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. O Estudo 1 investigou, a partir dos relatos das educadoras, as contribuições do PROACEB para a atividade autônoma do bebê, a organização do espaço e a rotina do berçário, bem como as competências das próprias educadoras na interação com o bebê. As contribuições do PROACEB foram examinadas através de entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Já o Estudo 2 apresentou um estudo de caso, de caráter exploratório, que investigou os relatos de uma educadora sobre os conteúdos de cada encontro do PROACEB em relação as mesmas categorias de análise, que buscou destacar as impressões da educadora sobre o PROACEB e os diálogos educadora-pesquisadora frente a cada conteúdo apresentado no acompanhamento.

Esperava-se, de modo geral, que o PROACEB contribuísse para que as educadoras valorizassem os momentos de cuidado como oportunidades ricas de interação (Campos et al., 2006), assim como para o reconhecimento do bebê como um ser ativo e competente nas suas relações (Falk, 2013; Pikler, 1998). Além disso, tinha-se a expectativa de que as educadoras pudessem utilizar os encontros do PROACEB como momentos para compartilharem conhecimentos, experiências e sentimentos advindos da relação com os bebês.

Analisando conjuntamente os resultados dos dois estudos apresentados nessa tese, pode-se dizer que, de maneira geral, a avaliação das contribuições do PROACEB revelaram algumas contribuições para a promoção da qualidade da interação educadora-bebê. Por exemplo, com relação ao Estudo 1, embora a intervenção pouco contribuiu para aspectos relacionados às competências das educadoras para interação, especialmente durante os momentos de cuidado, os resultados revelaram que houve algumas mudanças na forma como as educadoras percebiam as competências dos bebês, na organização do espaço e da rotina, as quais, pelo menos, deram mais condições para que as educadoras tivessem mais momentos individuais com os bebês. Contudo, compreende-se que, mesmo com essas condições, apoiadas pelo PROACEB, não se pode dizer que as interações nesses momentos foram muito afetadas.

Os relatos das educadoras do ESTUDO 1 revelaram que elas valorizavam os momentos de cuidado dos bebês e que gostariam de realizá-los com mais qualidade. No entanto, apontaram para um cotidiano imerso em demandas de muitos bebês, de familiares e da própria instituição. Mesmo com essas condições, as educadoras indicaram um olhar mais qualificado para as competências dos bebês e para o valor da atividade autônoma. Valorizar os momentos de cuidado e os momentos de atividade autônoma é essencial para organizar um ambiente que dê possibilidades para que ambos ocorram com qualidade, bem como para aproveitar os momentos individuais com o bebê para qualificar a interação com ele (Falk, 1999/2012).

Já o Estudo 2 mostrou que ao longo dos encontros do PROACEB foi possível perceber mudanças com mais potencial para interferir nas interações educadora-bebê. As concepções sobre os bebês, as quais pareciam pautar algumas práticas pouco sensíveis da educadora, pareceram que foram mais tocadas a partir das reflexões e diálogos educadora-pesquisadora. Pode-se dizer que as eventuais mudanças nas concepções da educadora, bem como a percepção do bebê como mais competente, pode auxiliar a educadora a buscar deixar o bebê em momentos de movimento mais livre. Ela também se revelou uma observadora atenta dos comportamentos e características dos bebês. Também pode-se perceber que houve uma maior compreensão de uma organização do espaço e da rotina de modo que se pudesse respeitar mais o ritmo do bebê, a qual parece ter criado mais condições para que os atendimentos fossem individualizados. Por fim, em termos de competências da própria educadora, percebeu-se que, a maior necessidade da educadora não era aprender ou iniciar comportamentos novos em relação aos bebês, pois parecia que ela já tinha diversas competências para qualificar a interação. Parece que o PROACEB pode oferecer um espaço para discussão de dificuldades da educadora no nível da interação individual com bebês em específico, havendo uma compreensão sobre as manifestações dos bebês, as interpretações da educadora, bem como de sua prática. Essa compreensão parece ter auxiliado a diminuir uma certa tensão existente, abrindo espaço para uma interação mais sensível e qualificada.

O Estudo 2 também revelou que qualificações mais específicas e individualizadas podem ser uma maneira efetiva de abordar conteúdos inerentes à prática com bebês. Se for considerado que as interações educadora-bebê são fortemente influenciadas pelas concepções das educadoras sobre a infância (Martins et al., *in press*) e pelos sentimentos advindos de uma relação próxima com uma alguém tão dependente (Zornig, 2010), espaços mais individualizados podem favorecer que esses aspectos da relação sejam abordados. Entende-se que, da mesma forma como se espera que uma interação educadora-bebê seja de qualidade, é importante oferecer um espaço de formação adequada para as educadoras, com respeito ao

ritmo de cada educadora para apreensão dos conteúdos, espaço para construção de novos conhecimentos e adaptações à realidade dos berçários, que envolva uma relação aberta e acolhedora às demandas e aflições da educadora para lidar com bebês e crianças pequenas. Diferente de crianças maiores que conseguem se expressar mais, as educadoras que cuidam de bebês precisam ter uma sensibilidade particular para entender os sinais e demandas dos bebês que cuidam, o que com certeza, não é uma tarefa fácil, o que foi inclusive destacado no estudo 2.

As mudanças percebidas no Estudo 1 diferem, em certa medida, do Estudo 2, pois, neste último, foram vistos os conteúdos abordados em cada encontro do PROACEB e as reflexões e aplicações que a educadora ia fazendo sobre os mesmos na sua relação com os bebês. Também apareceram aflições e situações mais íntimas relatadas pela educadora, o que permitiu conhecer, com mais profundidade, diversos sentimentos presentes na interação da educadora com bebês tão pequenos, que pouco conseguiam comunicar suas necessidades. Já no Estudo 1, investigou-se como era a rotina das educadoras com os bebês antes e após o PROACEB e elas não abordaram necessariamente os assuntos tratados em cada encontro do PROACEB e seu impacto para as práticas no berçário. Os resultados deste estudo permitiram uma visão mais geral das eventuais mudanças associadas ao PROACEB, mas sem entrar no detalhamento permitido no Estudo 2.

Com relação ao PROACEB, é plausível se pensar que, para que tivesse um impacto mais extenso, com mudanças mais profundas e consolidadas, seria necessário que ele fizesse parte do cotidiano das educadoras, como um espaço mais permanente para compartilhar angústias e dúvidas, mas também para refinar as interações e promover qualidade no atendimento. Da forma como o PROACEB foi implementado, serve mais como um ponto de partida, com conteúdos básicos para uma interação educadora-bebê de maior qualidade, de acordo com a abordagem pikleriana. Contudo, uma formação continuada, precisaria ser realizada no próprio berçário, com mais duração e periodicidade.

Também chama atenção que as características pessoais e formação das educadoras, bem como aspectos institucionais, afetaram a receptividade ao PROACEB e a adoção dos princípios da abordagem pikleriana no berçário. Assim, enquanto o Estudo 2 retratou uma educadora bastante sensível aos bebês e ao PROACEB, aberta a uma formação continuada, isto parece que não apareceu em todas as educadoras, retratadas no Estudo 1. Estas diferenças individuais e envolvendo também o Berçário A e o Berçário B, obviamente cria uma dinâmica particular na aplicação do PROACEB, nos diferentes contextos e com diferentes educadoras. Isto obviamente precisa ser levando em conta, nas futuras aplicações e avaliações do PROACEB. O contexto de um berçário envolve inúmeros agentes, educadoras, direção,

família, política educacional e, isto tudo, acaba afetando a receptividade e impacto de um programa como o PROACEB. No Estudo 2, também ficou evidente a angústia da educadora ao ter de lidar com algumas colegas, com determinações da instituição e com as próprias famílias, que nem sempre respeitavam o ritmo de bebê, ao exigirem que em determinada hora, o bebê precisava estar pronto para ser levado para casa, desconsiderando o que o PROACEB e abordagem pickleirana defendem.

Destaca-se que a abordagem pikleriana, por enfatizar as atividades de cuidado e a atividade livre como eixos principais da rotina de uma instituição de cuidados coletivos (Vamos, 2010), acaba contemplando alguns aspectos inerentes ao cotidiano do berçário. As escolhas dos conteúdos abordados pelo PROACEB diz respeito aos princípios norteadores da abordagem pikleriana e não ao modo como o sistema educacional brasileiro tem guiado as práticas das educadoras (Brasil, 2016), embora sejam perspectivas que convergem para pontos em comum. Talvez o que difira a abordagem pikleriana, bem como o PROACEB, e até mesmo os documentos legais da educação, das práticas comumente adotadas nos berçários, seja a grande ênfase nos momentos de cuidado, e não nos momentos de atividades dos bebês, como aquelas que teriam um maior foco pedagógico.

A experiência do PROACEB com as educadoras e os resultados dos dois estudos realizados podem levantar alguns desafios que foram enfrentados e que devem ser considerados tanto por outros profissionais que trabalham com formação de educadores, bem como para os gestores da Educação Infantil, alguns dos quais já foram levantados por pela literatura da área (Campos, 1994; 2008; Machado, 2000). Um primeiro aspecto a ser considerado são as concepções de bebês e de infância dos profissionais que atuam com a educação infantil (Martins et al., *in press*). Provavelmente, muitas educadoras tiveram uma infância agradável e foram bem cuidadas, escolheram trabalhar com a infância, e estendem de modo admirável aos bebês que atendem a dedicação com as quais foram criadas, como foi retratado no estudo de caso apresentado no Estudo 2. No entanto, algumas educadoras não tiveram a mesma sorte e podem não conseguir oferecer aos bebês aquilo que elas mesmas não tiveram na infância, ou mesmo ao longo da vida. Estas dificuldades pessoais puderam ser inferidas por meio de alguns dos relatos apresentado no Estudo 1, que retratou as práticas de cuidados dispensados pelas sete educadoras dos dois berçários investigados.

Assim é imprescindível que haja um olhar para as experiências pessoais das educadoras de bebês, além de uma sólida formação, para que os bebês não dependam da sorte de ter uma educadora mais ou menos sensível as suas demandas de cuidado e desenvolvimento. As concepções retratadas pelas educadoras do Estudo 1 e 2, e os encontros do PROACEB revelam aspectos pessoais, frente a um bebê que ainda não possui muitas



competências, e muitas vezes, é tratado com menos cuidado e atenção do que deveria, o que foi inclusive retratado pela educadoras que ficavam preocupadas com o sofrimento dos bebês ao serem deixados no berçário. Ainda, o fato de ser alguém mais fragilizado e dependente do adulto, pode fazer com que algumas pessoas exerçam um poder sobre o bebê, tendo práticas pouco respeitadas, como deixar o bebê preso a uma cadeira por vários minutos, forçar o bebê a comer e a dormir, ou também a realizar atividades prazerosas mais para o adulto do que para ele. Isto tudo acabou sendo retratado nos estudos da presente tese e o PROACEB nem sempre conseguiu impactar estas práticas, como era esperado, seja em função das limitações do próprio acompanhamento, já explicitado em cada estudo (ex. curta duração, foco em algumas competências), seja por inúmeros outros fatores que interagem e afetam a dinâmica da interação educadora-bebê (ex. envolvimento institucional com novas práticas, número de bebês atendidos, espaços disponíveis, envolvimento da família).

Frente a esse desafio, a formação das educadoras poderia ser uma forma de qualificar as relações no contexto dos berçários, em particular ao abordar as concepções de infância e contrapô-las com os conhecimentos acerca do assunto, construindo um olhar alternativo sobre o bebê e os cuidados que ele demanda. Isto pode ocorrer especialmente com as educadoras com cargo de assistente, que são em grande número, que possuem uma formação bastante curta, o que daria uma maior margem para se implementar práticas de cuidado mais adequadas. Formações específicas para cuidar de bebês também seriam útil para as educadoras com o curso de pedagogia, já que as práticas valorizadas nesses cursos tende a ser mais focadas na produção pedagógica, que pouco tem a ver com as necessidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Outro desafio diz respeito ao reconhecimento das práticas de cuidado como também tendo uma dimensão educativa. Percebeu-se, ao longo dos dois estudos realizados, que havia uma certa dificuldade na compreensão de que interações qualificadas poderiam ser úteis para o bebê aprender muito, especialmente em termos emocionais. Como destacado pela abordagem pikleriana e pelo PROACEB, uma rotina individualizada para os bebês ou em pequenos grupos para os maiores, permitiria que as educadoras passassem boa parte da rotina atendendo necessidades individuais dos bebês, que se tratam, na maioria das vezes de cuidar dele. Já uma rotina organizada de outro modo, quando todos comem, dormem, são trocados e estão em atividade livre no mesmo momento, permite que as educadoras tenham um período de tempo sem estar envolvidas com os cuidados dos bebês, e realizando, assim, atividades de cunho mais pedagógico. Um questionamento comum, muitas vezes ouvido de maneira informal, que exemplifica a distinção entre cuidar e educar está contido na ideia de que: “*Vou*

*passar o dia todo só cuidando?”*, a qual revela um certo descontentamento das educadoras de berçário em estar em interação diádica com o bebê na maior parte do tempo.

Pode-se dizer que esses desafios foram percebidos e enfrentados na realização do PROACEB, tendo sido abordados com as educadoras ao longo dos encontros. Buscou-se oferecer um espaço de escuta sensível para que as educadoras falassem de como percebiam o bebê e as suas competências, trazendo novas perspectivas para o olhar que tinham sobre eles. Também se buscou oferecer um espaço de qualificação, no qual o foco era o trabalho específico com os bebês, os desafios diários com ele, com conteúdos que dificilmente as educadoras teriam tido em outro espaço, como em cursos de pedagogia (Campos, 1994; 2008; Machado, 2000). Também o PROACEB buscou valorizar as interações cotidianas que as educadoras já tinham ou estavam desenvolvendo com os bebês como práticas importantes e tão pedagógicas quanto fazer um popular “*trabalhinho*” com os bebês, destacado em muitas falas das educadoras. Entende-se que, ao oferecer uma formação somente para as educadoras do berçário das escolas, pode-se transmitir a mensagem a elas, assim como a toda escola, que o trabalho com os bebês é muito importante, específico e que merece atenção especial, independente do cargo ocupado pela educadora (Campos et al., 2006).

Existem outros aspectos que também são desafiadores para o acompanhamento de educadoras de berçário, mas que parecem estar para além do alcance de uma intervenção como o PROACEB. Um deles diz respeito aos aspectos institucionais presentes no cotidiano das educadoras. Em diversos momentos das entrevistas e do próprio PROACEB, e por meio de observações e relatos informais, percebeu-se aspectos institucionais afetando a qualidade das interações das educadoras com os bebês. Pode-se destacar a realização das tarefas dentro de um tempo delimitado, o que exigia que as educadoras realizassem muitas atividades com pressa, sentindo-se pressionadas pela quantidade de demandas dos bebês, bem como pela presença dos familiares, quando vinham buscar os bebês, por vezes, antes mesmo do horário combinado. Percebe-se que esses aspectos poderiam, de alguma forma, ser melhor combinados com as educadoras e famílias, por exemplo. Assim, percebe-se um certo distanciamento dos gestores da instituição no apoio ao enfrentamento de desafios como estes, presentes no cotidiano do berçário. Por outro lado, percebeu-se que os gestores pareciam intervir na rotina do berçário quando ouviam choros dos bebês, ou para supervisionar, o que não parecia ser muito bem recebido pelas educadoras. Percebe-se que faltava uma presença dos gestores a fim de auxiliar as educadoras no que elas realmente necessitavam, abrindo um espaço de comunicação e trocas entre gestores e educadoras para buscar a melhor resolução de questões típicas do berçário.

Outro aspecto que pode ser destacado como tendo um impacto relevante nos resultados apresentados nesta tese era a vulnerabilidade das famílias que frequentavam os berçários incluídos nos estudos, que reflete de modo geral a população atendida pelo sistema público de ensino. Percebeu-se que as educadoras acompanhadas se preocupavam com os bebês e, por vezes, tinham práticas que pareciam ser necessárias pela carência das famílias, como trocar o bebê logo na chegada ou dar banho, que não era feito pela própria família, como seria esperado. É importante ressaltar a importância que a escola possui para os bebês provenientes de famílias em vulnerabilidade, local em que podem ter os cuidados básicos mais atendidos, tanto físicos como emocionais. Por isso, programas de acompanhamento como o PROACEB tornam-se ainda mais importantes nesse tipo de contexto, nos quais as interações qualificadas com as educadoras podem ser umas das poucas oportunidades dos bebês terem suas necessidades básicas atendidas.

Frente a esses desafios, é inegável que o contexto da Educação Infantil merece a atenção dos pesquisadores da primeira infância, pelo grande número de famílias que tem utilizado esse tipo de cuidado, que já não pode mais ser chamado de alternativo, em função de sua extensão e importância na vida das famílias. No entanto, não somente pelas crianças se deve refletir e investir na Educação Infantil, mas, sobretudo, pelos profissionais que trabalham nesse contexto. As educadoras precisam também se escutadas, acompanhadas e até cuidadas, seja através de bons salários, maior reconhecimento social, e condições adequadas de trabalho. Isso requer um olhar sensível dos gestores, bem como dos pesquisadores da área para a qualificação destes profissionais quem irão, juntamente com a família, oferecer um espaço favorável para o desenvolvimento infantil, transformando a trajetória de vida de muitas crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Antes de terminar é importante reiterar algumas das limitações dos estudos apresentados. Com relação ao PROACEB, entende-se que, para que o acompanhamento ofereça mais contribuições, talvez precise ser mais específico e adaptado para atender as demandas de cada escola. Como pode ser visto principalmente no Estudo 1, as educadoras dos dois berçários já tinham diferentes conhecimentos e práticas com os bebês, por vezes próximas aos conteúdos PROACEB, outras bastante distantes. Além disto, cabe destacar que embora encontros individuais com as educadoras como os realizado pelo PROACEB apresentam vantagens, ao proporcionar um espaço privado para a educadora expor sentimentos mais íntimos, como foi visto no Estudo 2, pode-se considerar que encontros com grupos de educadoras podem trazer outros benefícios, como o diálogo direto entre as educadoras, visando a tomada de decisões coletivas sobre as práticas no berçário. No entanto, avaliou-se que reunir todas as educadoras durante o horário de trabalho seria praticamente

impossível, inviabilizando a intervenção. Também pode-se considerar que o PROACEB poderia ter alcançado de alguma maneira outras pessoas, especialmente a os gestores da escola, que embora apoiassem o estudo, não participaram do PROACEB. Parece ser importante a equipe gestora não tenha somente ciência do conteúdo que está sendo abordado, mas também participe em algum momento específico para que possam entender o que poderiam fazer para apoiar as educadoras que estão diretamente com os bebês.

Outra limitação que pode ser levantada quanto ao PROACEB é com relação ao acompanhamento posterior a sua realização, não somente para avaliar as suas contribuições, mas para poder voltar a discutir os assuntos que parecem não ter sido devidamente compreendidos e as dificuldades que podem ter surgido na utilização de alguns conteúdos da abordagem pikleriana no berçário. Soma-se a isto o fato de haver mudanças constantes das equipes de cada turma de berçário e a chegada de novos bebês a cada ano, com novas demandas, que podem exigir readequações e novas discussões sobre cada tópico abordado.

Cabe mencionar também que, para as educadoras do presente estudo, parecia ser bastante cansativo participar do PROACEB, pois além dos encontros, as entrevistas e filmagens eram longas e exigia que elas saíssem da sala do berçário para participar. Por um lado, essa é uma vantagem, por não precisarem disponibilizar outro momento do seu dia, mas, por outro lado, parecia que as educadoras sentiam que deixavam as colegas em uma situação difícil com os bebês, por serem poucas para atenderem vários bebês.

Apesar destas eventuais limitações, buscou-se oferecer o PROACEB, como uma proposta de acompanhamento, que obviamente poder ser melhorada e particularizada para contextos específicos da Educação Infantil. Para além do PROACEB, acredita-se que a abordagem pikleriana, embasadora do acompanhamento, possa trazer importantes contribuições para a formação das educadoras de berçário, apesar de ela ainda precisar ser mais estudada, investigada e adaptada para o contexto da creche brasileira. Espera-se que tanto o PROACEB, e mais ainda a abordagem pikleriana, possam incentivar a criação de espaços para formação continuada de profissionais da Educação Infantil, que busquem não somente sensibilizá-los para interações mais qualificadas, mas que também demonstre o valor das educadoras para a promoção do desenvolvimento infantil, acompanhando-as de maneira próxima e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development, 74* (3), 664-679.
- Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & Wererth, C. (2007). Infants' interactions with professional caregivers at 3 and 6 months of age: A longitudinal study. *Infant Behavior & Development, 30*, 631-640.
- Anzieu, D. (1989). *O Eu-pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Association Pikler Lóczy de France. (2008). *L'activité libre du jeune enfant. Jouets, objets et jeux à proposer de la naissance à trois ans*. Paris: Elsevier Masson.
- Azevedo, S. (2013). Um olhar cuidadoso. *Pátio Educação Infantil, 35*, 40-43.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: C. Craidy. *Educação infantil: pra que te quero?* (p. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Barros, R., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., Pádua, E., Rosalém, A., & Tsukada, R. (2011). A importância da qualidade da creche para a eficácia na promoção do desenvolvimento infantil. *Pesquisa e planejamento econômico, 41*(2), 213-232.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M. & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural Characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 37* (2016) 118-130.
- Becker, S. M. S, Bernardi, D., & Martins, G. D. F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo, 18*(3), 551-560.
- Belsky J. (2011). Cuidados não parentais e seu impacto sobre crianças pequenas (do nascimento até 2 anos de idade). In R.E., Tremblay, M. Boivin & R. D. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-7). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S., Coker, E., Lee, C., Meyer, B., Moorlag, A. & Swaim R. (2012). Emotional availability, attachment, and

- intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24(2012), 23-34.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1994). *Por uma política de formação de profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1998a). *Referencial curricular nacional para a educação infantil – volume 1*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil – volume 2*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2002). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2006a). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2006b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 1*. Brasília: ME/SEB.
- Brasil. (2006c). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 2*. Brasília: ME/SEB.
- Brasil. (2007). *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância*. Resolução/CD/FNDE 006/2007. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2010a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2010b). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed.
- Burchinal M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87–105.
- Campos, M. M. (1994). Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In Brasil, *Por uma política de formação profissional* (pp. 32-42). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.

- Campos, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, 2 (2-3), 121-131.
- Campos, M. M., & Rosemberg, F. (1995/2009). *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Braslia: MEC/SEF/COEDI.
- Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaum, S. (2011b). A contribuio da educao infantil de qualidade e seus impactos no inio do ensino fundamental. *Educao e Pesquisa*, 37(1), 15-33.
- Campos, M. M., Esposito, Y., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011a). A qualidade da educao infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 20-54.
- Campos, M. M., Füllgraf, J. & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educao infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 87-128
- Campos-de-Carvalho, M. I., Meneghini, R., & Mingorance, R. C. (1996). Arranjos espaciais e formao de pares entre crianas de 2-3 anos em creches. *Psico*, 27 (2), 117-137.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. So Paulo: Cortez.
- Chokler, M. (2009). *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Chokler, M. (2012-2013). *El concepto de autonomia: en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoria y práctica*. Programa de formao de formadores en educacin temprana de los ni os y ni as menores de tres a os. Lima, Peru.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52–86.
- Conselho Nacional de Saude (2012). *Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Resoluo 466/2012*. Braslia: Ministrio da Saude.
- David, M. (2006). Para un major conocimiento del beb: contibuiciones del Instituto Emmi Pikler. In A. Szanto-Feder, A. (Ed.), *Loczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es um espejo de mltiples facetas* (pp.43-62). Mendoza: Ediunc.
- David, M., & Appell, G. (1973/2013). *Loczy ou le maternage insolite*. Paris: Eres.
- Deynoot-Schaub, M. J. J. M. G., & Riksen-Walraven, M. (2008). Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life. *Infant Behavior & Development*, 31, 181–189.

- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes A. E., & Gennetian, L. (2007). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69–93.
- Elfer, P. & Dearnley, K. (2007). Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years*, 27(3), 267–279.
- Elfer, P. (2007). Babies and young children in nurseries: using psychoanalytic ideas to explore tasks and interactions. *Children & Society*, 21, 111-122.
- Fabiano, G. A, Vujnovic, R. K., Waschbusch, D. A., Yu, J., Mashtare, T., Pariseau, M. E, Pelham, W. E, Parham, B. R. & Smalls, K. J. (2012) A comparison of workshop training versus intensive, experiential training for improving behavior support skills in early educators. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2013) 450-460.
- Falk J. (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2ª ed). São Paulo: Junqueira&Marin editores.
- Falk, J. & Pikler, E. (1972). Data on the social Adjustment of children reared at our institute. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 29, 488-500.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño: la escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ariana.
- Falk, J. (1999/2012). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones. In: J. Falk. (2012). *Lóczy, educación infantil (pp. 21-34)*. 3a Edição. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. In: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría. *Bañando al bebé: el arte del cuidado (pp. 7-16)*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Fiene, R. (2002). Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project. *Child and Youth Care Forum*, 31(2), 79-87.
- Freitas, L. B. L., & Shelton, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 21(2), 197- 205.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. L. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2007) 294–311
- Gabeira, T. R. & Zornig, S. A. (2013). Os eixos do cuidado na primeira infância. *Cadernos de Psicanálise*, 35(29), 143-158.
- Gabriel, M. R. & Piccinini, C. A. (2014b). *Entrevista para avaliação do acompanhamento para educadoras*. Instrumento não publicado.
- Gabriel, M. R., & Piccinini, C. A. (2014a). *Entrevista sobre as práticas de cuidado das educadoras de berçário*. Instrumento não publicado.



- Gabriel, M. R., Martins, G. D. F., Becker, S. M. S., & Piccinini, C. A. (2014). *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário (PROACEB)*. Material não publicado.
- Golse, B. (2011). Prólogo. In A. Szanto-Féder, A. (Ed.), *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia (pp.13-17)*. Buenos Aires: Cinco.
- Guerra, V. (2007). *Alegato por el desamor de la educadora*. Apresentação na VIII Semana do Bebê. Canela: Brasil.
- Hamre, B., La Paro, M. K., Pianta R. C. & LoCasale-Crouch, J. (2011). *Classroom Assessment Scoring System: Infant Manual*. Unpublished instrument.
- Hamre, B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., La Paro, M. K., & Scott-Little, C. (2012). A Course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.
- Harms, T.; Cryer, D. R.; Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Howes C. (2011). Programas de proteção, apoio e incentivo ao aleitamento materno. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. V. Peters (Eds), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância Montreal (pp. 1-4)*. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child Care Caregiver Sensitivity and attachment. *Social Development*, 7(1), 25-36.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Kagon, S. Y. (2011). Na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67.
- Klein, B. S., & Martins, G. D. F. (2014). *Concepções de educadoras sobre desenvolvimento infantil e interação educador-bebê*. (Monograph, Faculdades Integradas de Taquara).
- Kontos, S., Howes, C. & Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 427-445.
- Lamb, M. E. (2000). The Effects of Quality Care on Child Development. *Applied Developmental Science*, 4(3), 112-115.
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lordelo, E. R. (1997). Efeitos da experiência de creche no desenvolvimento da criança: uma revisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(2), 221-229.

- Lordelo, E. R. (1998). Educadores de creche: concepções e práticas. *InterAÇÃO*, 2, 113-132.
- Lordelo, E. R., Chalhub, A. A., Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 324-334.
- Machado, M. L. (2000). Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 191-202.
- Martinez, C. M. S. (1996). Reflexões sobre uma proposta de atendimento a crianças de zero a dois anos: avaliando procedimentos pedagógicos. *Paidéia*, 10-11, 63-74.
- 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.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. I. (1997). Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7(1), 63-78.
- Monsú, M. Z. (2012). *Os princípios de Lóczy e a prática pedagógica na educação de bebês*. Trabalho de conclusão de curso, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- National Institute of Child Health and Human Development (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- National Institute of Child Health and Human Development (2002). Child care structure process outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- National Institute of Child Health and Human Development (2006). *The NICHD study of early child care and youth development: findings for children up to age 4 ½ years*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68(5), 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(3), 1145-1170.

- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000a). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child Care Structure>Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development*, 26, 345-370.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203-230
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *The NICHD study of early child care and youth development: findings for children up to age 4 ½ years*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Núcleo de Infância e Família - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras*. Instrumento não publicado.
- Ota, C. L., & Austin, A. M. B. (2013). Training and mentoring: Family child care providers' use of linguistic inputs in conversations with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 972-983.
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2007). *Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Pikler, E. (1969). *Moverse em libertad: desarrollo de la motricidade global*. Madrid: Narcea.
- Pikler, E. (1972). Prólogo. In: David, M., & Appell, G. (1973/2013). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: Eres.
- Pikler, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona. *Revista La Hamaca*, 9, s.pp.

- Porto Alegre (2012). *Conselho Municipal De Educação*. Indicação nº 002, de 08 de agosto de 2002. Define critérios para capacitação específica de Educador Assistente para atuar junto ao professor da Educação Infantil.
- Portugal, G. (2010). As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. In *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos, Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Educational Journal*, 38, 367–376.
- Robson, C. (1995). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rosemberg, F. (1994). Crianças Pobres e Famílias em Risco: As Armadilhas de um Discurso. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 34-39.
- Schipper, J. C., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861 – 874.
- Schipper, J. C, Tavecchio, L. W. C. & Van IJzendoorn, M. H. (2007). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development*, 17(3), 454-470.
- Seabra, K. C. & Seidl-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.
- Sisla, E. C. (2012). Princípios da abordagem Pikler – Lóczy. In V. G. Andreetto & V. M. Paolillo (Eds.), *Estudos e reflexões de Lóczy* (pp.52-58). São Paulo: Unic.
- Souza, I.F., Teixeira, K.M., Loreto, M.D., & Bartolomeu, T.G. (2011). "... Não tem jeito de acordar hoje e dizer: hoje eu não vou ser mãe!": Trabalho, Maternidade e Redes de Apoio. *Oikos Revista de Economia Doméstica*, 22(1), 46-63.
- Szanto-Féder, A. (2006). *Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas*. Mendoza: Ediunc.
- Tardos, A. (1981/2012). La mano de la educadora. In: J. Falk. (2012). *Lóczy, educación infantil* (pp. 59-68). 3a Edição. Barcelona: Octaedro.

- Tardos, A. (1984/2012). Las actividades dirigidas. In: J. Falk. (2012). *Lóczy, educación infantil* (pp. 69-78). 3a Edição. Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A. (1987/2012). Autonomía y/o dependencia. In: J. Falk. (2012). *Lóczy, educación infantil* (pp. 47-58). 3a Edição. Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A. (2010). Introducing the Piklerian developmental approach: history and principles. *The signal*, 18(3-4), 1-4.
- Tardos, A. (2012). Let the infant play by himself as well. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 14(1), 1-7.
- Tardos, A., & Szanto-Féder, A. (2004). O que é a autonomia na primeira infância? In J. Falk. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 33-46). Araraquara: JM.
- Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (2011). O que é autonomia na primeira infância? In J. Falk (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2ª ed., pp. 39-52). São Paulo: Junqueira&Marin editores.
- Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2015). *Estudo da radiografia da educação infantil no Rio Grande do Sul em 2014*. Porto Alegre: TCE/RS.
- Vamos, J. (2010). The role of body caring activities in the piklerian approach of mothering. *The signal*, 18(3-4), 7-8.
- Vincze, M. (2006). Relación maternal – relación profesional. In A. Szanto-Féder, A. (Ed.), *Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas* (pp.171-187). Mendoza: Ediunc.
- Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 55-64.
- Winnicott, D. W. (1990). A natureza humana. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (2001). A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios-CPRJ*, 1(1), 15-26.

# ANEXOS

## ANEXO A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INTERAÇÃO EDUCADORA-BEBÊ DURANTE OS CUIDADOS BÁSICOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORAS DE BERÇÁRIO

**Pesquisador:** CESAR AUGUSTO PICCINI N

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 27846914.6.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 678.765

**Data da Relatoria:** 02/06/2014

#### Apresentação do Projeto:

A Educação Infantil no Brasil tem recebido um amplo espaço nas discussões políticas e acadêmicas visto o expressivo aumento de crianças que tem frequentado a escola desde os primeiros anos de vida. Enquanto as discussões políticas ainda se dedicam a buscar estratégias para atender o maior número de crianças possível, grande parte dos pesquisadores tem se preocupado com a qualidade do cuidado/educação oferecido às crianças e com as suas consequências para o desenvolvimento infantil, especialmente quando é necessário atender bebês muito pequenos. Com relação a bebês que frequentam berçário, essas preocupações são ainda maiores, pois são bebês que estão formando seus primeiros laços afetivos e que dependem em grande parte da atenção de adultos para a satisfação de suas necessidades básicas. Entre outras necessidades essenciais do bebê, está o cuidado do seu corpo, especialmente a alimentação, o sono e a higiene. Estas atividades também se tomam parte da rotina das educadoras que atuam no berçário, bem como o contexto de grande parte das interações que elas estabelecerão com o bebê. Muitas vezes tratada como uma tarefa secundária para o desenvolvimento do bebê, as práticas de cuidado não tem recebido a atenção de pesquisadores. Neste sentido, o presente estudo investigará as contribuições de um programa de capacitação para a promoção da qualidade das práticas de cuidados.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)308-5698 Fax: (51)308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

## ANEXO B

### Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-graduação em Psicologia

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta dos dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as contribuições de um programa de acompanhamento para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. A pesquisa está dividida em três fases: pré-acompanhamento, acompanhamento e pós-acompanhamento. Na pré-acompanhamento serão utilizadas entrevistas com as educadoras e filmagens da sala de berçário (incluindo as educadoras e os bebês). Estes dados (entrevistas e filmagens) serão utilizados somente para fins desta pesquisa, conforme o objetivo apresentado. No acompanhamento ocorrerão encontros somente com as educadoras e o pesquisador, momento no qual os conteúdos previstos serão apresentados às educadoras como parte do acompanhamento. Por fim, no pós-acompanhamento serão utilizados os mesmos instrumentos do pré-acompanhamento. O local das entrevistas, número de encontros e a sua duração serão combinadas entre as pesquisadoras e as educadoras podendo ocorrer tanto no Instituto de Psicologia – situado à Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111, Porto Alegre – como na creche. A coleta de dados será realizada sem custos aos participantes e, quando necessário será oferecido auxílio para transporte e alimentação. O local da filmagem será na creche na própria sala em que a educadora atende as crianças e a sua duração será de três horas.

Acredita-se que as entrevistas e o acompanhamento permitirão aos participantes refletirem acerca de suas vivências, práticas e sentimentos relacionados à profissão de educadora e que isso poderá trazer algum benefício para elas e para o seu trabalho com as crianças. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, as educadoras poderão ser encaminhadas ao Centro de Atendimento Pais-Bebê da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa ou com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia pelo fone 3308-5698. Minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu exercício profissional nesta instituição. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 111 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por cinco anos.

Entendo que não serei identificada(o) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas a minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são o Prof. Cesar Piccinini e a doutoranda Marília Reginato Gabriel, que poderão ser contatados pelo Tel: 3308-5058 e e-mail: [equipecresci@gmail.com](mailto:equipecresci@gmail.com). Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Bairro Santa Cecília - Porto Alegre.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) Participante

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO C

### Questionário sobre a experiência e formação das educadoras

(NUDIF, 2013)

Número de identificação da educadora:

Data em que o questionário foi preenchido:

#### I. Eu gostaria de saber um pouco sobre você.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade (*anos concluídos*)?
3. Onde você foi criada: ( ) capital ( ) cidade do interior ( ) Zona rural (vila, sítio)  
Município:.....
4. Qual o seu Estado Civil: ( ) casada; ( ) solteira; ( ) separada; ( ) viúva; ( ) com companheiro
5. Número de filhos: .....

#### II. Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre o teu trabalho e tua experiência como educadora.

1. Conte-me um pouco sobre a sua escolha pela área de educação infantil.
2. Como tu te descreverias como educadora?
3. Tu pensas em alguém como modelo?
4. Há quanto tempo você trabalha nesta área?
5. Você já trabalhou com crianças de que faixas etárias?
6. Você possui treinamento específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses?  
( ) Sim ( ) Não Se sim, qual? \_\_\_\_\_
7. Você segue alguma linha pedagógica?
8. Você considera seu trabalho como educadora um trabalho de curto prazo ou de uma carreira a longo prazo (não necessariamente nesta creche)? (*avaliar na resposta da educadora, não é necessário dar as opções*)

( ) Definitivamente temporárias/ de curto prazo	( ) Provavelmente temporário/ de curto prazo	( ) Provavelmente uma carreira a longo prazo	( ) Definitivamente uma carreira a longo prazo
---	--	--	--

#### III. Agora vamos falar sobre tua experiência atual como educadora.

1. Há quanto tempo você trabalha nesta creche?
2. Em um dia típico, quantas horas você trabalha?
3. Além de ti, quantos outros adultos cuidam do grupo de crianças?
4. Se você não se importar, poderia me dizer quanto você ganha por mês nesta creche?
5. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita com este salário.

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

6. A creche oferece plano de carreira?
7. Você trabalha em algum outro lugar? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, Quantas horas por semana você trabalha neste local? E qual sua função?

8. Você participou de cursos de formação no último ano?

Quais?	Quantas horas?	Que temas foram tratados?
1)		
2)		



3)		
4)		
5)		

\* Se necessário continue listando os cursos no verso da folha.

9. Em alguma destes cursos você recebeu apoio da creche para participar? Por exemplo, liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, diretamente oferecendo o treinamento etc.

10. Algum destes cursos você buscou por conta própria?

11. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita na sua posição atual como educadora infantil?

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

12. Pensando no seu trabalho nesta creche, você teria alguma dificuldade a destacar?

Obs: Entrevista adaptada por Becker, Martins e Piccinini de NICHD, 1992

## ANEXO D

### Entrevista sobre as práticas de cuidado das educadoras de berçário

(Gabriel & Piccinini, 2014)

Esta entrevista tem como objetivo compreender as práticas de cuidado das educadoras que atuam no berçário. Dessa forma, as perguntas que serão realizadas tem o intuito de conhecer detalhadamente o que as educadoras fazem ou gostariam de fazer na sua rotina com os bebês, não havendo respostas certas ou erradas para elas.

#### **I. Inicialmente, gostaria de falar sobre o que você pensa em relação aos primeiros anos de vida do bebê.**

1. O que você imagina que um bebê necessita nesta fase?
2. Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês?
3. Dentre estas práticas, quais você costuma realizar junto aos bebês?
4. Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante?
5. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante?

#### **II. Agora eu gostaria de falar sobre a adaptação dos bebês no berçário.**

1. O que é para você adaptação à creche?
2. Que critérios você utiliza para dizer que um bebê está bem adaptado?
3. O que você considera um processo de adaptação difícil?
4. O que você considera um processo de adaptação fácil?
5. O que você acha que interfere no processo de adaptação?
6. Como a adaptação dos bebês é realizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma realizar a adaptação dos bebês?
  - Há divisão da tarefa de realização da adaptação entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem realiza essa atividade?
  - O que os outros bebês fazem enquanto outro está sendo adaptado?
7. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento em que realiza a adaptação de um bebê? (*Se não realiza*) Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento que outra educadora realiza a adaptação de um bebê?
  8. Que dificuldades você enfrenta no momento da adaptação de um bebê?
  9. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento da adaptação de um bebê? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  10. Teria algo que você faria diferente no momento da adaptação?
  11. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento da adaptação?
  12. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento da adaptação?

#### **III. Agora eu gostaria de falar sobre diversas atividades e momentos da educadora com o bebê que frequenta berçário. Inicialmente gostaria de falar sobre o momento de chegada dos bebês no berçário (considerando um bebê já adaptado).**

1. Como é organizada a chegada dos bebês no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma receber os bebês?
  - Há divisão da tarefa de receber os bebês entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem recebe os bebês?
  - Existem horários programados para a chegada dos bebês na escola?
2. Você poderia explicar detalhadamente o que você faz com o bebê no momento em que ele chega no berçário? E com o familiar?

3. Que dificuldades você enfrenta no momento que o bebê chega?
4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento que você recebe o bebê? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
5. Teria algo que você faria diferente no momento da chegada do bebê?
6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de receber o bebê no berçário?
7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento em que ele chega no berçário?

**IV. Eu gostaria de falar sobre o momento de saída dos bebês no berçário (considerando um bebê já adaptado).**

1. Como é organizada a saída dos bebês no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma entregar os bebês para suas famílias?
  - Há divisão da tarefa de entregar os bebês entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem entrega os bebês?
  - Existem horários programados para a saída dos bebês na escola?
2. Você poderia explicar detalhadamente o que você faz com o bebê no momento da saída do berçário? E com o familiar?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento que o bebê está sendo entregue para a família?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento que você entrega o bebê? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento da saída do bebê?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento da saída do bebê no berçário?
  7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento em que ele sai do berçário?

**V. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de cuidado dos bebês. Inicialmente, gostaria de saber sobre as trocas de fraldas.**

1. Como a rotina de troca de fralda é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma trocar as fraldas dos bebês?
  - Há divisão da tarefa de trocar fraldas entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem troca as fraldas dos bebês?
  - Existem horários programados para as trocas de fraldas?
  - Quanto tempo você leva para trocar as fraldas de um bebê?
  - O que os outros bebês fazem enquanto um deles é trocado?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento da troca de fraldas de um bebê?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento da troca de fraldas?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento da troca de fraldas? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento da troca de fraldas?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento da troca de fraldas?
  7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento da troca de fraldas?

**VI. Agora eu gostaria de falar sobre as trocas de roupas.**

1. Como a rotina de troca de roupas é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma trocar as roupas dos bebês?
  - Há divisão da tarefa de trocar roupas entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem troca as roupas dos bebês?
  - Existem horários programados para as trocas de roupas?
  - Quanto tempo você leva para trocar as roupas de um bebê?
  - O que os outros bebês fazem enquanto um deles é trocado?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento da troca de roupas de um bebê?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento da troca de roupas?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento da troca de roupas? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento da troca de roupas?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento da troca de roupas?
  7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento da troca de roupas?

**VII. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de alimentação dos bebês.**

1. Como a rotina de alimentação é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma alimentar os bebês?
  - Há divisão da tarefa de alimentar entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem alimenta bebês?
  - Há diferenças entre quem assume as mamadeiras e “papinhas”?
  - Existem horários programados para a alimentação?
  - Quanto tempo você leva para trocar as fraldas de um bebê?
  - O que os outros bebês fazem enquanto um deles é trocado?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento da alimentação de um bebê? Há diferenças entre dar mamadeira e “papinha”?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento da alimentação?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento da alimentação? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento da alimentação?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento da alimentação?
  7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento da alimentação?

**VIII. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de sono dos bebês.**

1. Como a rotina de sono é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma fazer os bebês dormirem ou organizar o espaço para o sono?
  - Há divisão da tarefa de fazer os bebês dormirem ou organizar o espaço para o sono entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem faz tais tarefas com os bebês?
  - Existem horários programados para o sono?
  - Quanto tempo você leva para fazer os bebês dormirem ou organizar o espaço para o sono?
  - O que os outros bebês fazem enquanto você faz um bebê dormir ou organiza o espaço para o sono?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono?

4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
5. Teria algo que você faria diferente no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono?
6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono?
7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento em que faz os bebês dormirem ou organiza o espaço para o sono?

**IX. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de atividades. Inicialmente, gostaria de falar sobre as atividades dirigidas.**

1. Como a rotina de atividades dirigidas é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma realizar atividades dirigidas com os bebês?
  - Que atividades dirigidas são realizadas?
  - Há divisão da tarefa de realização de atividades dirigidas entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem realiza essas atividades?
  - Existem horários programados para as atividades dirigidas?
  - Quanto tempo você leva para realizar as atividades dirigidas?
  - O que os outros bebês fazem quando não se envolvem com a atividade?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento em que realiza atividades dirigidas com os bebês? (*Se não realiza*) Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento que outra educadora realiza atividades dirigidas com os bebês?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento da realização de atividades dirigidas?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento das atividades dirigidas? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento das atividades dirigidas?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento das atividades dirigidas?
  7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento das atividades dirigidas?

**X. Agora eu gostaria de falar sobre as atividades livres.**

1. Como a rotina de atividades livres é organizada no berçário?

*Se não foi mencionado, perguntar:*

- Você costuma realizar atividades livres com os bebês?
  - Que atividades livres são realizadas?
  - Há divisão da tarefa de realização de atividades livres entre as educadoras? (*Se sim*) Qual é o critério utilizado para escolher quem realiza essas atividades?
  - Existem horários programados para as atividades livres?
  - Quanto tempo você leva para realizar as atividades livres?
  - O que os outros bebês fazem quando não se envolvem com a atividade?
2. Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento em que realiza atividades livres com os bebês? (*Se não realiza*) Você poderia me explicar detalhadamente o que você faz no momento que outra educadora realiza atividades livres com os bebês?
  3. Que dificuldades você enfrenta no momento da realização de atividades livres?
  4. Teria algo que você percebe que deixa de fazer no momento das atividades livres? (*Se sim*) O que faz com que você deixe de fazer isso?
  5. Teria algo que você faria diferente no momento das atividades dirigidas?
  6. O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento das atividades livres?

7. O que você considera como importante para o desenvolvimento dos bebês no momento das atividades livres?

**XI. Você gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?**

## ANEXO E

### Programa de Acompanhamento para Educadoras de Berçário - PROACEB

(Gabriel, Martins, Becker, & Piccinini, 2014)

#### Orientações Gerais

O PROACEB é um programa de acompanhamento destinado a educadoras de berçário e tem como finalidade promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. Com base na abordagem pikleriana (Chokler, 2009; David, 2006; David & Appell, 1973/2013; Falk, 2011; Golse, 2011; Szanto-Féder, 2006; Tardos, 2010; 2012), desenvolvida na Hungria, nos anos 40, são propostos encontros com as educadoras, buscando abordar temas que, de acordo com o modelo, possam contribuir para a aquisição de conhecimentos e competências que levem à promoção da qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos.

Resumidamente, a abordagem pikleriana é organizada em três princípios (Falk, 1997; Sisa, 2012; Tardos, 2010). O primeiro considera as atividades livres (brincadeiras e explorações) iniciadas pelos bebês como centrais para o desenvolvimento de sua personalidade. Deste modo, as educadoras não interferem nas suas atividades diretamente, mas criam um ambiente que facilite esse tipo de atividade. O segundo princípio envolve a criação de um ambiente facilitador, no qual a educadora irá organizar o espaço e a rotina do bebê de forma que respeite as atividades livres do bebê, bem como permita a satisfação das suas necessidades básicas. O terceiro princípio leva em consideração a importância da formação de um vínculo seguro entre educadora e bebê. Este vínculo será formado na medida em que a educadora possa ser sensível às necessidades básicas do bebê e consegue respondê-las de forma adequada.

Durante os cuidados do bebê, surgem diversos momentos (ex. conforto, alimentação, troca, sono) que se constituem em oportunidades para uma interação individual e de qualidade com o bebê em meio a um contexto coletivo, que também permite uma fonte de segurança necessária para que o bebê possa brincar e explorar o ambiente com tranquilidade. Com base na abordagem pikleriana, entende-se que o cuidado do bebê é uma atividade que a dupla realiza em conjunto, e que o bebê é considerado um parceiro ativo. Com uma gentil intimidade, a educadora cria um contexto de bem-estar para o bebê respondendo a todo movimento e a todas as suas necessidades com seu toque, seu olhar e com sua voz. A partir dos três princípios descritos acima, o bebê pode mais facilmente experienciar o sentimento de ser reconhecido e desenvolve seu senso de segurança, confiança em si mesmo e no outro.

**Organização geral do PROACEB:** está organizado em três módulos, baseados nos três princípios apresentados acima, cada um deles destacando um tema específico. Cada um dos temas é abordado em dois encontros. Os módulos serão os seguintes:

***Módulo I: Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas***

- Encontro 1: As competências do bebê
- Encontro 2: Abrindo espaço para as iniciativas do bebê - movimento e brincadeira

***Módulo II: Organização do ambiente***

- Encontro 3: Organização do espaço
- Encontro 4: Organização da rotina de cuidados

***Módulo III: As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê***

- Encontro 5: As necessidades do bebê e as competências da educadora para a interação
- Encontro 6: As interações educadora-bebê durante os cuidados básicos

**Procedimentos gerais:** os encontros são realizados individualmente com cada educadora, terão a duração de 90 minutos e periodicidade semanal. Cada encontro está organizado em torno de um tema principal que é abordado em duas partes: informativa e temática.

a) Parte informativa: são oferecidas informações sobre o tema previsto para cada encontro, com breve levantamento de dúvidas e esclarecimentos. Para exemplificar os conteúdos serão utilizados vídeos baseados na abordagem pikleriana, que enfoquem a interação educadora-bebê, o próprio bebê, ou a educadora. A partir da apresentação dos vídeos serão abordados os conteúdos previstos para o encontro.

b) Parte temática: a partir do posicionamento flexível e receptivo do psicólogo, são estabelecidos momentos de conversação com a educadora, permitindo que ela expresse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertam cada temática. As educadoras serão estimuladas a falarem livremente e, através do diálogo, se buscará levá-las a compreender as perspectivas da abordagem pikleriana sobre cada tema.

### **Módulo I: Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas**

No momento inicial o psicólogo<sup>16</sup> e educadora se apresentam, e serão descritos os objetivos do PROACEB e como serão realizados os encontros destacando a parte informativa e a temática. Na sequência será introduzido o tema do primeiro módulo que visa mostrar às educadoras a importância de permitir a movimentação livre do bebê, a sua busca autônoma por posturas corporais (como rolar e sentar) e a brincadeira independente (sem impor atividades) a partir de suas próprias competências. Estes temas serão apresentados em dois encontros: (1) As competências do bebê; (2) Abrindo espaço para as iniciativas do bebê - o movimento e a brincadeira livre.

#### **Encontro 1: As competências do bebê**

**Objetivo:** este encontro visa reapresentar brevemente o PROACEB para as educadoras e explicar as principais competências do bebê ao longo do primeiro ano de vida. Serão destacadas as competências em três tópicos: (1) competências para a interação com adulto, (2) competências para interação com outros bebês; e (3) competências para interação com ambiente físico e objetos. A partir do conhecimento das competências do bebê que a educadora poderá abrir espaço para a expressão de suas iniciativas e atividades autônomas.

*Nota para o psicólogo:* inicie o encontro de uma forma que a educadora possa se sentir confortável e engajada com o encontro, conversando sobre seu trabalho, sobre os desafios diários e sobre a importância da formação continuada. Embora o objetivo inicial seja o de abordar competências específicas do bebê, um objetivo subjacente é auxiliar as educadoras a estarem atentas a estas competências e serem boas observadoras dos comportamentos do bebê. A partir da observação, a educadora dará tempo para que o bebê mostre suas competências e ela poderá surpreender-se com as iniciativas do bebê e descobrir coisas novas sobre ele. Como finalidade última, a educadora começará um processo de reconhecimento da autonomia do bebê e de confiança no seu processo desenvolvimental.

**Introdução:** Apresentação do psicólogo, da educadora e da estrutura do PROACEB.

---

<sup>16</sup> Será utilizado o termo “psicólogo”, no entanto pode ser adaptado para o profissional que irá utilizar o PROACEB.



*Estratégias:*

- Solicitar que a educadora se apresente e apresentar-se.
- Apresentar a estrutura do PROACEB e perguntar para a educadora se ela tem alguma dúvida: enfatize para a educadora que a expressão das suas crenças é fundamental para o trabalho a ser desenvolvido. Será a partir delas que os conteúdos serão abordados. Destacar também que o PROACEB irá abordar o trabalho com o bebê de um modo específico, sendo de livre escolha da educadora adotar as orientações oferecidas neste acompanhamento.

**a) Parte informativa:** Apresentar as principais competências do bebê para interação.

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “Hoje iremos conversar sobre as competências do bebê. Desde o seu nascimento, os bebês desenvolvem uma série de competências para se relacionar com os adultos, com outros bebês e com o ambiente em que vivem. Entende-se por competências as coisas que o bebê é capaz de fazer. Você já deve conhecer várias das competências dos bebês, mas eu gostaria que a gente identificasse algumas destas competências nos vídeos que vou mostrar, e então conversaremos sobre elas”). Após, o psicólogo introduz o primeiro vídeo e envolve a educadora por meio de alguns questionamentos, como “Quais competências o bebê nos mostra nessa cena?” ou “Que competências você observou”. A partir das respostas da educadora, o psicólogo reafirma o que foi dito ou apresenta outras competências observadas em cada cena, mostrando novamente o vídeo e destacando o momento em que a competência se apresenta de forma mais expressiva. O psicólogo deve repetir essa abordagem ao longo dos três vídeos previstos para este encontro.

**(1) Competências para a interação com o adulto:**

- Vídeo “A atenção do bebê ao brincar” (Tardos & Appel, 2013; Trecho 37’’ a 01’59’’): nesta cena bebê e educadora interagem. Destacar as competências do bebê para a interação com o adulto, tais como imitação, atenção compartilhada, manifestação e compartilhamento de emoções, primórdios da comunicação intencional, tempo e scripts específicos.

**(2) Competências para interação com outros bebês:**

- Vídeo “Babies and children with each other” (Vincze & Appel, 2009; Trecho 14’05’’ a 15’36’’): nesta cena o bebê (10 meses) brinca com outro bebê (7 meses). Um dos bebês explora o rosto e cabeça do outro de uma forma que o bebê não se incomoda, inclusive parece esperar pela próxima ação do parceiro. Destacar a duração da cena, o tempo que o bebê permanece na interação e o posterior desinteresse. Além disso, destacar a incompletude motora como um aspecto específico deste tipo de interação.

**(3) Competências para interação com ambiente físico e objetos:**

- Vídeo “A atenção do bebê ao brincar” (Tardos & Appel, 2013; Trecho 12’26’’ a 15’06’’): nesta cena o bebê brinca sozinho no chão com alguns brinquedos. Destacar as competências que o bebê precisa para realizar a atividade, como atenção, concentração, permanência de objeto, equilíbrio, coordenação óculo-manual. Chamar a atenção da educadora para a postura do bebê, para os seus movimentos e os tipos de brinquedos oferecidos para ele.

**b) Parte temática:** após cada apresentação dos vídeos, o psicólogo conversará com a educadora permitindo que ela expresse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertarem o tema abordado. As educadoras serão estimuladas a falarem livremente e, através do diálogo, se buscará levá-las a compreender a perspectiva da abordagem pikleriana sobre o referido tema.

## **Encontro 2: Abrindo espaço para as iniciativas do bebê - o movimento e a brincadeira livre**

**Objetivo:** este encontro objetiva aprofundar a percepção das educadoras com relação às competências do bebê, especialmente com relação aos sinais motores que o bebê utiliza ao tomar iniciativa para a realização de suas atividades.

*Nota para o psicólogo: este encontro deve focar nas diferentes posturas do bebê, na sua segurança e estabilidade para a brincadeira e no prazer que a busca de certas posturas proporciona ao bebê. (Obs.: as condições ambientais para que isso ocorra (interação individual com a educadora e organização do ambiente) serão abordadas com maior profundidade no próximo encontro).*

**a) Parte informativa:** apresentar a importância de o bebê ter liberdade nos seus movimentos e nas suas posições (posturas).

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “No encontro passado, falamos sobre as competências do bebê. Hoje iremos aprofundar nossa discussão sobre as competências motoras e na importância da liberdade dos movimentos para o desenvolvimento do bebê. Você já deve conhecer várias das competências dos bebês, mas eu gostaria que a gente identificasse algumas destas competências nos vídeos que vou mostrar, e então conversaremos sobre elas”). Abaixo serão apresentados os tópicos que são abordados nesse encontro e os respectivos vídeos ilustrativos.

### **(1) Liberdade de movimentos e de posições (posturas):**

- Vídeos “Rolling” (Lyon, 2010) e “Crawling” (Lyon, 2012): nesses dois vídeos são apresentados diversos movimentos e posturas do bebê desde o decúbito dorsal até o caminhar. Destacar para a educadora que foi permitido ao bebê a liberdade de movimentos e a escolha de uma postura que o deixa seguro e estável. A postura e movimentos escolhidos pelo bebê são advindos de um esforço motor e cognitivo próprio. Ressaltar que por meio da liberdade de movimento, o bebê encontra prazer no movimento em busca de uma postura e na descoberta de novas possibilidades. Enfatize que, a partir desse entendimento, o adulto não deverá interferir diretamente nos movimentos e nas posturas do bebê, por exemplo, sentando o bebê e colocando almofadas ao seu redor ou colocando-o em espaços restritos (como “chiqueirinhos”, bebê-conforto). Destaque que, a partir da liberdade de movimentos, o bebê experimenta uma série de outras posturas, chamadas posturas intermediárias, além das posturas tradicionais (sentar, engatinhar e caminhar). Para complementar esse tópico, apresentar as ilustrações do livro “Unfolding of Infants’ Natural Gross Motor Development” (Pikler, 2006).

### **(2) A liberdade de movimentos e de posições em três momentos do desenvolvimento:**

- Vídeo “Juego, atividade, pensamiento – el primer año” (Kálló & Mózes, 2009; Trechos 10’18 a 11’45” e 16’30” a 17’24”): nesta cena o bebê tem 3 meses. O bebê explora por um longo tempo suas mãos. Nos primeiros meses, o bebê chega a ficar 8 minutos com foco nas mãos ou em uma direção (óculo-manual), aos poucos esse tempo vai diminuindo. No segundo trecho, destacar que o bebê começa a se interessar pelos objetos ao seu redor. O movimento livre faz com que o bebê inicie um esforço para alcançá-lo, buscando novos movimentos e posturas. Destaque que, para que o bebê possa buscar pela sua postura ideal, inicialmente, ele é sempre colocado de em decúbito dorsal (barriga para cima). Ao seu redor alguns objetos de seu interesse são dispostos para que possa explorar. A partir de um chão firme e obstáculos no espaço, o bebê desenvolve novas posturas até que caminhe de forma segura e estável. No próximo encontro serão fornecidos mais detalhes sobre a organização de um ambiente que facilite a movimentação livre.

- Vídeo “A atenção do bebê ao brincar” (Tardos & Appel, 2013; Trecho 8’01’’ a 9’32’’): nesta cena o bebê tem 9 meses. O bebê explora por um longo tempo suas mãos e pés. Destaque a postura escolhida pelo bebê e a importância de não interromper sua exploração. Nesta fase a atenção aos objetos e brincadeiras torna-se mais intensa e estruturada.
- Vídeo “A atenção do bebê ao brincar” (Tardos & Appel, 2013; Trecho 15’06’’ a 17’35’’): nesta cena o bebê tem 12 meses. Destaque os movimentos do bebê, as suas posturas e as brincadeiras que ele realiza. Nesta fase, a atenção aos objetos é maior e há um projeto em relação a ele (buscá-lo, ouvir o barulho que faz, etc). Somente após ter encontrado uma postura que o é cômoda, o bebê pode concentrar-se em um objeto e brincar com ele.

**Parte temática:** Após cada apresentação dos vídeos, o psicólogo conversará com a educadora permitindo que ela expresse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertarem o tema abordado. As educadoras serão estimuladas a falarem livremente e, através do diálogo, se buscará levá-las a compreender a perspectiva da abordagem pikleriana sobre o referido tema.

## Módulo 2: Organização do ambiente

Este módulo busca trabalhar com a educadora como esta pode proporcionar para o bebê recursos para que ele possa tanto conhecer-se como conhecer o ambiente em que vive. Isso será possível na medida em que a educadora apoia o desenvolvimento da autonomia do bebê e oferece um ambiente previsível e estável para ele. Este apoio e ambiente serão oferecidos ao bebê a partir do estabelecimento de uma rotina que respeite o seu ritmo e que ofereça uma organização adequada dos espaços em que o bebê permanece no berçário. Estes temas serão apresentados em dois encontros: (1) Organização do espaço e; (2) Organização da rotina de cuidados.

### Encontro 3: Organização do espaço

**Objetivo:** este encontro busca auxiliar a educadora a organizar o espaço de modo que ele possa apoiar e facilitar a sua rotina com o bebê, além de proporcionar um espaço que promova o desenvolvimento deste.

**Parte informativa:** apresentar como a educadora pode organizar o ambiente:

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “No módulo passado, falamos sobre as competências do bebê. Hoje iremos aprofundar nossa discussão sobre como poderemos organizar o ambiente de modo que possamos contribuir para a promoção dessas competências. Você já deve conhecer várias maneiras de organizar a sala, mas eu gostaria que a gente identificasse algumas outras formas nos vídeos que vou mostrar, e então conversaremos sobre elas”). Abaixo serão apresentados os tópicos que são abordados nesse encontro e os respectivos vídeos ilustrativos. Para a discussão, o psicólogo pode realizar perguntas como: “Como você percebe a organização da sala do berçário?”, “Como você gostaria que ela fosse organizada?”, “Como que você acredita que esses exemplos podem ser contemplados na sua sala?”. Disponibilizar papel e caneta para a educadora desenhar, caso for necessário.

#### **(1) Organização e tipo de mobiliário:**

- Vídeo “Pikler in the Hague” (Borbely & Meyling, 2004) (trecho 2’41’’ a 3’14’’): esta cena mostra um bebê pequeno sendo colocado no chão para brincar. Destacar o

revestimento do chão da sala com material firme (p. ex, com um tatame que não seja escorregadio ou sem nenhum revestimento) e o espaço reservado da sala com revestimento aconchegante (tapete e almofadas).

## **(2) Organização e tipos de objetos/brinquedos:**

- Vídeo “Juego, atividade, pensamiento – el primer año” (Kálló & Mózes, 2009; trecho 4’47” a 5’20”): esta cena mostra a forma como os objetos/brinquedos foram organizados e as possibilidades de interação do bebê com eles. Destacar os tipos de móveis e objetos/brinquedos e a sua disposição. O psicólogo deve pausar a cena aos 4’47” e descrever os objetos dispostos para os bebês e a distinção da organização do espaço entre os bebês maiores e menores.
- Vídeo “Juego, atividade, pensamiento – el primer año” (Kálló & Mózes, 2009; trecho 34’32” a 35’36”): nesta cena destacar o obstáculo introduzido na sala e as possibilidades de movimentos do bebê.

Indicações para a organização dos objetos e brinquedos: proporcionar objetos/brinquedos adequados aos bebês, ou seja, leves, de diferentes cores e tamanhos; grande quantidade de objetos/brinquedos; grandes recipientes (bacias, baldes, cestas) dispostos no chão, nos quais os objetos/brinquedos serão organizados; obstáculos (degraus, caixas, cerca) para que o bebê possa experimentar diferentes posições e deslocamentos; rotatividade e estabilidade dos objetos/brinquedos no espaço.

**(3) Imagens que exemplificam adaptações para as escolas de Educação Infantil:** mostrar para a educadora possibilidades de objetos e organização dos móveis de modo que facilite a interação do bebê com os mesmos.

**Parte temática:** Abrir espaço para a educadora falar sobre as suas observações sobre as cenas e imagens apresentadas e para falar sobre as suas dúvidas com relação ao tema trabalhado. Procure realizar esse bloco entre cada apresentação dos recursos, gerando um diálogo entre psicólogo e educadora.

## **Encontro 4: Organização da rotina de cuidados**

**Objetivo:** este encontro busca discutir com as educadoras como pode ser organizada a rotina de cuidados no berçário de modo que respeite as necessidades básicas dos bebês.

*Nota para o psicólogo:* deixe claro para a educadora que ter uma rotina é extremamente importante para o bebê, conforme já foi discutido. No entanto, a rotina tem sido estruturada com base em horários fixos e que não atendem as necessidades das pessoas que vivem dentro dela. É um momento para questionar o ritmo que as atividades são realizadas, o quanto elas atendem às necessidades do bebê, a centralidade do adulto, a sobrecarga que acarreta a elas.

### **Parte informativa:**

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “No encontro passado, falamos sobre a organização do espaço. Hoje iremos aprofundar nossa discussão sobre como poderemos organizar a rotina de modo que possamos contribuir para a promoção das competências do bebê e para o atendimento de suas necessidades. Você já deve conhecer várias maneiras de organizar a rotina, mas eu gostaria que a gente identificasse algumas outras formas nos vídeos que vou mostrar, e então conversaremos sobre elas”). Abaixo serão apresentados os tópicos que são abordados nesse encontro e os respectivos vídeos ilustrativos. Para a discussão, o psicólogo pode realizar

perguntas como: “Como você percebe a organização da rotina do berçário?”, “Como você gostaria que ela fosse organizada?”, “Como que você acredita que esses exemplos de rotina podem ser contemplados na sua sala?”.

### **(1) Organização da rotina:**

- Vídeo “A atenção do bebê ao brincar” (Tardos & Appel, 2013; trecho 3’30’’ a 4’01’’): esta cena mostra o bebê brincando com os seus objetos, mas atento ao seu redor. Destaque que o bebê ao ouvir a voz da educadora e se aproxima dela. A educadora coloca o bibeiro no bebê e o leva para alimentá-lo. O bebê mostra-se excitado com o chamado da educadora, pois, provavelmente, já entendeu que aquele é o momento em que vai receber seu alimento. Isso acontece pela previsibilidade do bebê com relação a sua rotina, quando ela é organizada sempre na mesma sequência. Destacar que a educadora primeiro anuncia o que irá acontecer e o bebê se prepara que a nova atividade. Destacar os seguintes aspectos relacionados ao estabelecimento de uma rotina que busca respeitar as competências e necessidades dos bebês:

- Momentos de cuidado básico como organizadores da rotina: explicar para a educadora que uma das formas de organizar a rotina é colocando os momentos de cuidado básico como organizadores centrais. De certa forma, isso já tem sido utilizado por muitos berçários (p. ex. a rotina é organizada em chegada, mamadeira, almoço, sono, brincadeira livre/dirigida, janta). Estimule a educadora a organizar o dia com base na rotina de cuidados do bebê e que possa utilizar os intervalos entre as atividades de cuidado para promover atividades pedagógicas e/ou brincadeiras livres. O que deve ser destacado é a importância para o bebê da sequência fixa e organizada das atividades e não a duração de cada um deles. Para o bebê, a sequência indica a estabilidade e previsibilidade do ambiente. Além disso, o fato de não haver uma duração prevista para o sono ou para o almoço, por exemplo, indica o respeito as suas necessidades e ao seu ritmo.

- Ritmo individual: respeitar o ritmo individual significa que os bebês não possuem a necessidade de realizar todas as atividades no mesmo momento. Cada bebê realiza no momento em que sente necessidade (p. ex. fome ou sono) e na sua velocidade (p. ex. o tempo que leva para comer ou o tempo em que permanece dormindo). Além disso, a alimentação também deve ser um momento individual do bebê com a educadora, assim como a troca de fraldas. Enquanto a educadora alimenta um bebê, o outro permanece brincando com os objetos/brinquedos, aguardando a sua vez de ser alimentado. Recomenda-se que, até que o bebê não sente firmemente na cadeira (com os pés no chão), ele deve ser alimentado no colo.

- Transições: os diferentes momentos da rotina requerem que entre eles exista uma transição daquilo que o bebê estava fazendo para o que irá fazer. Para uma transição adequada é necessário que a educadora respeite o ritmo e os interesses individuais de cada bebê. Para que isso aconteça as competências da educadora de olhar e falar sobre o que irá acontecer, sendo sensível a uma possível interrupção na atividade que o bebê vinha realizando.

- Educadora de referência: sugere-se que as educadoras dividam os bebês com quem irão realizar as atividades de cuidado. Dessa forma, a educadora e o bebê terão mais oportunidade de estabelecerem um vínculo íntimo e seguro entre eles do que se o bebê compartilha desse momento com várias educadoras durante o dia. Além disso, o bebê pode prever o que irá acontecer com ele quando a educadora se aproxima, fala com o mesmo tom de voz e o toca quase sempre da mesma maneira. Do contrário, a cada

momento o bebê precisará acomodar-se ao estilo de uma nova educadora. Outro aspecto contemplado ao adotar a educadora de referência é a não sobrecarga de uma educadora, ao precisar realizar repetitivamente uma mesma atividade por um longo tempo, evitando dessa forma o mecanicismo da interação durante os cuidados básicos.

- Vídeo *Iniciativa, comunicación y reciprocidade* (APL-Budapest & APL-France; trecho 2'28'' a 4'30''): da mesma forma, esse vídeo enfatiza as ideias apresentadas acima: respeito ao ritmo individual e às transições entre uma atividade e outra.

**Parte temática:** Abrir espaço para a educadora falar sobre as suas observações sobre as cenas apresentadas e para falar sobre as suas dúvidas com relação ao tema trabalhado. Procure realizar esse bloco após a apresentação do vídeo, gerando um diálogo entre psicólogo e educadora.

### **Módulo 3: As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê**

Este módulo busca instrumentalizar as educadoras para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê, especialmente durante os momentos de cuidado básico. Para tanto, serão abordadas tanto práticas que qualificam a interação quanto os sentimentos subjacentes essas práticas. Estes temas serão apresentados em dois encontros: (1) As necessidades do bebê e as competências da educadora para a interação e; (2) As interações educadora-bebê durante os cuidados básicos.

#### **Encontro 5: As necessidades do bebê e os desafios da atuação no berçário**

**Objetivo:** depois de ter trabalhado as competências do bebê, serão abordadas as necessidades essenciais do bebê, especialmente aquelas que dizem respeito a uma formação de um vínculo afetivo com o adulto e à sua saúde emocional (ex. estabilidade, previsibilidade, atendimento as suas necessidades físicas imediatas). A partir dessas necessidades, este encontro visa abordar os desafios que a educadora do berçário enfrenta, entre elas, os sentimentos frente a extrema dependência do bebê nos primeiros meses de vida e as semelhanças (e diferenças) entre o papel de educadora e de mãe.

**Parte informativa:** Apresentar as necessidades do bebê e os desafios para a educadora.

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “No módulo passado, falamos sobre a organização do ambiente de modo a promover as competências dos bebês e contemplar as suas necessidades. Hoje iremos aprofundar nossa discussão sobre quais são as necessidades dos bebês, sobretudo as emocionais, assim como iremos falar sobre os sentimentos que o bebê desperta no adulto. Eu vou te fazer algumas perguntas e, a partir delas, iremos discutir esses assuntos”). Abaixo serão apresentados os tópicos que são abordados nesse encontro e o respectivo vídeo ilustrativo.

##### **(1) Necessidades do bebê:**

- Vídeo “Les fondaments d'une vraie autonomie chez le jeune enfant 2” (Falk, 2006; trecho 26'20'' a 33'42''): Neste tópico abordar as necessidades emocionais dos bebês como: atendimento as suas necessidades físicas imediatas (alimentação, trocas), estabilidade, previsibilidade, respeito à individualidade, conforto, relações de confiança. Para introduzir este tópico, pergunte para a educadora “O que você acredita que um bebê precisa?”. Explore as respostas das educadoras, integrando as necessidades acima àquelas faladas por elas. Ter atenção a algumas crenças das educadoras com relação ao atendimento das necessidades emocionais dos bebês como “se eu atendo as

necessidades imediatas do bebê, este pode ficar mimado” ou “o bebê precisa aprender a esperar”.

### **(2) Sentimentos da educadora frente às necessidades dos bebês:**

- Como continuidade do tópico anterior, explorar qual é o significado de cada uma dessas necessidades para a educadora, especialmente, aquelas que dizem respeito a uma dependência maior do bebê com relação a ela, como dar conforto para o bebê quando ele chora. Abordar as dificuldades em apegar-se ao bebê ou ao esforço para que isso não aconteça e outras possíveis ambivalências. Algumas perguntas podem guiar a discussão deste tópico: “Quais os sentimentos que emergem em você quando um bebê chora ou está irritado?”, “Você percebe que estabelece diferentes relações com diferentes bebês?”, “Como você se sente ao perceber que um bebê tem uma preferência por você?”, “Como você se sente ao perceber que um bebê prefere outra colega ou tem dificuldades de se acalmar com você?”.

### **(3) Semelhanças e as diferenças entre o papel materno e a educadora:**

- Embora todas as atividades realizadas com os bebês sejam compartilhadas com as mães, diferente desta, a educadora está exercendo um papel profissional, em que ela possui uma relação com diversos bebês ao mesmo tempo e não um vínculo de amor com um bebê. O que diferencia o papel da educadora da mãe e de outros que convivem com bebês é o planejamento do seu trabalho com os bebês, baseado nos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e nas ferramentas para promovê-lo, entre elas, a interação de qualidade com o bebê. Algumas perguntas podem guiar a discussão deste tópico: “No que as atividades das educadoras se assemelham das maternas?”, “E no que se diferenciam?”, “Você percebe que há uma dificuldade em distinguir esses dois papéis enquanto mãe e educadora?”, “Como você percebe o modo que os pais tratam as educadoras”.

**Parte temática:** Como este encontro enfoca os sentimentos das educadoras, o diálogo entre psicólogo e educadora será a principal ferramenta. Aborde cada tópico a partir de perguntas e abra espaço para a educadora falar de seus sentimentos em relação aos bebês.

## **Encontro 6: As interações educadora-bebê durante os cuidados básicos**

**Objetivo:** este encontro busca tratar das competências das educadoras para a interação durante os momentos de cuidado básico.

*Nota para o psicólogo:* nesse ponto serão aprofundadas as interações durante os momentos de cuidado básico. Também é importante destacar a ligação entre este módulo e o anterior, explicando para a educadora que, para que o bebê possa explorar e sentir-se seguro, antes ele necessitará estar com suas necessidades básicas (inclusive as de higiene) cumpridas.

**Parte informativa:** apresentar as competências das educadoras para o atendimento das necessidades dos bebês.

*Estratégias:* o psicólogo inicia a parte informativa, apresentando para a educadora o objetivo do encontro (ex. “No encontro passado, falamos sobre as necessidades do bebê e os desafios que o trabalho com os bebês acarreta para a educadora. Hoje iremos discutir sobre as competências das educadoras para o atendimento das necessidades dos bebês, especialmente nos momentos de cuidado. Você já deve conhecer e utilizar várias das competências que iremos discutir, mas eu gostaria que a gente identificasse algumas outras formas de lidar com os bebês nos vídeos que vou mostrar, e então conversaremos sobre elas”). Abaixo serão apresentados os tópicos que são abordados nesse encontro e os respectivos vídeos ilustrativos.

### **(1) Competências da educadora para o atendimento das necessidades dos bebês:**

- Vídeo “Pikler in the Hague” (Borbely & Meyling, 2004; trecho 3’35’’ a 5’20’’): interação educadora-bebê durante a troca de fraldas – esta cena trata de uma troca de fraldas de um bebê de aproximadamente 10 meses. Destaque para a educadora: o momento em que o bebê é abordado (depois que acorda); a narração pela educadora do que está acontecendo e o que irá ocorrer (antecipação); o movimento da educadora ao deitar o bebê no trocador (de frente para ela); o olhar atento aos olhos do bebê (buscando o olhar dele em alguns momentos); manutenção do contato entre o corpo do bebê e a mão da educadora; respeito a escolha da posição do bebê para a troca; permissão para que o bebê continue explorando o ambiente; e, por fim, o clima entre educadora e bebê em que eles compartilham da satisfação que a atividade proporciona.
- Vídeo “Les fondaments d'une vraie autonomie chez le jeune enfant 2” (Falk, 2006; trecho 14’12’’ a 26’06’’): interação educadora-bebê durante a alimentação – esta cena trata da alimentação de um bebê de 8 meses. Destaque para a educadora: o momento em que o bebê é abordado (depois que acorda); a narração pela educadora do que está acontecendo e o que irá ocorrer (antecipação), inclusive a educadora avisa o outro bebê que irá logo será a sua vez e o deixa brincando; narração pela educadora das manifestações do bebê (“tu estás com muita fome”); o bebê é alimentado individualmente (ou seja, os bebês esperam sua vez brincando e não sentadas em cadeirões); o alimento é oferecido ao bebê no colo (até que ele sente sozinho); o alimento líquido é oferecido em copo (de vidro transparente) e é permitido que o bebê segure-o; a comida (papinha) é oferecida pela educadora com uma colher pequena; a educadora segue o ritmo do bebê para regular a velocidade e a quantidade; são feitos comentários sobre a comida, como sobre seu gosto, sobre a quantidade e o seu tipo; a educadora olha o bebê nos olhos a maior parte do tempo, inclusive, quando percebe que o bebê olha a câmera ela pede que o bebê a olhe; após, a educadora permanece no mesmo local, conversando com o bebê e o deixando explorar o seu rosto e mãos; no caso, o bebê faz algo que a educadora não permite, esta o fala inúmeras vezes de forma firme e suave ao mesmo tempo em que retira o bebê da posição.
- Vídeo “Les fondaments d'une vraie autonomie chez le jeune enfant 2” (Falk, 2006; trecho 41’07’’ a 44’): interação educadora-bebê durante a alimentação – esta cena trata da alimentação de um bebê de 15 meses. Destaque para a educadora: no momento em que o bebê já sabe sentar e teve seu ritmo e iniciativa respeitados desde o início, ele já terá condições de sentar-se sozinho para comer ou beber; a educadora senta-se a frente do bebê enquanto este come, auxiliando-o a continuar a beber e servindo-o mais quando necessário.
- Vídeo “Babies and children with each other” (Vincze & Appel, 2009; trecho 25’42’’ a 27’28’’): interação educadora-bebê em momentos de choro ou conflito entre bebês - esta cena mostra uma situação em que um bebê brinca com o outro de uma forma que machuca o parceiro. Quando identifica, a educadora primeiramente fala com o bebê, pedindo que não bata com o objeto na cabeça do outro bebê. O bebê para ao ouvir a educadora e a olha com atenção, mas logo continua o movimento. Com a insistência, a educadora se aproxima, retira-se com o bebê para uma pequena distância do outro e fala que ele não pode bater na cabeça do outro, mas no chão pode. Logo vai até o bebê que chora e acaricia a sua cabeça, acalmando-o. Nesta cena deve-se destacar que a educadora age desta forma por acreditar que o bebê ainda não tem noção (ou a intenção) de que está machucando o outro e a sua intenção talvez seja ouvir o barulho do objeto na cabeça no outro bebê, ouvir o choro ou ainda ter a atenção da educadora.

Explicar para a educadora que, para que as necessidades do bebê sejam atendidas, são necessárias competências específicas. Entre outros aspectos, uma interação educadora-bebê de



qualidade é aquela em que as necessidades do bebê e as competências da educadora se encontram. Destaque que em todas as práticas estão incluídos as seguintes competências: prestar atenção e respeitar as necessidades individuais de cada bebê (sensibilidade); responder prontamente as necessidades do bebê (responsividade); tratar o bebê com ternura, utilizando gestos finos e delicados; usar tom de voz suave; não ter pressa na realização dos cuidados; observar o bebê, buscando compreender a expressão de seu corpo; reagir aos sinais emitidos pelo bebê (falando, sorrindo); antecipar qualquer movimento que irá ser realizado com ele (“*agora iremos colocar a fralda*”); ser sensível as manifestações de colaboração do bebê nos seus cuidados; dar a possibilidade do bebê participar de seus cuidados (escolhendo a sua postura ou oferecendo opções de roupas ou comidas para escolha) e, por fim, não impor nada ao bebê, mas sim fazer com que ele deseje fazer o que se espera dele. Como estratégias, serão apresentados vídeos em cada situação de cuidado e serão descritos pelo psicólogo os comportamentos da educadora com relação ao bebê, os quais refletem as competências citadas acima.

**Parte temática:** Abrir espaço para a educadora falar sobre as suas observações sobre as cenas apresentadas e para falar sobre as suas dúvidas com relação ao tema trabalhado. Procure realizar esse bloco entre cada apresentação dos vídeos, gerando um diálogo entre psicólogo e educadora.

## ANEXO F

### Entrevista para avaliação do acompanhamento para educadoras

(Gabriel & Piccinini, 2014; Adaptada de NUDIF-PREPAR, 2011)

#### 1. Eu gostaria que tu me falasses sobre o que tu achaste dos encontros de acompanhamento.

*(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Como te sentiste durante os encontros?
- Teve alguma coisa que tu gostaste nos encontros?  
*(Se sim)* Quais foram? O que mais?
- Teve alguma coisa que tu não gostaste nos encontros?  
*(Se sim)* Quais foram? O que mais?
- O que tu achas que poderia ter sido diferente nos encontros? O que mais?
- Tu consideras que os encontros contribuíram para a tua prática como educadora?  
*(Se sim):* Em que contribuiu? Em que mais?  
*(Se não):* Tu esperavas mais dos encontros? O que mais tu esperavas?
- Teve algum tipo de ajuda que tu gostarias de ter tido e não teve? O que foi?

#### 2. Eu gostaria que tu me falasses sobre o que tu aprendeste nestes encontros.

*(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Teve alguma coisa que te chamou mais atenção e que tu não sabias? O quê?
- O que mais tu gostarias de ter aprendido durante os encontros?

#### 3. Tu achas que os encontros te ajudaram a mudar alguma coisa na tua prática como educadora?

*(Se sim?)* Em que ajudou? Quais foram estas mudanças?

Quais delas tu consideras que foram mais importantes para ti?

*(Se não?)* O que tu gostarias que tivesse mudado e não mudou?

O que tua acha que faltou para ter mudanças?

*(Caso não seja mencionado)*

- E na tua relação com os bebês do berçário em que te ajudou? Alguma coisa mudou?

*(Se sim?)* Quais coisas? Mais alguma coisa?

*(Se não?)* O que tu gostarias que tivesse mudado e não mudou?

O que tua acha que faltou para ter mudanças?

#### 4. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre como tu te sentes na atividade de educadora.

*(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Alguma coisa que vimos nos encontros te chamou atenção sobre a tua atividade de educadora?
- E alguma coisa mudou nos teus sentimentos em relação a tua atividade de educadora?

#### 5. Eu gostaria que tu me falasses sobre a tua relação com os bebês, depois dos encontros.

*(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

*(Se sim)* Alguma coisa mudou no teu jeito de cuidar dos bebês?

Como era antes? O que mudou?

*(Se não)* Tem alguma coisa que tu gostarias de mudar?

#### 6. Em relação à colega que realizou os encontros, como foi para ti a experiência com ela?

*(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Tu achas que ela conseguiu te ajudar em alguma coisa da tua prática como educadora?

*(Se sim)* O que tu achas que ela te ajudou mais?

- Em que tu achas que ela te ajudou mais? Por quê?

*(Se não)* O que tu achas que precisaria ser feito?

- Em que tu gostarias que ela tivesse te ajudado mais? O que ficou faltando?

#### 7. Tu recomendarias este tipo de encontro para outras educadoras que trabalham em berçário?

*(Se sim)* Por quê?

*(Se não)* Por quê?

#### 8. Tu terias alguma sugestão em relação a este tipo de encontro, para que a gente pudesse melhorá-lo?

#### 9. E quais as críticas que tu terias sobre este tipo de encontros, que também pode ajudar a melhorá-lo?

#### 10. Tu gostarias de dizer mais alguma coisa sobre os encontros?