

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PAULA NEVES PORTUGAL

Organização dos espaços do berçário e interação educadora-bebê: contribuições de um
programa de acompanhamento para educadoras

Porto Alegre
2015

PAULA NEVES PORTUGAL

Organização dos espaços do berçário e interação educadora-bebê: contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Psicóloga.

Orientador: Cesar Augusto Piccinini

Coorientador: Marília Reginato Gabriel

Porto Alegre
2015

Agradecimentos

Ao longo de todo o percurso da graduação, e especialmente nesse ano de formatura, muitas vezes senti-me como um bebê, buscando no outro alguma forma de apoio para continuar seguindo em frente, desafiando-me e superando minhas limitações. Gostaria de agradecer a quem sempre esteve ao meu lado, assumindo esse papel. Minha felicidade em concluir essa graduação é ainda maior por ter podido contar com vocês.

Dessa forma, deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini, por ter dividido comigo sua vasta experiência na área, possibilitando-me ricos momentos de aprendizagem.

À Marília Reginato Gabriel, que através do seu encanto pela área da Educação Infantil tornou-se a principal responsável pelo prazer que senti tanto nos anos como bolsista quanto na realização desse trabalho. Obrigada pela paciência, pelos ensinamentos, e principalmente pela companhia que fostes nesse trajeto.

À Prof. Dra. Giana Frizzo, por ter aceitado comentar meu trabalho, dividindo comigo sua experiência na área do Desenvolvimento Infantil.

Aos meus pais Fernando Portugal e Cristiane Portugal, por terem sempre acreditado no meu potencial e me incentivado a ir mais longe. Vocês são modelos de pessoas e profissionais, e me enchem de orgulho. Agradeço também à Bruna por sempre se fazer presente e me apoiar nesse percurso. Agora é a tua vez, e eu estarei aqui torcendo pelo teu sucesso.

Às minhas queridas amigas Anchietanas que sempre estiveram do meu lado e sempre compreenderam minhas ausências para a finalização desse trabalho, dizendo-me que tudo iria dar certo no final. Sou muito feliz por ter vocês na minha vida.

À Helena, por ser sempre minha melhor dupla. Obrigada não só por ter dividido comigo esses cinco anos de graduação, mas principalmente por ter se tornado uma amiga tão especial. Tu sabes bem o quão importante és para mim, só posso te agradecer por estar sempre ao meu lado.

Aos meus maravilhosos companheiros nessa trajetória: Chrystian, Daniela, Rafael, Tieli e Andressa. Sem vocês esse percurso não seria tão especial. Obrigada por todos os momentos de desabafos, de alegrias, de parcerias. Amo muito essa amizade.

Com todo o carinho, muito obrigada a todos!

Resumo

As características da creche são apontadas pela literatura como um importante critério para garantir um cuidado de qualidade, sendo capaz de apoiar a promoção do desenvolvimento infantil. O presente estudo investigou as contribuições de um acompanhamento para educadoras para a organização dos espaços do berçário e para a interação educadora-bebê. Participaram do estudo seis educadoras de berçário de duas creches públicas. O acompanhamento, baseado na abordagem pikleriana, envolveu seis encontros com cada educadora, divididos em três módulos: (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*. No presente estudo destaca-se, em particular, o segundo módulo, que abordou a organização do espaço. Seis meses após o término do acompanhamento as educadoras responderam à *Entrevista de Avaliação do Acompanhamento*, que explorou mudanças ocorridas nos espaços e as contribuições de tais mudanças para a interação educadora-bebê. As entrevistas foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa, com base em uma estrutura de categorias baseada na abordagem pikleriana: (1) *características do espaço do berçário* e (2) *interação educadora-bebê*. Quanto às características do espaço, as educadoras relataram mudanças na organização dos móveis e objetos, com destaque à disposição dos brinquedos, que passaram a estar mais acessíveis aos bebês, e a separação entre a área de brincadeiras e de cuidados básicos, com uma barreira física, impedindo o acesso livre dos bebês, mas permitindo a supervisão pelas educadoras. Quanto à interação educadora-bebê, as educadoras referiram uma maior autonomia na brincadeira dos bebês, notada em atitudes como iniciar a brincadeira, brincar sozinho e não solicitar sempre a presença da educadora. Ainda, as educadoras referiram melhorias na qualidade da sua relação com os bebês, notadas nas próprias atitudes em propiciar a autonomia, organizar o espaço com base nas necessidades deles, dar atenção individualizada a eles nos momentos de cuidados básicos e estar sensível aos seus sinais. Os resultados sugerem que o acompanhamento possibilitou mudanças na organização do berçário, que puderam apoiar a interação educadora-bebê e contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil.

Introdução

As escolas de Educação Infantil têm sido uma escolha frequente das famílias brasileiras como alternativa de cuidado, devido a mudanças sociais, como a maior entrada de pais e mães no mercado de trabalho (Rapoport & Piccinini, 2001; Campos, Esposito, Bhering, Gimenes & Abuchaim, 2011a). Além disso, atualmente, muitas famílias avaliam como importante a aprendizagem de habilidades cognitivas e a convivência dos bebês com outras pessoas fora do convívio familiar, visto que eles muitas vezes convivem menos com outras crianças. Dessa forma, torna-se essencial pensar na qualidade do cuidado¹ que tem sido oferecido aos bebês no contexto da Educação Infantil, tendo em vista que cada vez mais bebês passam grande parte do dia nas escolas.

No Brasil, os documentos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006) e “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil/MEC, 2009) apresentam critérios para a avaliação da qualidade das escolas de Educação Infantil. Em nível internacional, com base em pesquisas conduzidas pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), foram desenvolvidos critérios que baseiam, sobretudo, o conceito de qualidade de cuidado.

A qualidade do cuidado é caracterizada pelas práticas e ações que propiciam o ajustamento social, o desenvolvimento cognitivo, as habilidades de aprendizagem (Lamb, 2000), o bem-estar infantil (NICHD, 2006), além das relações afetivas que se constituem no contexto da creche (Portugal, 2011). A literatura (NICHD, 2006) aponta dois tipos de indicadores para avaliar a qualidade desse cuidado: estruturais e processuais. Os indicadores estruturais são as características que determinam o ambiente ao qual o bebê está exposto (ex: razão educador-criança, formação dos profissionais, organização do espaço). Os indicadores processuais são as experiências do dia a dia do bebê (ex: interação com educadores e crianças, atividades com brinquedos e outros materiais).

Tanto indicadores estruturais quanto processuais são essenciais para a qualidade do cuidado e para o desenvolvimento infantil. Contudo, estudos têm mostrado que os aspectos processuais fornecem informações diretas sobre a experiência da criança enquanto aspectos estruturais indicam indiretamente a experiência da criança no ambiente de cuidado (NICHD, 2002, 2006). Dessa forma, a criança pode até estar exposta a um ambiente com

¹ 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.

materiais apropriados disponíveis e com educadores com formação superior, porém é essencial que os educadores saibam como usar esses recursos, tornando-os atrativos para envolver as crianças, de modo a oportunizar uma rica exploração e aprendizagem (Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2011).

No Brasil têm-se poucos estudos que abordam a relação entre a qualidade do cuidado oferecido e o desenvolvimento infantil. Entre os estudos brasileiros que avaliam qualidade do cuidado das escolas de Educação Infantil há uma pesquisa desenvolvida por Campos et al (2011a) que teve como objetivo avaliar a qualidade de 147 escolas de Educação Infantil em diferentes cidades brasileiras (Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis). Para a avaliação da qualidade, os autores utilizaram versões adaptadas das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition* – ITERS e *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition* – ECERS, que abarcam tanto indicadores estruturais quanto processuais, e têm sido utilizadas na avaliação da qualidade da Educação Infantil no âmbito internacional. Além das escalas, o estudo também utilizou questionários a diretores e professores das escolas avaliadas.

Os resultados do estudo revelaram, em média, níveis insatisfatórios de qualidade, tanto em creches quanto em pré-escolas (Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle & Unbehau, 2011b). Em relação às creches avaliadas, os níveis de qualidade mais baixos estavam relacionados às atividades dirigidas, como as focadas na motricidade fina, no contato com a natureza, no uso de televisão, nas rotinas de cuidado pessoal, como troca de fraldas e alimentação do bebê, e nos hábitos de higiene da educadora². No que se refere à pré-escola, o estudo apontou que os níveis de qualidade mais baixos relacionavam-se também às atividades dirigidas, e ainda à estrutura do programa, que inclui as rotinas de cuidados pessoais e as atividades livres e em grupos, assim como a flexibilidade da programação para possibilitar atendimento individualizado às crianças. Tais resultados evidenciaram a necessidade de melhorias nas condições de cuidado às crianças, como infraestrutura adequada, orientação e formação continuada dos profissionais da escola (Campos et al., 2011a).

Diversos estudos têm revelado evidências de relações entre os indicadores estruturais e a qualidade do cuidado oferecido aos bebês. Entre estes estudos, alguns destacam a relação entre indicadores estruturais de qualidade das escolas e a qualidade das

² 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).

interações entre educadoras e bebês e entre pares de bebês (Dowsett, Huston, Imes & Gennetian, 2007; Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Por exemplo, Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) estudaram a relação entre o arranjo espacial do berçário (indicador estrutural), definido como a forma como móveis e equipamentos estão organizados, e a qualidade das interações entre bebês. Foi investigada, através de observação, a ocupação do espaço por crianças de 2-3 anos de duas creches de Ribeirão Preto (SP). Durante o estudo foram observados os agrupamentos de crianças em três tipos de arranjos: aberto (habitual), aberto (introdução de estantes nas laterais) e semiaberto (montagem de duas zonas circunscritas). Os resultados revelaram que uma maior estruturação espacial acarretou em um aumento significativo nos agrupamentos de crianças. Dessa forma, zonas circunscritas no berçário favoreceriam a interação entre pares de crianças. Conclui-se que indicadores estruturais influenciam a qualidade do cuidado oferecido às crianças pequenas e contribuem para o desenvolvimento infantil e para a interação com adultos e crianças.

Tendo em vista que a organização dos espaços³ contribui para a qualidade do cuidado oferecido às crianças, recentemente, foram criadas no Brasil diretrizes para a organização dos espaços do berçário (Brasil, 2012). Passou a ser definido que a sala de brincadeiras deve ser ampla, arejada, ensolarada e deve ter cores suaves, claras e materiais estimulantes. Os espaços de cuidados básicos, como sono e troca, devem ser “permeáveis”, ou seja, interligados ao ambiente de brincadeira, para que as crianças que estão brincando não sejam separadas das que necessitam de cuidados, integrando o processo cuidar/educar/brincar. Aconselha-se o uso de divisórias baixas que permitam que a sala seja expandida em momentos de maior atividade e retraída em outros momentos no dia a dia. Sugere-se que haja janelas próximas ao piso, permitindo que os bebês enxerguem o exterior. O piso da sala deve ser térmico, com tapetes antialérgicos e com almofadões de espuma para o bebê se movimentar, explorando objetos e usando seu corpo e suas habilidades motoras.

Nesta mesma direção, algumas abordagens teóricas também têm se preocupado com a organização dos espaços nas creches, tendo em vista sua relação com a promoção da qualidade da Educação Infantil. Uma delas é a abordagem pikleriana, atualmente considerada uma importante metodologia de trabalho com crianças pequenas (Sisla, 2012)

³ Neste trabalho será utilizado o termo “organização dos espaços” para definir os elementos que compõem a sala do berçário (ex. móveis, brinquedos, piso e superfícies), bem como a forma como esses estão dispostos (ex. recantos, diferentes áreas de interesse).

e um modo de se ocupar delas, baseada na experiência de Pikler desenvolvida no Instituto Lóczy (Szanto-Feder, 2006).

Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que dirigiu, a partir de 1946, um orfanato atualmente chamado de “Emmi Pikler Institute of Budapest” também conhecido como “Instituto Lóczy”. Quando Pikler tornou-se diretora do Instituto, objetivava criar um lar que possibilitasse a promoção de um desenvolvimento saudável aos bebês ali acolhidos, mesmo sem a presença da família. Ainda, Pikler buscava pôr em prática, através de treinamento para educadoras e acompanhamento longitudinal dos bebês, o método de cuidado e de educação de bebês que havia elaborado durante sua experiência como pediatra (Falk, 2011). Atualmente, a abordagem pikleriana tem sido utilizada em vários países na Educação Infantil, visto que também é um contexto de cuidados coletivos.

A abordagem pikleriana organiza-se em quatro grandes princípios (Tardos, 2010): (1) atividade autônoma e livre do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) busca constante para que cada bebê aprenda a conhecer a si mesmo e ao seu ambiente; (3) relações pessoais estáveis e dentro delas um vínculo do bebê com uma pessoa privilegiada, bem como a qualidade particular desta relação; e (4) saúde física e emocional da criança. Entende-se que o último princípio é consequência do sucesso dos três primeiros (Falk, 2011).

Ao permitir que os bebês se movimentem livremente, Pikler (1969) entende que eles conseguem, de forma autônoma, ou seja, a partir do próprio desejo, escolher suas posturas corporais (como virar e sentar). Essa escolha se dá a partir da própria experimentação dos bebês e da confiança que adquirem em si mesmos. O respeito à autonomia dos bebês na escolha das posturas e dos movimentos propicia que eles aprendam as posturas básicas melhor do que os bebês que são colocados em posições específicas pelos adultos, e ainda aprendem posturas diferentes ao sentar, engatinhar e caminhar. Se os bebês estão confortáveis na posição que eles mesmos escolheram, podem concentrar-se melhor na brincadeira e na exploração do ambiente (Falk, 2011) Dessa forma, a abordagem recomenda um espaço organizado de modo a propiciar um meio adequado para a movimentação livre do bebê, sem a necessidade de interferência direta do adulto.

Assim, a partir dos três meses de vida, sugere-se oferecer aos bebês um espaço comum de brincadeiras onde são dispostos objetos simples para que eles possam brincar de forma independente do adulto e sem a interferência direta desse (Tardos, 2012). As

educadoras devem organizar o espaço de modo que facilite a movimentação livre e o interesse dos bebês nos objetos que se encontram disponíveis (David, 2006). Assim, recomenda-se que o espaço seja organizado de modo que o bebê possa se movimentar livremente, para que ele consiga começar e dar continuidade às suas atividades, respeitando seu próprio ritmo. O lugar deve ser confiável, ou seja, os objetos devem ser estáveis, pois assim será possível ao bebê conhecer, reconhecer e explorá-los (David, 2006). Em suma, indica-se um espaço organizado de modo que o bebê possa explorar de forma autônoma.

Para os bebês menores de seis meses, que ainda não se locomovem, sugere-se que sejam dispostos brinquedos 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). Ainda, recomenda-se manter o espaço organizado sempre da mesma forma, pois isso trará segurança ao bebê, possibilitando que ele explore o ambiente de forma mais tranquila e segura.

O conteúdo do espaço oferecido aos bebês, segundo a abordagem pikleriana, deve contar com objetos de cores, formas, sons e usos variados (David, 2006). Além disso, a abordagem pikleriana indica que sejam oferecidos brinquedos simples (como potes e copos), que seja oferecida uma grande quantidade de brinquedos, que os brinquedos estejam disponíveis em locais de fácil acesso (caixas no chão e prateleiras baixas), que sejam criadas áreas para brincadeiras temáticas, como por exemplo, de casinha (contando com bonecas, fogãozinho, etc.) (David, 2006). Dessa forma, os bebês terão um espaço rico e estimulante para exploração e brincadeira livre.

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).

Embora a organização do espaço tenha grande importância na abordagem pikleriana, entende-se que as educadoras têm o papel essencial de observar os bebês nos momentos em que estão brincando livremente e de serem sensíveis às suas demandas. A

partir das observações, elas podem modificar o espaço de modo que o bebê mantenha seu interesse, além de poder perceber quando o bebê está precisando de algum cuidado básico, retirando-o da área de brincadeiras e dando-lhe uma atenção individualizada. Além disso, a presença respeitosa das educadoras, agindo com sensibilidade, de forma afetiva e tranquila - não diretamente em primeiro plano, porém dentro do campo de visão dos bebês - garante o apoio e a segurança que podem encorajar o bebê para se movimentar livremente e para explorar o seu entorno de forma autônoma (David, 2006).

A partir do entendimento de que as educadoras exercem um papel essencial na dinâmica desta organização do espaço proposta por Pikler, diversos estudos têm focado na importância de sua formação, visto que está associada à qualidade do cuidado em ambientes coletivos (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006). Assim, o objetivo do presente estudo foi investigar as contribuições de um programa de acompanhamento de educadoras para a (1) organização dos espaços do berçário, e para a (2) interação educadora-bebê. O programa detalhado abaixo foi criado com base na abordagem pikleriana.

Método

Participantes

Participaram deste estudo seis educadoras de duas turmas de berçário de duas escolas de Educação Infantil públicas de Porto Alegre (Tabela 1). Quatro educadoras faziam parte de um berçário com 20 crianças (Berçário A) e foram identificadas como E1, E2, E3 e E4. As outras duas educadoras atuavam em uma sala com 11 crianças (Berçário B) e foram identificadas como E5 e E6.

Tabela 1. Dados sociodemográficos e experiência profissional das educadoras

Caso	Idade	Escolaridade	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Tempo de trabalho no berçário
E1	50	Ensino Médio completo	8 anos	14 anos
E2	32	Graduação em Pedagogia	8 anos	1 mês
E3	57	Graduação em Pedagogia	11 anos	3 anos
E4	53	Ensino Médio completo	1 ano	2 meses
E5	55	Graduação em Pedagogia	24 anos	2 anos
E6	45	Graduação em Pedagogia	22 anos	1 ano

Todas as educadoras integravam o projeto intitulado “*Contribuições de um programa de acompanhamento para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos*” (Gabriel, Martins, Becker & Piccinini, 2014), aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS (Proc. 913.495, de 30.11.2014), sendo que todos os participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. O projeto acompanhou sete educadoras de berçário de duas escolas públicas de Educação Infantil de Porto Alegre, que participaram de quatro fases de coleta de dados: Fase I (pré-acompanhamento), realizada antes do programa de acompanhamento, envolveu a caracterização das educadoras, entrevista sobre práticas de cuidados e observações da interação educadora-bebê no berçário; Fase II (encontros) compreendeu a realização do *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROCEB*, visando

qualificar as interações educadoras-bebês nos momentos de cuidados básicos, além de entrevista de avaliação do acompanhamento, realizada uma semana após o término dos encontros; Fases III e IV (pós-acompanhamento) realizadas, respectivamente, um mês e três meses após o PROCEB, envolveu a realização de entrevistas com as educadoras sobre práticas de cuidado e observações da interação educadora-bebê no berçário. Seis meses após a realização do PROCEB, na Fase V, as educadoras foram convidadas a responder a uma nova entrevista de avaliação do acompanhamento com foco na organização do espaço do berçário, cujos dados foram analisados no presente estudo.

Os berçários foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação e todas as sete educadoras que trabalhavam no local foram convidadas a participar. No presente estudo, uma das educadoras foi excluída por não ter respondido à última entrevista de avaliação, sobre a organização do espaço do berçário, pois ela havia saído da escola e não estava disponível para continuar participando da pesquisa.

Delineamento, Procedimentos e Instrumentos

Para fins do presente estudo, foi utilizado um delineamento de casos múltiplos (Stake, 2006) para investigar as percepções das educadoras a respeito das contribuições de um programa de acompanhamento para a (1) organização do espaço do berçário, e para a (2) interação educadora-bebê. Seguindo as fases de coleta de dados do projeto maior, na Fase I, foram realizados encontros individuais com cada educadora, nos quais se solicitou que elas respondessem a alguns instrumentos, sendo que entre eles foi utilizado para o presente estudo o *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (Anexo 1).

Na sequência, marcou-se um encontro para a realização da *Observação da interação educadora-bebê* 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.

Na Fase II, foram realizados seis encontros do *Programa de acompanhamento para educadoras de berçário - PROCEB* (Gabriel et al., 2014). Esse programa destinou-se às educadoras de berçário, com o objetivo de promover a qualidade das práticas de cuidado destinadas aos bebês que frequentavam o berçário. Os encontros do PROCEB são organizados em três módulos, compostos de dois encontros cada, com duração de 60

minutos cada encontro. O programa de acompanhamento teve como base teórica a abordagem pikleriana (Kálló & Balog, 2013; David, 2006; David & Appell, 2014; Pikler, 1969; Tardos, 2012; Falk, 1997) de entendimento em relação ao desenvolvimento dos bebês, à interação educadora-bebê e ao ambiente de cuidados coletivos de modo geral. O primeiro módulo denominado *Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas* abordou as competências do bebê, o movimento livre e a brincadeira livre. O segundo módulo denominado *Organização do ambiente* envolveu a criação de um ambiente facilitador, no qual a educadora organiza o espaço e a rotina do bebê. O terceiro módulo denominado *As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê* levou em consideração a importância da formação de um vínculo seguro entre educadora e bebê.

Para o presente estudo, foram analisadas as contribuições do segundo módulo, organização do ambiente, nas interações entre educadoras e bebês. Tal módulo abordou como a educadora poderia proporcionar para o bebê recursos para que ele pudesse tanto conhecer-se como conhecer o ambiente do berçário em que se encontra. Isso torna-se 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 são 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, beneficiando as interações entre bebês e entre as educadoras e os bebês. Três meses após o término dos encontros realizou-se novamente a *Observação da interação educadora-bebê*, nos mesmos moldes da ocorrida antes do início dos encontros do PROCEB.

Na Fase IV, seis meses após o término do acompanhamento, as educadoras responderam à *Entrevista de Avaliação do Acompanhamento* (módulo sobre organização do espaço) (Anexo 2). Essa entrevista teve como foco as contribuições do acompanhamento para as mudanças relacionadas à organização do espaço nas turmas de berçário. Foram exploradas as mudanças ocorridas e as vantagens percebidas, no que diz respeito à interação da educadora-bebê. Durante a entrevista, foram apresentadas às educadoras cinco fotos de antes e cinco de depois do programa de acompanhamento, retiradas das observações da interação educadora-bebê. As fotos foram escolhidas por retratarem o mobiliário da sala, a disposição dos brinquedos e os diferentes materiais disponíveis aos bebês, e tinham como objetivo auxiliar as educadoras a avaliarem as mudanças ocorridas no espaço dos berçários e seus impactos para a interação educadora-bebê.

Resultados e Discussão

As respostas das educadoras às entrevistas foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dione, 1999) com base em duas categorias de análise derivadas da abordagem pikleriana (Kálló & Balog, 2013; David & Appell, 2014): (1) *características do espaço do berçário*, e (2) *interação educadora-bebê*. Para cada categoria de análise foram utilizadas subcategorias, definidas de acordo com o modelo misto (Laville & Dione, 1999), derivadas inicialmente da literatura, mas com modificações e acréscimos baseados no conteúdo das entrevistas. Os resultados serão expostos separadamente por cada categoria e suas respectivas subcategorias, e serão ilustrados com relatos das próprias educadoras.

Características do espaço do berçário

Essa categoria diz respeito aos espaços do berçário, incluindo o mobiliário e os brinquedos, bem como a organização e disposição dos mesmos. Os relatos foram classificados em quatro subcategorias: *brinquedos disponíveis para os bebês*, *mobiliário do berçário*, *superfícies disponíveis para os bebês* e, *áreas de conforto, cuidado e brincadeira*.

Brinquedos disponíveis para os bebês

Em relação aos brinquedos disponíveis, os relatos das educadoras se referiram aos tipos de brinquedos, quantidade por crianças e sua disposição na sala. Quanto aos tipos de brinquedos, após os encontros do PROCEB, pode-se perceber uma modificação qualitativa dos brinquedos no que se refere especialmente a uma maior adequação à faixa etária dos bebês, especialmente em relação a sua segurança. Essa mudança pode ser percebida por meio do relato de educadoras (4)⁴ de ambos os berçários: “*Eram muitos brinquedos que eu acreditava que não seriam adequados para a faixa etária [antes dos encontros]*” (E4); “*Coisas que estavam no meio que a gente vê assim, bebê às vezes se engasga, então a gente adequou os materiais nos locais*” (E6). Além disso, educadoras (2) referiram mudanças nos tipos de brinquedos no que se refere à utilização dos mesmos pelos bebês. Segundo o relato das educadoras, após o acompanhamento, foram ofertados aos bebês brinquedos que puderam servir como obstáculos para o movimento amplo, como escalar, entrar e sair: “*Tem as caixas, que antes a gente não tinha, que a gente coloca coisas dentro, mas também eles usam pra entrar dentro, pra se apoiar*” (E1).

⁴ Entre parênteses o número de educadoras que abordou o tema.

Com relação à quantidade de brinquedos por bebês, houve apenas relatos de educadoras (2) do Berçário A, que referiram que, antes do PROCEB, muitas vezes era percebida uma quantidade excessiva de brinquedos: *“Acho que talvez tinha excesso de brinquedos [antes]”* (E4). Uma das educadoras também referiu que, após o acompanhamento, foi oferecida uma quantidade maior de brinquedos do mesmo tipo para os bebês, a fim de evitar conflitos entre eles e possibilitar uma exploração mais rica: *“A questão da variedade, realmente fez uma diferença imensa na nossa vida. Não adianta tu ter um brinquedo lindo e maravilhoso que daí só gera briga, mordida e uma infinidade de coisas que não é o que a gente quer ali pra eles. Sem contar a parte de que aí eles não conseguem fazer comparação, não conseguem explorar de maneira tão rica quanto se eles tivessem mais do mesmo pra poder explorar, comparar”* (E2).

Com relação à disposição, educadoras (4) dos dois berçários relataram que os brinquedos passaram a estar mais acessíveis aos bebês, sendo guardados em caixas no chão ou em prateleiras baixas de acordo com o seu tipo (ex: carrinhos em uma caixa, panelas e utensílios de cozinha em outra): *“[Antes] a gente não classificava, não botava em cestas à disposição no chão, não era assim (...) e agora tá tudo mais disposto no chão ou em caixas ao alcance deles”* (E1). Também foram referidas modificações na forma como os brinquedos eram oferecidos aos bebês que ainda não se locomoviam, por volta dos cinco meses de idade. Antes, uma das educadoras referiu um comportamento de oferecer diretamente os brinquedos aos bebês, por exemplo, colocando-os nas mãos deles, ao passo que, após o PROCEB, ela relatou que as educadoras passaram a deixá-los mais expostos, próximos aos bebês, a fim de que eles buscassem conforme seus interesses: *“Outra coisa também era do bebê, bem menor, aquela tendência que a gente tinha de entregar o brinquedo pro bebê, também deixar mais no entorno dele pra que ele pudesse buscar aquilo que no caso interessasse”* (E3). Educadoras (3) de ambos os berçários também relataram mudanças no que se refere à permanência dos brinquedos em lugares pré-determinados. Os brinquedos disponíveis para os bebês passaram a ser sempre guardados nos mesmos locais: *“O mais importante é que as coisas passaram a ser mantidas no mesmo lugar. A cesta dos instrumentos [musicais] fica sempre ali do lado direito do espelho, por exemplo.”* (E2); *“Eles [brinquedos] tem que ficar na ordem pro bebê ter aquela segurança, que vai naquela direção e vai tá aquele objeto que ele tá procurando”* (E6).

Através dos relatos das educadoras foi possível perceber mudanças no espaço dos berçários, priorizando espaços centrados no bebê e não no adulto. Assim, os tipos, a quantidade e a disposição dos brinquedos do berçário passaram a ser pensados levando em conta às necessidades e as competências do bebê no primeiro ano de vida. Ou seja, após a PROCEB, o espaço frequentado pelos bebês sofreu uma modificação com o objetivo de promover uma adequação à faixa etária, propiciando mais segurança, mas também contribuindo para estimular a atividade autônoma dos bebês.

As mudanças relatadas pelas educadoras corroboram com a ideia de que os tipos, quantidade e disposição dos brinquedos devem ter como base a fase do desenvolvimento do bebê, permitindo que ele possa explorar, conhecer o mundo e a si mesmo por meio da sua atividade com o brinquedo (APLF, 2008; Kálló & Balog, 2013). 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).

A partir de cada etapa do desenvolvimento do bebê, três critérios devem ser atendidos na escolha dos brinquedos: segurança, valor pedagógico e variedade (APLF, 2008). Dessa forma, os brinquedos devem ser seguros no sentido de não acarretarem riscos para que o bebê se engasgue ou se fira, por exemplo, ao mesmo tempo em que devem ser resistentes e inquebráveis. Ainda, devem permitir várias formas de manipulação e devem ser simples a ponto de proporcionarem situações de criatividade para o bebê.

Os relatos das educadoras do presente estudo indicaram que, após sua participação no PROCEB, elas passaram a ter mais preocupação com a segurança dos bebês, e ofereciam tipos de brinquedos indicados para a faixa etária e que não ofereciam riscos aos bebês. Esse aspecto também é relevante ao levar em consideração a razão educadora-bebê nos berçários investigados, sendo impossível que a segurança seja garantida sem falhas somente pela supervisão dos adultos. O espaço seguro pode contribuir para que a educadora possa se dedicar, por exemplo, a uma troca de fraldas de um bebê, sabendo que os bebês que estão brincando encontram-se em segurança (Richter & Barbosa, 2010).

Ainda, no relato das educadoras do presente estudo, 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 das educadoras 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).

Cabe também destacar que após o PROCEB as educadoras passaram a perceber que vários objetos de tipos diferentes não auxiliavam os bebês em seu desenvolvimento, especialmente cognitivo e social. Ainda, as educadoras apontaram que o aumento da quantidade dos mesmos tipos de brinquedos no berçário foi importante a fim de evitar disputas e conflitos entre os bebês. A existência de uma maior quantidade de brinquedos simples, como copos, argolas, chocalhos e peças de encaixe, no lugar de poucos brinquedos caros e industrializados, como o “tapete de atividades”, faz com que os bebês não tenham que disputar os brinquedos ou a atenção da educadora (David, 2006). Entende-se que o brinquedo é um objeto de suporte para a brincadeira, exercendo uma função estimulante no imaginário do bebê, de modo que não necessita de uma industrialização, ou seja, o próprio brinquedo pode ativar a imaginação do bebê (Romera et al., 2007). A grande quantidade de brinquedos do mesmo tipo oferecido aos bebês, auxiliando na diminuição da ocorrência de disputas, pode fazer também com que haja uma menor necessidade de interferências das educadoras na interação dos bebês com seus pares e com os objetos, promovendo interações mais duradouras (APLF, 2008).

As educadoras também relataram mudanças no que se refere 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).

Mobiliário do berçário

Com relação ao mobiliário do berçário, os relatos das educadoras fizeram referência aos móveis como estantes, mesas, cadeiras e barras de apoio, bem como sua disposição no espaço disponível. No que se refere aos tipos de móveis, somente educadoras (2) do Berçário A relataram mudanças, ao destacarem a introdução, após o PROCEB, de móveis de tamanho adequado aos bebês e que facilitassem que eles próprios pudessem, por exemplo, sentar-se na cadeira de alimentação: *“aqui [referindo-se à foto realizada após os encontros] tem uma mesinha pequena que, quando eles começam a comer na mesinha, eles que comem naquela mesinha [sozinhos]”* (E1). Além disso, as duas educadoras também referiram a introdução de móveis que serviam de apoio para os bebês, possibilitando que eles executassem determinados movimentos e posturas de forma livre: *“Tem uma barra onde os nenês se apoiam, que também não tinha”* (E1).

Quanto à disposição dos móveis no ambiente do berçário, educadoras (4) de ambos os berçários referiram uma preocupação com a amplitude do espaço destinado às brincadeiras livres dos bebês. Segundo os relatos, após o PROCEB, os móveis foram reordenados com a finalidade de proporcionar um espaço amplo o suficiente para a circulação dos bebês: *“Esse móvel só tinha aqui porque era apoio pra babeados e as coisas da comida. Como não fazem mais refeições, saiu daqui. Então sobrou mais lugar pra eles interagirem, engatinharem e pegarem os brinquedos, né”* (E1); *“[caixas com brinquedos] eram em cima do tapete, agora não, agora o tapete é mais livre”* (E5). Educadoras (3) de ambos os berçários referiram mudanças na disposição dos móveis com a intenção de criar recantos no berçário, possibilitando a existência de diferentes áreas de brincadeiras: *“[Antes dos encontros] eu não tinha nenhum elemento de divisão de espaços. A sala era toda ampla, não tinha recantos”* (E2); *“O ambiente tem determinados cantos (...) o tapete, onde fica o brinquedo, onde fica a piscina de bolinha. Então, deu uma outra dimensão pra sala”*(E5). Contudo, uma das educadoras do Berçário A relatou que embora tenha usado os móveis para a criação de alguns recantos, foi mantida a amplitude da sala a fim de proporcionar um bom espaço destinado à circulação dos bebês: *“[mudamos a disposição do móvel] pra criar espaços diferentes e recantos pra que eles possam fazer outras coisas que não fique aquele espaço tão amplo no meio, mas mantendo também a amplitude pra que eles possam se locomover, se arrastar e andar depois que começam a andar”* (E2).

Os relatos das educadoras apresentados acima evidenciam uma atenção ao tipo e à disposição do mobiliário pertencente ao berçário. Percebe-se que foram incluídos móveis

que promoviam a autonomia dos bebês, seja por serem de altura adequada a eles ou por servirem de sustentação, como no caso das barras de apoio que foram instaladas na parede. Ainda, nota-se uma atenção das educadoras à amplitude do espaço destinado aos bebês, a fim de que eles pudessem se locomover mais livremente, ao mesmo tempo em que elas tentaram promover diferentes recantos de brincadeiras.

As educadoras também salientaram mudanças no comportamento dos bebês após a introdução de móveis pequenos, como as cadeiras baixas de alimentação, e de móveis que serviram de sustentação, como as barras de apoio. A existência de móveis de tamanho adequado é fundamental para a vida prática dos bebês, para o desenvolvimento sensorial e para a aquisição de cultura (Resende da Costa & Lamoréa, 1996). Dessa forma, os bebês foram conseguindo, sozinhos, realizar ações importantes para seu desenvolvimento, que os preparou para a aquisição de outras competências. Também parece ter contribuído para que se reconhecessem como competentes para cooperar em atividades que diziam respeito ao cuidado do seu próprio corpo, como é o caso do ato de comer, relatado pelas educadoras.

Percebeu-se, ainda, uma preocupação das educadoras em criar zonas de interesse para os bebês, que propiciassem interações mais ricas entre eles, e por outro lado, uma preocupação com a amplitude do ambiente do berçário para a locomoção dos bebês. Esse último entendimento é frequente em berçários, tendo como consequência um espaço amplo e vazio no meio da sala, o que significaria um espaço seguro para os bebês (Moreira, 2013). No entanto, estudos têm demonstrado que a presença de algumas zonas circunscritas, ou recantos (áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras físicas), promovem um aumento da ocorrência de interações intensas e duradouras entre bebês e crianças pequenas, não comprometendo a locomoção ou o desenvolvimento motor (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Moreira, 2013).

Superfícies disponíveis para os bebês

Com relação às superfícies, somente uma educadora do Berçário A referiu preocupação, após o PROCEB, a respeito do tipo de superfície disponível para os bebês brincarem. Ela relatou que passou a priorizar superfícies mais macias que o chão, como tatame e tapete, evitando opções muito macias, como colchões, que podem dificultar o equilíbrio e o apoio firme para a mudança de posição e para os deslocamentos: “*Esse colchonete não tem mais, que era uma superfície assim mais molenga. Agora tem o chão e tem o tatame*” (E1). Outra educadora do Berçário A relatou preocupação com a variedade de superfícies disponíveis aos bebês: “*Tinha um espaço muito grande ocupado por um*

colchão. Não tinha tanta diversidade da questão de firmeza do chão. Era só o colchão e o chão. Depois a gente pegou um colchão menor, a gente cortou aquele que tava ali, aí colocamos os tatames e o chão também” (E2).

Através dos relatos das educadoras foi possível perceber uma atenção aos tipos de superfícies ofertadas aos bebês, particularmente após sua participação no PROCEB. Nota-se um cuidado das educadoras em priorizar superfícies firmes, como o piso, e macias, como o tatame, que podem beneficiar o movimento livre dos bebês. Ainda, percebe-se que as educadoras evitaram superfícies muito macias, como colchões, que podem dificultar a movimentação dos bebês.

O cuidado com as superfícies disponíveis aos bebês, evidenciado no relato das educadoras, indicou tanto uma preocupação com o desenvolvimento motor dos bebês, como com a oferta de diversas experiências dentro da sala. A escolha de superfícies firmes, como o piso, apoia o movimento livre dos bebês por facilitar a aquisição de novas posições posturais por conta própria (Pikler, 1969). Superfícies extremamente macias, por sua vez, seriam um obstáculo na movimentação livre e na aquisição de posturas, já que é necessário muito mais equilíbrio por parte do bebê para movimentar-se. As superfícies macias, como o tatame ou colchonetes com pouca espessura ou bem firmes, são inclusive mais adequados para o descanso dos bebês e devem, da mesma forma como a superfície dura, estar disponíveis aos bebês.

Áreas de conforto, cuidado e brincadeira

Com relação às *áreas de conforto, cuidado e brincadeira*, apenas educadoras (3) do Berçário A relataram mudanças na organização do espaço após o PROCEB, destinando uma área para atividades mais calmas e para o conforto do bebê, separada da área de brincadeiras mais ativas: *“Aqui muito legal, que vários dormem, tem uma rede. (...) Tem uma rede aqui nessa janela. Muitas crianças gostam de ir ali, e embaixo às vezes se põe um colchonetezinho” (E3); “E aqui tem uma cortina agora também, porque eles adoram a rede, então, pra dormir é fantástico. A gente fecha e eles dormem” (E4).*

Nos dois berçários, antes do PROCEB, a área de brincadeiras compartilhava o mesmo espaço da área de alimentação. Mais ainda, no Berçário B tanto a área destinada à higiene quanto à área destinada ao sono também dividiam o espaço com a área onde se encontravam os brinquedos disponíveis aos bebês. Essa configuração implicava em dificuldades das educadoras nos momentos de cuidados básicos, pois os bebês que estavam brincando acabavam interferindo no momento individual do bebê que estava sendo

atendido pelas educadoras. Já após o PROCEB, todas as educadoras dos dois berçários referiram mudanças importantes nesta organização dos espaços. Assim, o espaço destinado à brincadeira livre passou a ser separado por barreira física do local de atenção às questões de higiene, alimentação e sono: *“É que agora a gente não deixa mais tantos carrinhos aqui dentro [do espaço de brincadeira] (...) a gente usava bastantes carrinhos pra embalar e pra acalmar eles aqui. Então assim ficava brinquedo no chão, criança engatinhando, carrinho, adulto caminhando”* (E1); *“A questão da mudança do foco, da alimentação não ficar junto com a sala deles de circulação. Isso é assim, a primeira mudança positivíssima que teve”* (E4); *“Tem uma cerquinha aqui [dividindo com o trocador]”* (E6).

Ainda com relação à separação com barreira física entre as áreas de brincadeiras e de cuidados básicos, educadoras (2) de ambos os berçários pontuaram que a divisão possibilitou uma atenção mais individualizada para cada bebê nos momentos de cuidados básicos, mas ainda assim permitiu a supervisão dos outros bebês que permaneciam na brincadeira livre: *“Então essa cerquinha também, eu acho [importante], porque se não eles estariam passando ali nas nossas pernas enquanto a gente dava comida, como era antes. Então eu acho importante ter [a cerquinha]. Eles enxergam do outro lado, ela é vazadinha e é baixinha. É importante”* (E1); *[O que você destacaria como principal mudança no berçário?] “As divisões. Porque essas divisões favoreceram que ao mesmo tempo em que eu estou dando comida, vamos supor, pra um, a minha colega que é uma só está do outro lado, mas eu também tenho a visão do que está acontecendo do outro lado”* (E5).

Nota-se que ocorreram mudanças significativas no espaço do berçário com o objetivo de promover uma melhor organização para os bebês, o que repercutiu também para as educadoras. No Berçário A já havia uma cerquinha dividindo o espaço de brincadeiras e de higiene e sono dos bebês. Após o PROCEB, as cadeiras de alimentação, que antes ficavam junto à área de brincadeiras, passaram para a área destinada aos cuidados básicos dos bebês. No Berçário B, após o PROCEB, foram instaladas cerquinhas de alumínio dividindo o espaço destinado à troca e à alimentação do espaço disponível para brincadeiras. A existência de uma área para brincadeiras calmas, segundo o relato das educadoras, atendeu às necessidades de conforto dos bebês. A divisão entre as áreas de brincadeira e de cuidados básicos, além de atender às demandas dos bebês de receber um cuidado mais individualizado, promoveu uma melhoria na qualidade do espaço para as

educadoras, que puderam atender aos bebês sem a constante interferência dos outros bebês, mas ao mesmo tempo em que conseguiam supervisioná-los.

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). A organização de recantos destinados ao conforto dos bebês revelou o reconhecimento por parte das educadoras de que bebê não precisa estar em atividades ativas o tempo inteiro - ele precisa de um tempo para descansar ou realizar atividades calmas, sem a interrupção da educadora e dos outros bebês (Portugal, 2010).

Ainda relacionado aos espaços disponíveis para os bebês, é importante destacar que as educadoras do presente estudo não mencionaram o solário ou o pátio como alternativa de tipo de espaço para os bebês, sendo que ambos os berçários contavam com essas opções. Isto sugere uma percepção de que os espaços para os bebês se limitavam à sala, e que o pátio seria apenas um local para os bebês ficarem nos momentos em que não estivessem realizando nenhuma “atividade pedagógica” (Fedrizzi, 2002). Contudo, o espaço externo, como o solário ou o pátio, é uma alternativa importante para os bebês, especialmente para os que permanecem muitas horas no berçário. Estes bebês têm uma tendência a ficarem estressados no final do dia, sendo importante que circulem por outros espaços que não somente a sala do berçário, podendo ter contato com a natureza, algo cada vez mais distante no dia a dia de bebês que vivem em apartamentos e áreas urbanas (Fernandes & Elali, 2008).

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 disto, 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 as educadoras pudessem 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).

Interação educadora-bebê

Essa categoria de análise incluiu os relatos das educadoras sobre os momentos de interação com os bebês, tanto nas brincadeiras quanto nos cuidados básicos. Também, foram enfocados os comportamentos autônomos dos bebês – envolvendo iniciativa própria – e o movimento livre. Os relatos foram classificados em quatro subcategorias: *Autonomia dos bebês nas brincadeiras*, *Movimento livre e posturas dos bebês*, *Cuidados e trocas afetivas educadora-bebê* e *Observando a brincadeira dos bebês*.

Autonomia dos bebês nas brincadeiras

Com relação à autonomia dos bebês nas brincadeiras, as educadoras destacaram as suas ações autônomas, que indicavam que eles estavam brincando e explorando a partir das suas competências e interesses, sem necessitar a participação direta das educadoras. Uma das educadoras do Berçário A relatou que, após o PROCEB os bebês passaram a iniciar mais as brincadeiras: *“Então tu tendo esses objetos à disposição já facilita até pra ti, que tu não precisa sempre tá oferecendo, o nenê pode ir direto e às vezes eles trazem pra gente interagir”* (E1). Além disso, educadoras (4) dos dois berçários relataram que os bebês

passaram a buscar brinquedos que fossem de seu interesse: *“Cada um [bebê] vai brincar com aquilo que lhe chama atenção”* (E4); *“Eles escolhem com o que eles brincam, não é uma coisa que a gente dá. Eles pegam os brinquedos, eles escolhem”* (E5). Nesta mesma direção, educadoras (2) de ambos os berçários referiram uma menor demanda para estarem ativamente presentes nas brincadeiras dos bebês. Elas referiram que, após o PROCEB, os bebês passaram a solicitar menos a sua presença: *“Uma coisa que eu me lembro bem era de [antes dos encontros] passar pro lado da cerca e vir todos ao meu redor, eu me sentia uma galinha com os pintinhos. Agora eu vejo que eles conseguem ficar mais sozinhos, continuar fazendo aquilo que tão fazendo”* (E2); *“Tem uns [bebês] que já sabem agora até sair sozinhos, quando tu vê eles tão no chão, já saem da rede, que é bem baixa”* (E1).

Estes relatos sugerem que, após o PROCEB, os bebês passaram a apresentar um comportamento mais autônomo durante as brincadeiras, iniciando as interações com as educadoras e com outros bebês e também buscando brinquedos pelos quais se interessassem, sem depender de ofertas das educadoras. Essa maior autonomia dos bebês refletiu-se na quantidade de solicitações às educadoras. Antes do acompanhamento, quando os bebês não tinham tantas oportunidades de brincar livremente e de acordo com a sua iniciativa, eles precisavam e solicitavam mais a presença das educadoras. Após o acompanhamento, eles passaram a ficar mais concentrados, brincando sozinhos, sem depender tanto das interferências das educadoras.

Os relatos das educadoras a respeito dos bebês terem passado a buscar os brinquedos por conta própria e a brincar sozinhos, sem necessitar da presença ativa das educadoras, sugere a presença de comportamentos mais autônomos durante as brincadeiras. Estas experiências de autonomia estão associadas às competências emocionais e a um desenvolvimento global harmonioso. Além disto, também estão associadas às competências intelectuais, visto que um bebê que obtém algo por meio de um comportamento autônomo adquire um conhecimento diferente de um bebê a quem é oferecida uma solução prévia (Falk, 2011). Pode-se também pensar que o fato de os bebês solicitarem menos a participação das educadoras pode contribuir para uma brincadeira mais rica por parte deles. Ou seja, se os bebês não necessitam da presença da educadora isso pode indicar que estão mais concentrados e interessados na exploração, e que a brincadeira segue um ritmo imposto por eles e não pelos adultos (Falk, 2011).

Ainda, os relatos das educadoras apontaram para mudanças na organização do espaço essenciais para diminuir a centralidade de sua presença nas atividades dos bebês,

contribuindo para que fossem mais ativos. Em um espaço com uma grande quantidade de brinquedos acessíveis, os bebês conseguem buscar os que lhe interessam por iniciativa própria, de acordo com seus desejos e vontades, não dependendo que as educadoras iniciem ou proponham as brincadeiras. Por outro lado, em um espaço com poucos estímulos para os bebês, onde há escassez de brinquedos, as educadoras acabam sendo mais solicitadas, pois, para que o bebê inicie uma atividade, ele ficaria dependente da iniciativa da educadora, ou seja, ela centralizaria o que se passava no ambiente (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 1997).

Movimento livre e posturas dos bebês

Com relação aos relatos das educadoras referentes aos deslocamentos e posturas dos bebês, educadoras (2) de ambos os berçários relataram que, após o PROCEB, foram percebidas mais oportunidades para que os bebês se movimentassem mais livremente e escolhessem posturas que os deixassem mais confortáveis. Isso parece ter favorecido para que eles tivessem oportunidades de, por exemplo, aprender a caminhar por conta própria, segurando nas barras de apoio: *“Aprendemos a não ficar trocando os bebezinhos de movimento. Se ele está bem, deitado de costas, não está chorando, deixa ele ali, deixa ele se mover como quiser, não fica trocando ele”* (E6). Uma das educadoras do Berçário A também apontou que a organização do espaço após os encontros propiciou que os bebês pudessem escolher suas próprias posturas: *“Já que o ambiente está propício, a gente tem outras coisas também pra eles ficarem mais deitados, sem ter aquela preocupação de estar sentando [os bebês]”* (E3).

Percebe-se que, após a participação no PROCEB, o movimento livre do bebê passou a ser mais respeitado, e as educadoras relataram não estarem forçando deslocamentos ou/e posturas nos quais os bebês ainda não conseguissem alcançar de forma autônoma. Pode-se perceber nestes relatos que o espaço do berçário pode ser importante para promover a autonomia dos bebês no que se refere ao movimento. Tendo um ambiente seguro, propício para que o bebê movimente-se mais livremente, como, por exemplo, com superfícies adequadas e objetos acessíveis, é menos necessária uma constante interferência da educadora nos movimentos dos bebês.

Os relatos das educadoras também evidenciaram uma prática de não trocar os bebês de posição, defendida pela abordagem pikleriana (David, 2006), que afirma que os bebês que adquirem suas posturas de forma natural, sem a interferência do adulto, conseguem explorar e brincar melhor por estarem confortáveis na posição que eles mesmos

escolheram. Assim, eles não precisam manter sua atenção no equilíbrio necessário para permanecer na posição em que foram colocados (Falk, 2011). Além disso, facilitar o movimento livre contribui para a ampliação do repertório de movimentos das crianças e é bastante importante para que elas conheçam o próprio corpo, suas possibilidades e também seus limites (Iza & Mello, 2009).

Ainda, percebe-se que o fato das educadoras passarem a respeitar mais a movimentação e as posições dos bebês, buscando não colocá-los em posições que eles ainda não alcançaram por conta própria, pode denotar uma nova concepção em relação às competências do bebê. Ao respeitar a autonomia dos bebês em seu movimento e em suas posturas, as educadoras passaram a destacar o potencial do bebê em relação ao seu desenvolvimento motor, reconhecendo que os bebês são capazes de se desenvolver naturalmente, sem a interferência direta do adulto (Falk, 2011). No entanto, é importante que este respeito quanto à movimentação e à postura conviva com a sensibilidade e a contribuição das educadoras que incentive os bebês a realizarem novos movimentos. Assim, as educadoras também precisam estimulá-los a se deslocarem, disponibilizando objetos e instigando a curiosidade e o interesse em explorar (Iza & Mello, 2009).

Outro ponto importante para se atentar, referente ao movimento livre, está relacionado às interações entre os bebês (Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira, 2003). Com o desenvolvimento das habilidades motoras e exploratórias, os bebês passam a se mover mais e podem alcançar outros bebês, entrando em contato físico com eles de forma não intencional. A imaturidade motora dos bebês, ao acarretar em interações acidentais, pode ser uma fonte de novidade e de possibilidade de interações ricas e novas ocorrerem. Assim, o respeito das educadoras ao movimento livre dos bebês pode ter como consequência interações entre eles e, assim, proporcionar oportunidades ricas de aprendizagem de habilidade sociais.

Cuidados e trocas afetivas educadora-bebê

Uma educadora do Berçário A referiu que, após o PROCEB, foi possível dar uma atenção mais individualizada aos bebês durante as atividades de cuidados básicos: “*A questão da alimentação deles [foi uma mudança positiva]. Antes os bebês ficavam ali [na área de brincadeira] junto com a gente e aí a gente não conseguia dar uma atenção pra aquela criança que está comendo porque todos os outros subiam na gente*” (E2). Essa educadora ainda referiu que mudanças na organização do espaço e na interação bebê-bebê também a auxiliou a poder atender individualmente os bebês: “*Porque se eles tão bem ali,*

brincando, se eles conseguem se distrair nos recantos, se dividir pela sala pra brincar, não brigar pelos brinquedos, é um tempo que tu tem pra estar dando uma atenção individualizada pra outra criança, sem estar te preocupando com aqueles que tão ali se matando” (E2).

Ainda, educadoras (2) de ambos os berçários, referiram mudanças na forma de identificar e responder às necessidades dos bebês a partir de seus sinais. Segundo elas, após os encontros, passaram a ter mais oportunidades de identificar as necessidades dos bebês, como fome ou sono, além de demandas pessoais deles, como, por exemplo, a forma de preferirem dormir ou comer: *“Se, por exemplo, tu tá brincando ou tu tá sentada ali no chão e tu vê que tem uma criança que tá chorando muito ou tá com sono, tu vai ver se é a fraldinha ou se ela tá com sono, aí aquela criança sai dali porque vai dormir” (E1); “O soninho no chão é uma coisa que a gente faz agora pra aquela criança que não gosta muito do bercinho, ou tem crianças muito pesadas, aquela cadeira afunda muito rápido, então a gente faz [o sono no chão]” (E5).*

Após o PROCEB, as educadoras relataram estar mais atentas às necessidades e aos sinais dos bebês, propiciando a eles momentos de cuidados básicos de mais qualidade, sugerindo um aumento de sensibilidade das educadoras em relação às demandas dos bebês. Ainda, nota-se pelos relatos das educadoras mudanças no que tange à atenção individualizada nos momentos de cuidado. Elas passaram a qualificar o momento da alimentação, da troca e do sono, transformando esse momento em algo mais individual ao bebê que está sendo atendido. Percebe-se que mudanças na organização do espaço do berçário e no comportamento dos bebês foram importantes pra promover essa melhor interação educadora-bebê.

Os relatos das educadoras revelam mudanças na interação com os bebês depois do espaço do berçário ter sido organizado de forma a promover mais autonomia aos bebês. Após estas mudanças, elas puderam estar mais disponíveis aos bebês, possibilitando, desta forma, uma leitura mais efetiva de seus sinais e demandas. 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, as educadoras tiveram a oportunidade de dedicar-se a cada bebê de forma individual, enquanto os outros estavam envolvidos com suas próprias atividades. Estes momentos individuais são entendidos como momentos ricos para a interação educadora-bebê, pois 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, 1992). Segundo Chokler (2012-13) a maneira de sustentar e manipular o corpo do bebê nos momentos individuais provoca sentimentos de segurança e confiança, o que contribui para a constituição de um vínculo de apego seguro educadora-bebê.

Observando a brincadeira dos bebês

Várias educadoras (4) de ambos os berçários relataram que após o PROCEB passaram a observar mais os bebês nos momentos de brincadeira, e com isso refletir e organizar os espaços de acordo com as necessidades e as demandas que apresentavam: “*Eu acho que possibilita a gente observar mais o que eles fazem (...) mesmo que esteja com algum nenê no colo ou embalando na rede, tu tá observando o que eles tão fazendo com as coisas que são à disposição. E tá ali pra aquele momento*” (E1); “[*a partir da observação foi possível*] *remover esses brinquedos que não chamavam atenção, e foram colocados outros que chamaram*” (E4). Ainda, educadoras (4), também dos dois berçários, relataram que, após o acompanhamento, passaram a intervir menos na brincadeira dos bebês: “*Ela [educadora] está fazendo um registro e a criança está interagindo sozinha brincando. Já começou a mudar o foco de não ficar ali grudado na criança*” (E5).

Percebe-se, através destes relatos, uma mudança de comportamento das educadoras no sentido de propiciar a autonomia dos bebês nos momentos de brincadeira livre. Elas passaram a respeitar mais o ritmo dos bebês, permitindo que eles explorassem os materiais sem interferir, evitando oferecer aos bebês brinquedos que eles não estavam interessados ou propondo novas atividades de forma intrusiva.

As educadoras também relataram que passaram a observar mais os bebês nos momentos de brincadeira, ao invés de intervir na atividade deles. A não interferência das educadoras nas situações de brincadeiras se apresenta como um aspecto importante da relação educadora-bebê. Respeitar a iniciativa autônoma do bebê, sem interromper sua atividade oferecendo outras distrações, seria uma forma de se relacionar com o bebê respeitando sua individualidade (Monsú, 2012). Além disso, a presença das educadoras junto aos bebês, sem intervir diretamente nas brincadeiras, possibilita que elas apoiem, deem segurança e encorajem os bebês a iniciar ou dar seguimento às atividades e às

explorações (David, 2006).

Ainda, as educadoras referiram que, a partir da observação, conseguiram olhar criticamente para o espaço que estava sendo oferecido aos bebês. Desta forma, elas puderam modificar o espaço de maneira a se adequar às necessidades e aos interesses dos bebês (David, 2006). Nesta perspectiva, o papel da educadora na brincadeira também muda. Ele deixa de ser central no sentido de comandar as interações diretas, para focar na observação do desenvolvimento e na interação do bebê com o ambiente (isso inclui o espaço, os adultos e outros bebês). Apesar de a educadora ficar em segundo plano, ela irá influenciar na qualidade das brincadeiras dos bebês, tanto a partir da escolha dos objetos de acordo com os interesses do bebê quanto através do apoio às brincadeiras através de palavras e do olhar que remetam a sua disponibilidade (Freitas & Pelizon, 2011).

Considerações Finais

O presente estudo investigou as contribuições de um programa de acompanhamento de educadoras de berçário – PROCEB, para a (1) organização dos espaços dos berçários, e para a (2) interação educadora-bebê. Os relatos das educadoras revelaram mudanças nos espaços, mobiliário e outros elementos que compunham as salas de berçário, que parecem ter contribuído para o reconhecimento das competências e à promoção do desenvolvimento dos bebês, bem como para qualificar a interação educadora-bebê. Cabe destacar que a participação no PROCEB pode ter influenciado as educadoras para além da organização dos espaços dos berçários, a partir da escuta que lhes foi oferecida, levando a uma maior reflexão e sensibilidade para as questões envolvendo o cuidado de um bebê.

As mudanças relatadas pelas educadoras vão ao encontro dos princípios da abordagem pikleriana sobre a importância da organização do espaço do berçário, que precisa oferecer ao bebê um ambiente estável e seguro. Essa estabilidade é entendida como essencial em um momento em que as relações afetivas estão sendo estabelecidas e que, a partir das experiências iniciais, terão impacto no desenvolvimento emocional dos bebês. Ademais, a organização dos espaços nessa abordagem busca promover a autonomia dos bebês ao oportunizar que tenham a iniciativa de interagir com os brinquedos, com os pares e com as educadoras. Com um espaço organizado com esse propósito, as educadoras ficam mais disponíveis para observar os bebês, para refletir sobre o ambiente (espaço e rotina) oferecido a eles e para apoiá-los em suas iniciativas. De modo especial, a organização proposta pela abordagem pikleriana possibilitou uma atenção individualizada aos bebês durante os cuidados básicos, sendo esses momentos essenciais para que o bebê tenha suas necessidades físicas e afetivas atendidas de modo singular em meio a um contexto coletivo.

Dessa forma, pode-se pensar que o PROCEB oportunizou às educadoras momentos de reflexão não somente sobre a organização dos espaços dos berçários, mas também sobre suas concepções sobre o desenvolvimento do bebê. Através dos resultados retratados acima, pode-se perceber que as referências sobre os bebês migraram de um bebê passivo, sem iniciativa e sem competências para brincar e cooperar nos seus próprios cuidados, para um bebê com mais protagonismo, em que suas necessidades físicas e afetivas são centrais para a organização dos espaços, das rotinas e das interações, e que necessita de relações afetivas estáveis e atenção individualizada. Essas concepções sobre os bebês é um referencial importante e um ponto de partida para que as educadoras possam organizar os

espaços do berçário de modo a apoiá-las na sua principal função, que é atender as necessidades do bebê (Carvalho et al., 2012).

Os resultados do presente estudo apontaram para melhorias na qualidade do cuidado e das interações no berçário promovidas pelas mudanças na organização dos espaços oferecidos aos bebês após os encontros do PROCEB. Estes achados corroboram com estudos que apontam que acompanhamentos e formações dirigidas às educadoras, mesmo curtas e pontuais como a do presente estudo, podem ser um meio de auxiliá-las a se sensibilizarem com relação às necessidades do bebê, com possível efeito a longo prazo (Biringen et al, 2012; Fabiano et al., 2013). De qualquer modo, a formação continuada das educadoras tem também sido muito destacada (Campos et al, 2011a; Burchinal, Howes & Kontos, 2002). Independente do modelo de formação, o acompanhamento das educadoras pode oportunizar melhorias na qualidade do cuidado e na sua sensibilidade devido ao fato de permitirem que elas se aperfeiçoem e se atualizem a partir das experiências cotidianas (Campos, 1994). Dessa forma, apesar de o PROCEB ter apontado contribuições para a organização dos espaços do berçário, pode-se pensar que uma formação continuada poderia beneficiar ainda mais os berçários, consolidado e ampliando as mudanças implementadas e criando novas oportunidades de melhorias na qualidade do cuidado.

Cabe lembrar que o impacto do PROCEB foi baseado em entrevistas realizadas com as educadoras, de forma que as observações diretas das interações educadoras-bebês não foram analisadas no presente estudo. Embora o uso de entrevistas ofereça uma boa oportunidade para explorar as contribuições do PROCEB para as mudanças nos espaços do berçário, também apresenta limitações ao retratar apenas as percepções das educadoras. Assim, sugere-se que novos estudos ampliem e diversifiquem o uso de instrumentos para avaliar intervenções como o PROCEB, incluindo especialmente a observação direta. Ainda em termos metodológicos, as categorias e subcategorias utilizadas neste estudo se mostraram relevantes no contexto dos berçários e podem ser úteis para futuras pesquisas. Na verdade, as próprias educadoras e escolas de Educação Infantil podem utilizar a estrutura de categorias apresentadas neste estudo como um norte para refletir sobre a organização dos espaços do berçário e sua contribuição para as interações educadora-bebê e o desenvolvimento das competências do bebê.

Afora estes aspectos metodológicos, é importante reiterar que mesmo um acompanhamento de poucos encontros como o PROCEB levou a importantes impactos ao longo de várias semanas após a sua realização. De um lado isso indica o quanto o

PROCEB tem potencial para ser utilizado na qualificação de educadoras de berçários. De outro, pode estar indicando a carência de qualificação que ainda existe nos berçários, e o quanto até acompanhamentos e ações pontuais podem ter um impacto tão relevante nas vidas dos que convivem nos berçários, especialmente os bebês, que precisam sempre ser o foco de nossa atuação.

Referências Bibliográficas

- 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.
- 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.
- 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. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: SEF.
- Brasil. (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches*. Brasília: Ministério da Educação.
- 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., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaum, S. (2011b). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 15-33.
- Campos, M. M., Esposito, Y., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011a). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 20-54.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação 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 formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psico*, 27 (2), 117-137.
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-470.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez.
- Chokler, M. (2012-2013). *El concepto de autonomia: en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica*. Programa de formación de formadores en educación temprana de los niños y niñas menores de tres años. Lima, Peru.
- David, M. (2006). Para un major conocimiento del bebé: contibuiciones del Instituto Emmi Pikler. In A. Szanto-Feder, A. (Ed.), *Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es um espejo de múltiples facetas* (pp.43-62). Mendoza: Ediunc.
- David, M., & Appell, G. (2014). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: Eres.
- 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.
- 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. (1997). *Mirar al niño: la escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ariana.
- Falk J. (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2ª ed). São Paulo: Junqueira&Marin editores.
- Fedrizzi, B. (2002). A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In V. Del Rio, C. R. Duarte & P. A. Rheingantz (Orgs.), *Projeto do lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo* (pp. 221-229). Rio de Janeiro: Contra Capa.

- Fernandes, O. S., & Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18(39), 41-52.
- Freitas, A. V. C., & Pelizon, M. H. (2011). A experiência de Lóczy e a formação do professor de educação infantil. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*, 5, sem página.
- Gabriel, M. R., Martins, G. D. F., Becker, S. M. S., & Piccinini, C. A. (2014). *Programa de capacitação para educadoras de berçário (PROCEB)*. Material não publicado.
- Hamre, B., La Paro, M. K., Pianta R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2011). *Classroom Assessment Scoring System: Infant Manual*. Unpublished instrument.
- Iza, D. F. V., & Mello, M. A. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25(2), 283-302.
- Kálló, É., & Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- 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.
- 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.
- Moreira, A. R. C. P. (2013). Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção. *Revista Educação Pública*, 22, 305-325.
- 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. (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.
- Pikler, E. (1969). *Moverse em libertad: desarrollo de la motricidade global*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Portugal: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- 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.
- Resende da Costa, M. P., & Lamoréa, M. L. (1996). A Contribuição do Método Montessori para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança Portadora da Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*, 77, 90-112.
- Richter, S. R. S., & Barbosa, M. C. S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação*, 35(1), 85-96.
- Romera, L., Russo, C., Bueno, R. E., Padovani, A., Silva, A. P., Silva, C., Abreu, G., Bini, I., Campos, P., & Silva, P. D. (2007). O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. *Movimento*, 13(2), 131-152.
- 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.
- 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.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case study Analysis*. The Guilford Press, New York.
- Szanto-Feder, A. (2006). *Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas*. Mendoza: Ediunc.
- Tardos, A. (1992). La mano de la educadora. *Revista INFANCIA*, 11, sem página.
- 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-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.
- Vasconcelos, C. R. F., Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. R. (2003). A Imcompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.

ANEXO 1

Questionário sobre a experiência e formação das educadoras

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?

ANEXO 2

ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO

(Módulo sobre organização do espaço)

No ano passado tu participaste de um acompanhamento com foco na interação educadora-bebê. Um dos módulos do acompanhamento foi destinado à temática da organização do espaço da sala e como isto influencia a interação e a qualidade do cuidado das educadoras com os bebês. Então, hoje eu gostaria de conversar sobre tuas experiências a partir do que tu aprendeste nesse módulo.

1. Primeiramente, eu gostaria que tu me falasses sobre o que tu achaste dos encontros do acompanhamento sobre a organização do espaço.

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

- O que tu te lembras de ter visto?
 - Que coisas tu gostaste nesses encontros?
 - Teve alguma coisa que tu não gostaste nos encontros?
- (Se sim) Quais coisas? Mais alguma coisa?*

2. Tu consideras que os encontros sobre a organização do espaço contribuíram para a tua prática como educadora?

(Se sim): Em que contribuiu? E contribuiu em mais alguma coisa?

(Se não): Tu esperavas mais dos encontros? O que mais tu esperavas?

- Tu poderias me contar como era o ambiente do berçário antes do acompanhamento?

- E como é o espaço do berçário hoje?

(Se houve mudanças): O que você destacaria como principais mudanças?

(mostrar as fotos pré-acompanhamento): Eu tenho aqui algumas imagens do espaço antes do acompanhamento. Olhando para elas, tem mais alguma mudança que tu destacarias?

(Se não houve mudanças): Tu gostarias que tivesse ocorrido mudanças?

- Teve algum tipo de ajuda que tu gostarias de ter tido do acompanhamento e não teve, relacionada à organização do espaço? O que foi?

3. Eu gostaria que tu me falasses sobre o que tu aprendeste nestes encontros sobre organização do espaço.

(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?

4. Tu achas que os encontros sobre organização do espaço 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?

- E na tua relação com os bebês do berçário? Alguma coisa mudou em função da organização do espaço?

(Se Sim) Quais coisas? Mais alguma coisa?

(Se sim) Como era a interação antes? Como é agora?

- E tem alguma coisa que tu gostarias que tivesse mudado na organização do espaço e não mudou?

(mostrar as imagens pós-acompanhamento): Eu tenho aqui algumas imagens do espaço depois do acompanhamento. Olhando para elas, tem alguma coisa que tu gostarias de estivesse diferente?

(Se não?) Porque tu achas que estas mudanças não ocorreram?

10. Tu gostarias de dizer mais alguma coisa sobre os encontros nos quais se trabalhou a organização do espaço do berçário?