



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Machado da Silveira Becker, Scheila; Bernardi, Denise; Dal Forno Martins, Gabriela
PRÁTICAS E CRENÇAS DE EDUCADORAS DE BERÇÁRIO SOBRE CUIDADO

Psicologia em Estudo, vol. 18, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 551-560

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287130095013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PRÁTICAS E CRENÇAS DE EDUCADORAS DE BERÇÁRIO SOBRE CUIDADO¹

Scheila Machado da Silveira Becker²

Denise Bernardi

Gabriela Dal Forno Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

RESUMO. A Educação Infantil no Brasil é marcada pela dualidade cuidar e educar. Esta dualidade é ainda mais evidente no cotidiano do berçário, pois bebês têm necessidades e demandam das educadoras práticas além do que é considerado educacional. Este estudo teve como objetivo, investigar as práticas de cuidado de educadoras de berçário e suas crenças sobre as necessidades desenvolvimentais de bebês. Participaram catorze educadoras de duas creches públicas, cujas respostas à entrevista foram analisadas qualitativamente, com base em três categorias derivadas das dimensões de cuidado propostas por Winnicott: *holding* (segurar/sustentar), *handling* (manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). Os resultados mostraram que as educadoras identificaram o *holding* como a principal necessidade dos bebês e o *handling* (manipular) e a apresentação de objetos como as principais práticas. Destaca-se a necessidade de valorizar os cuidados básicos como um fazer legítimo do profissional da Educação Infantil, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento emocional saudável do bebê.

Palavras-chave: Educação infantil; crenças; educadores infantis.

CAREGIVERS' PRACTICES AND BELIEFS ABOUT CARE

ABSTRACT. The Brazilian early childhood education is characterized by the duality between care and education. This duality is even more evident in the baby nursery routine, because babies have needs and demand from caregivers practices beyond the ones considered educational. This study aimed to investigate practices of care and beliefs about development of babies, from caregivers' point of view. Fourteen caregivers from public baby nurseries were interviewed and their answers were qualitatively analyzed grounded in three categories based on the dimensions of care proposed by Winnicott: holding, handling and object-presenting. The results showed that the caregivers identified the holding as the main need of babies, and handling and presenting objects as the main practices. This study highlights the importance of valuing the basic care as a rightful doing of childhood education professionals, considering its importance to the healthy emotional development of baby.

Key words: Early childhood education; beliefs; early childhood educators.

PRÁCTICAS Y CREENCIAS DE EDUCADORAS DE GUARDERÍAS SOBRE CUIDADO

RESUMEN. La educación infantil en Brasil está marcada por la dualidad entre cuidar y educar. Esta dualidad es aún más evidente en el cotidiano de la guardería, pues bebés tienen necesidades y demandan de las educadoras prácticas más allá de lo que es considerado educacional. Este estudio tuvo como objetivo investigar las prácticas de cuidado de educadoras de guardería y sus creencias sobre las necesidades de desarrollo de los bebés. Participaron 14 educadoras de dos guarderías públicas, cuyas respuestas a la entrevista fueron analizadas cualitativamente, teniendo como base tres categorías derivadas de las dimensiones de cuidado propuestas por Winnicott: *holding* (sujetar/sostener), *handling* (manipular) y *object-presenting* (presentar objetos). Los resultados mostraron que las educadoras han identificado el *holding* como principal necesidad de los bebés y el *handling* (manipular) y la presentación de objetos como principales prácticas. Se destaca la necesidad de valorar los cuidados básicos como un hacer legítimo del profesional de la educación infantil, teniendo en cuenta su importancia para el desarrollo emocional saludable del bebé.

Palabras-clave: Educación infantil; creencias; educadores infantiles.

¹ Apoio e financiamento: CAPES e CNPq.

² Endereço para correspondência: Núcleo da Infância e Família – Instituto de Psicología – Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 111 – CEP 90.035-003, Porto Alegre-RS. E-mail: schellamachado@gmail.com

Crenças e práticas relacionadas ao cuidado e ao desenvolvimento de bebês no contexto da Educação Infantil são permeadas pelo percurso histórico das instituições responsáveis pelas crianças pequenas. Esse histórico, no Brasil, divide-se em dois principais períodos. O primeiro deles iniciou-se com o surgimento das creches, nas primeiras décadas do século XX, com a função de atender filhos de famílias pobres e mães trabalhadoras, e se estendeu até a promulgação da Constituição de 1988. Durante esse período a Educação Infantil manteve-se fragmentada, ficando uma parte vinculada aos sistemas de educação, para atender crianças de quatro a seis anos, e a outra parte, ligada aos órgãos de saúde e de assistência, destinada às crianças mais novas (Kuhlmann, 2000).

Com a Constituição de 1988 a creche deixou de pertencer à rede de assistência social e passou a fazer parte do sistema educativo; mas foi apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que o direito da criança pequena à educação foi regulamentado e especificado. A lei estabeleceu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no país.

Este percurso histórico da Educação Infantil contribuiu para a contraposição entre assistência e educação (Kuhlmann, 2000), influenciando as práticas e crenças neste contexto. Ante a defesa do caráter educacional da creche e pré-escola, o cuidado e a educação de crianças pequenas passaram, algumas vezes, a ser entendidos como fazeres independentes e opostos. Segundo Kuhlmann (2000, p.12), o “educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”. Desta forma, as ações e proposições que se aproximam do serviço de assistência, ou seja, dos cuidados corporais, muitas vezes são tidas como ameaçadoras do caráter educacional da Educação Infantil, o que acaba por gerar uma cisão entre cuidar e educar, passando este tema a ser muito frequente em discussões a respeito da Educação Infantil (Daniels & Shumow, 2003; Heisner & Lederberg, 2011; Lee, Baik, & Charlesworth, 2006; Vitta & Emmel, 2004).

A divisão entre cuidar e educar é ainda mais evidente no cotidiano de trabalho de educadoras de berçário, conforme apontam diversos estudos (Berthelsen & Brownlee, 2007; Daniels & Shumow, 2003; Heisner, Lederberg, 2011; Lee, Baik, Charlesworth, 2006). Além disso, a

literatura também indica uma contradição entre práticas e crenças no cotidiano da creche, a qual parece estar ligada ao fato de que as necessidades dos bebês demandam das educadoras práticas que vão muito além do que é considerado pedagógico ou educacional.

O cuidado de um bebê exige habilidades físicas e emocionais diferentes do cuidado de crianças maiores (Guerra, 2010). Os bebês, com o seu alto grau de dependência, exigem atenção de um adulto quase em tempo integral. A demanda por cuidados básicos (alimentação, higiene, sono) é constante, e, aliada ao número de crianças comumente atendidas por cada educadora, torna-se foco das atividades durante boa parte do tempo. Assim, as educadoras precisam preocupar-se em garantir os cuidados básicos e ao mesmo tempo estimular e ensinar as crianças, auxiliá-las na regulação de suas emoções e cumprir com as expectativas da família e da instituição (Guerra, 2010).

Toda esta complexidade do contexto da creche parece influenciar a forma como os educadores percebem sua atuação junto aos bebês. Estudos mostram que educadores de crianças pequenas acreditam que a tomada de decisão para a prática baseia-se principalmente na emoção, e não em conhecimento teórico (Fang, 1996; McMullen, 1999; Vartuli, 2005). Nesse mesmo sentido, Spodek (1988) observou que crenças de educadores resultam de conhecimento prático pessoal, ao invés de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, e que estas crenças implícitas têm forte impacto sobre as ações dos educadores durante a rotina diária. Conhecer essas crenças pode ser uma ferramenta importante para futuras intervenções que visem associá-las com o conhecimento teórico, e, conjuntamente, subsidiar práticas favoráveis ao desenvolvimento infantil.

Crenças podem ser definidas como conjuntos organizados de ideias que estão implícitos nas atividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões tomadas, funcionando como modelos ou roteiros para ações (Harkness & Super, 1996). Muitos fatores compõem o conjunto de crenças, dos quais os principais são as experiências pessoais ou de vivência, fatores socioculturais, formação profissional ou acadêmica, tempo de experiência e contexto de trabalho (Fang, 1996).

Apesar de as crenças serem influenciadas pelos diversos fatores citados, a maior parte dos

estudos focaliza os conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação e a capacidade dos professores em aplicá-los na prática (Heisner & Lederberg, 2011; Lee, Baik & Charlesworth, 2006). Poucos estudos têm explicitamente investigado como os professores podem aplicar seu conhecimento teórico dentro dos limites impostos pela complexidade da vida em sala de aula (Fang, 1996). Além disso, os estudos tratam essa questão de maneira generalista, fazendo comparações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio, não especificando se há diferenças entre, por exemplo, bebês e crianças maiores.

Assim, para avançar nas discussões sobre a atuação de educadoras, especificamente, junto a bebês, optou-se, neste estudo, por usar alguns conceitos do referencial teórico de Winnicott, especificamente com relação ao cuidado, pois se entende que este referencial pode contribuir para compreender as práticas valorizadas pelas educadoras no cuidado do bebê.

A partir de seus estudos sobre pais e filhos, Winnicott (2001) propõe que um desenvolvimento emocional satisfatório nos primeiros anos de vida só pode resultar de um cuidado suficientemente bom, que atenda às necessidades do bebê. Essas necessidades são, inicialmente, supridas pela mãe ou cuidador principal, mas, com o passar do tempo, outros cuidadores passam também a assumir esse papel. Quando a criança entra muito cedo numa turma de berçário, são as educadoras que dividem essa tarefa com a mãe. Neste sentido, a atuação da educadora inclui uma série de cuidados e práticas que se assemelham ao fazer materno, uma vez que tanto a mãe quanto a educadora têm como objetivo suprir as necessidades do bebê.

Dessa forma, as características enfatizadas por Winnicott para descrever a relação mãe-bebê podem servir como modelo para a relação entre a educadora e o bebê. Para Winnicott (1990), o bebê ainda não faz uma distinção clara entre si mesmo e o mundo exterior, o que o autor denomina de *estado de não integração*. Assim, nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, o bebê está envolvido em três tarefas: 1) *integração*: localização do "eu" no tempo e no espaço; 2) *personalização*: alojamento gradual do "eu" no corpo; 3) *realização*: início das relações objetais, que levará o bebê a criar e reconhecer sua existência

como independente de objetos e do mundo externo (Dias, 2003).

A resolução dessas três tarefas será auxiliada por três conjuntos de práticas realizadas intuitiva e concomitantemente pelos cuidadores (Winnicott, 2001): *holding* (segurar/sustentar), *handling* (manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). O termo "*holding*" (segurar/sustentar) é usado por Winnicott (1990, 1999, 2001) num sentido amplo (ex: tornar seguro, proteger, firmar, conter, tranquilizar, conservar, apoiar-se). Dentro do conceito de *holding* (segurar/sustentar) está incluída a proteção contra a agressão fisiológica, a rotina completa de cuidados do dia e da noite com o bebê (saber do que o bebê está necessitando naquele momento, identificar suas reações e o choro, procedimentos de troca de fraldas e troca de roupas, banho, colocar pra dormir) e mais especificamente o *holding* (segurar/sustentar) físico (segurar, pegar no colo). Cada uma dessas atividades feitas com o bebê precisa levar em conta a sua sensibilidade cutânea (temperatura, tato, sensibilidade auditiva e visual), assim como a falta de noção do bebê sobre a existência do mundo externo. O *holding* (segurar/sustentar) seria a prática de cuidado, feita pela mãe ou cuidador, responsável por auxiliar o bebê na tarefa de integração (Dias, 2003).

Por sua vez, o *handling*, comumente traduzido e usado na literatura em português como manipulação, refere-se às atividades que envolvem o desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação motora, fazendo com que a criança desenvolva a capacidade de experimentar e conhecer o funcionamento do próprio corpo (Winnicott, 2001). Nisso estaria incluída, por exemplo, a estimulação motora (colocar o bebê de bruços ou em pé) e brincadeiras envolvendo o corpo (ex: cócegas, massagem, elevação do bebê no ar). Essa prática facilita a formação da associação psicossomática na criança, ou seja, desenvolve uma relação entre a psique e o corpo (Winnicott, 2001).

Por fim, o *object-presenting*, termo comumente traduzido para apresentar objetos, diz respeito a práticas que envolvem apresentar o mundo externo ao bebê - por exemplo, falar com ele nomeando ações e/ou objetos, cantar, fazer estimulação visual, brincar com o bebê utilizando objetos. A função dessas práticas é apresentar o mundo ao bebê em pequenas

doses, cuidando para que o ambiente lhe seja previsível e protegendo-o de acontecimentos que ainda não são compreendidos por ele. Por exemplo, quando o bebê faz um movimento em busca de algo, movido por uma necessidade não bem-definida, a mãe ou cuidador apresenta um objeto capaz de satisfazer essa necessidade, contribuindo para que o bebê, dentro de sua onipotência, sinta-se capaz de criar os objetos e o mundo real (Winnicott, 1990).

Em face das especificidades que o bebê impõe à relação com seus cuidadores e do desafio que estes enfrentam no cotidiano da Educação Infantil, o objetivo deste estudo foi caracterizar as práticas de cuidado de bebês na perspectiva de educadoras de berçário e investigar as crenças das educadoras sobre as necessidades desenvolvimentais dos bebês.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo catorze educadoras do berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre. As educadoras tinham idades entre 21 e 50 anos ($M=35,7$; $DP=10,26$) e a maioria possuía curso superior (Pedagogia) ($n=8$). Três educadoras haviam completado o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental, uma tinha curso superior incompleto e uma tinha pós-graduação. O tempo de trabalho na Educação Infantil variou entre dois e 25 anos ($M=12,5$; $DP=7,8$). Apenas duas educadoras disseram possuir curso de formação específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses.

Em ambas as instituições os bebês iniciam com idades entre três e doze meses, permanecendo no berçário até a idade de no máximo vinte e três meses. Em uma das creches havia apenas uma turma de berçário, com total de dezenove crianças, divididas em turno parcial ou integral. As educadoras ($n=9$) trabalham em turno único de seis horas (manhã ou tarde), mantendo-se uma razão de quatro crianças por educadora. A outra creche tinha duas turmas de berçário (berçário 1 e 2), com onze crianças cada, também divididas em turno parcial e turno integral. As educadoras ($n=5$) trabalhavam em turno duplo (manhã e tarde) de oito horas diárias, mantendo-se também, no máximo, quatro crianças por educadora.

Todas as educadoras são participantes de um projeto maior, intitulado “Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares” – *CRESCI* (Piccinini et al., 2012). Este projeto visa investigar o impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil, do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares. Avalia diferentes aspectos da criança, de sua relação com os pais e com o contexto da creche, incluindo a participação dos educadores. O projeto envolve diversas fases de coleta de dados. Para fins desse estudo apenas dados da primeira fase foram utilizados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Proc. nº 2010070).

Procedimentos e instrumentos

As educadoras foram entrevistadas individualmente em seus locais de trabalho, e em salas cedidas pelas creches. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a sua participação na pesquisa e a utilização das entrevistas para fins científicos. As entrevistas foram realizadas em um único encontro de aproximadamente uma hora, quando as educadoras responderam ao *Questionário sobre a experiência profissional das educadoras* (NUDIF/CRESCI, 2011a). Este questionário visa obter informações sobre educação, treinamento e experiência dos educadores, seus salários, suas condições de trabalho, as razões para escolher a profissão e planos futuros. Nesse mesmo encontro também foi aplicada a *Entrevista sobre desenvolvimento, cuidados e adaptação dos bebês à creche* (NUDIF/CRESCI, 2011b), que busca caracterizar os cuidados dispensados aos bebês e as crenças das educadoras referentes à adaptação do bebê à creche, como também a infância e primeiros anos de vida do bebê. Para fins do presente estudo, foram utilizadas quatro questões desse instrumento: 1) *O que você imagina que um bebê necessita nessa fase?* 2) *Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês?* 3) *Dentre essas práticas que você citou, quais você costuma realizar junto aos bebês?* 4) *Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante?*

As falas das educadoras foram analisadas qualitativamente de acordo com categorias pré-definidas, através do software NVIVO. Duas codificadoras trabalharam de forma independente no processo de categorização de todo o material textual proveniente das entrevistas. Em caso de divergência, procurou-se discutir e buscar um consenso entre as duas codificadoras e um terceiro juiz. Identificou-se a frequência de respondentes em cada categoria³, embora também tenham sido consideradas relevantes categorias pouco mencionadas pelas educadoras.

RESULTADOS

As práticas das educadoras foram categorizadas a partir de três categorias pré-definidas, baseadas nas dimensões de cuidado propostas por Winnicott (2001): *holding* (segurar/sustentar), *handling* (manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). Além dessas três categorias, optou-se por criar a categoria “estimulação geral”, que incluiu falas relacionadas à estimulação de maneira genérica, sem especificar áreas ou práticas de estimulação específicas. A tabela 1 apresenta as quatro categorias de análise, bem como indicadores que auxiliaram na sua definição.

Tabela 1. Categorias de análise e respectivos indicadores

Categorias	Indicadores
<i>Holding</i> (segurar/sustentar)	Cuidados diários (troca de fraldas, troca de roupas, higiene em geral, alimentação, sono); Amor, afeto, carinho; Atenção; Colo, contato corporal; Proteção; Acalmar, tranquilizar (usando o contato corporal ou a fala);
<i>Handling</i> (manipulação)	Estimulação motora (colocar o bebê de bruços ou em pé); Atividades envolvendo o corpo do bebê (cócegas, massagem, levantar o bebê no ar); Toque como finalidade de brincar;
<i>Object-presenting</i> (apresentação de objetos)	Estimulação por objetos; Atividades lúdicas; Cantar; Apresentar/mostrar objetos; Linguagem (falar com o bebê, nomeando ações e/ou objetos do mundo)
Estimulação Geral	Quando a educadora ressalta a importância de estimular, mas não define a maneira de como fazer, nem os objetivos dessa estimulação.

Para fins de exposição, os relatos de cuidados e as crenças sobre o desenvolvimento do bebê serão apresentados conjuntamente.

***Holding* (segurar/sustentar)**

Esta categoria foi a mais presente nas respostas das educadoras, com relação tanto às práticas valorizadas no cuidado de bebês quanto às crenças sobre cuidados. Quando questionadas sobre o que acreditavam serem necessidades de bebês, todas mencionaram indicadores relacionados ao *holding* (segurar/sustentar), como amor, afeto, carinho e atenção: “Amor e cuidado” (E4); “Um bebê, eu

acho que (precisa de) muito carinho, muita paciência” (E11); “Muito carinho no começo” (E12); “Eu acho que muito afeto e muita atenção” (E6). O *holding* também apareceu ligado a comportamentos considerados pelas próprias educadoras como maternais: “Muita atenção, bem maternal mesmo” (E9); “Eles ainda sentem o cheirinho da mãe. Tu vê que, às vezes, tu pega no colo e eles procuram o seio. Mas o que eles necessitam, eu acho que é de aconchego” (E11).

Como resposta a essas necessidades, a maioria das educadoras mostrou valorizar práticas de cuidado como colo e contato físico: “Muito carinho, às vezes é colo e às vezes, dependendo do momento que o bebê está,

³ Para facilitar a descrição dos resultados, convencionou-se que: de 1 a 3 participantes (poucas); de 4 a 6 (algumas), de 7 a 10 (muitas); e de 11 a 14 (a maioria).

precisa mesmo naquele dia é dá mais colo.” (E6); “Acho que contato. Contato físico ... Mas assim sempre em contato de segurar, de beijar. Tu vê que eles necessitam disso.” (E11); “Trazer eles pra perto ... porque eles precisam muito do colo, da afetividade ainda.” (E9). Práticas relacionadas aos cuidados básicos também estiveram presentes no discurso das educadoras:

Tem que ter os cuidados básicos, alimentação, higiene, saúde, precisa pra ele ficar bem. E trabalhar o afetivo também. Proporcionar brincadeiras, um bom clima com ele ali Não é que ele não vai chorar nunca, mas que seja atendido quando chora, nas necessidades dele (E5).

Embora relatos associados ao *holding* (segurar/sustentar) tenham sido bastante citados entre as necessidades dos bebês e as práticas de cuidado valorizadas, o mesmo não ocorreu quando as educadoras foram questionadas sobre as práticas que elas costumavam realizar junto aos bebês. Neste caso, poucas educadoras fizeram relatos associados ao *holding* (segurar/sustentar): “*Tem que tá sempre atenta ..., até pra cuidar o cocô, tem muitas crianças que tão cocô que reclamam e choram, e outras ficam quietas. Então tu tem que presta atenção. Tem que tá sempre atenta.*” (E4).

Handling (Manipulação)

Poucas educadoras incluíram o *handling* (manipulação) como uma necessidade dos bebês, mas uma delas citou aspectos do *handling* (manipulação) como complemento às necessidades de afeto:

[os bebês precisam de] Estímulo também, começar estimular. Não só o afeto, eu fico falando do afeto, mas tem toda aquela questão do desenvolvimento, também. Tem que ver como é que o bebê está, se está sentando, como é que está a questão da musculatura (E11).

Por outro lado, muitas educadoras citaram práticas de *handling* (manipulação) como importantes no dia a dia com os bebês, envolvendo principalmente a importância do toque e do contato físico: “... o toque, a massagem na barriga. Eles ficam bem contentes”

(E9) - bem como a possibilidade de auxiliar o bebê no reconhecimento do próprio corpo:

Tem formas e formas de trocar. Pode ser só cuidado, chegar lá, colocar o bebê no trocador e abrir as fraldas, ou pode ser uma brincadeira. Ir conversando, ir colocando a perninha, ir brincando na barriga, ir conversando com ele, fazendo com que aquilo seja prazeroso pra ele se divertir, é uma troca. (E6)

Acho que tem que estimular muitas coisas. O que ele está vendo, o que ele está sentindo. Conversar, falando, dando nomes, dando forma também aos sentimentos. Porque ele está aprendendo até isso. De identificar que aquilo que ele está sentindo é tristeza porque a mãe ou o pai não está. Ou aquilo ali é cólica porque comeu uma coisa que não fez bem e deu cólica. (E3)

Já a estimulação motora apareceu, algumas vezes, entre as práticas de *handling* (manipulação) citadas como realizadas pelas educadoras: “*A gente costuma botar eles no rolo pra estimular pra engatinhar. Colocar... na sala tem uma barra também. Aí a gente fica estimulando*” (E9);

Se a gente vê que a criança já pode, ou já tá na fase de engatinhar, já coloca de brincos, já vai trabalhando pra que ela possa ir ao alcance do objeto, já ir estimulando dessa forma. ... qualquer momento da gente ali com eles é um estímulo, é uma prática. Tanto nessas atividades que a gente procura estimular o motor, tanto pra engatinhar, quanto pra já ficar firme, sentar. Como nos momentos de higiene, de sono, de troca, sempre tudo. Acho que cada momento é pedagógico, é importante. (E7).

Object-presenting (Apresentar objetos)

Quando questionadas sobre as necessidades dos bebês, poucas educadoras incluíram o *object-presenting* (apresentar objetos). Para uma delas, esta dimensão foi relacionada à estimulação do desenvolvimento da autonomia nos bebês:

Incentivo, muito incentivo pra evoluir, porque deixar o bebê solto no carrinho não vai fazer ele fazer nada, se tu não for lá brincar, provocar, eu acho que ele

precisa provocação. Eu não sei ainda como, mas acho que começa aí também a questão da autonomia; por mais que tu dê atenção, também fazer com que essa criança vá atrás das coisas, mesmo pequeninha. (E6)

Na sequência, esta mesma educadora falou sobre o *object-presenting* (apresentar objetos) como aliado à manipulação e ambas em contraposição à necessidade de *holding* (segurar/sustentar) do bebê, tratando o cuidar e o educar como dimensões distintas:

Muito carinho, às vezes é colo, às vezes, dependendo do momento que o bebê está precisa mesmo é dar mais colo. Daí no outro dia, vamos para o chão, vamos brincar, vamos fazer outras coisas. Mas é meio que um misto de cuidar e educar, tem que mesclar essas duas coisas. (E6)

Por outro lado, a maioria das educadoras citou o *object-presenting* (apresentar objetos) entre as práticas valorizadas no dia a dia dos bebês, enfatizando principalmente o uso da linguagem como forma de apresentar o mundo a eles. As educadoras ressaltaram a importância de conversar com o bebê, de explicar (mostrar) para ele o que está acontecendo ao seu redor: “*Muita conversa, muito diálogo. Conversar mesmo, falar abertamente, como se tivesse conversando mesmo pra ele entender o que ele está sentindo, mostrar objetos novos*” (E3); “*Eu acho que estar em contato, até na alimentação, não é aquela coisa de pegar e está na hora de comer, não. Tu conversar, tu explicar. A questão da linguagem, também, tu conversa muito.*” (E11). Também falaram sobre a importância da estimulação acontecer continuamente ao longo da rotina, aliando isso à importância de explicar ao bebê o que está acontecendo naquele momento: “*Sempre procurando despertar. Música para cada momento, estar trocando e conversar. Quando está atendendo outro bebê tem que explicar: 'Olha agora estou atendendo o teu colega'. É conversa. Embora não pareça, mas eles entendem.*” (E9).

A utilização da linguagem como forma de apresentação do mundo ao bebê também foi mencionada quando as educadoras descreviam práticas que costumavam realizar:

Músicas, histórias, acho que também é importante. Música, história... é que tem tanta coisa que a gente faz com eles.

Quando tu alimenta, notar se está bom. Quando eu alimento, eu não misturo o alimento, pra pegar o feijão, o arroz e a carne. Eu vou falando: 'Vamos perguntar qual o gosto do feijão, vamos perguntar qual o gosto do arroz, da batata'. (E8)

Entre as práticas citadas como realizadas pelas educadoras, surgiram também algumas atividades lúdicas que, valendo-se dos sentidos do bebê, buscavam fazê-lo descobrir e experienciar novidades:

Tipos de brinquedos e texturas diferentes. Eles cantavam, curtiam. Uns tinham cheiro, outros objetos não tinham. Então tu observa que a criança está passando a mão e sentindo de um jeito diferente. Claro, eles não falam, mas a gente percebe. Tu brincar com massa de modelar caseira. Brincar, colocar a mão na massa, apertar, colocar aquilo na boca, sentir o gosto. (E4)

As educadoras também mencionaram a utilização do ambiente como forma de estimulação do bebê:

Eu acho que desde a maneira que tu disponibiliza os materiais da sala. Tu disponibiliza sempre os mesmos brinquedos ou tu muda? Tu oferece algo diferente ou é sempre a mesma coisa? A altura das coisas, dos móveis, dos bonecos, é a mesma sala todo dia? Então nesse sentido que eu acho mais de prática, principalmente no berçário olhar para o ambiente. A criança troca muito com o ambiente. (E13)

Estimulação geral

A estimulação foi citada por muitas educadoras quando falaram a respeito das necessidades dos bebês e também a respeito das práticas por elas valorizadas e realizadas. Algumas educadoras falaram da importância de estimular o bebê quando se referiam às necessidades deles:

Um bebê necessita não só as necessidades físicas dele. Não pode pegar o bebê só pra alimentar, trocar a fraldinha Ele precisa de estímulo. Para ele é uma grande surpresa. Para o bebê tudo é evidentemente grande. As descobertas deles são maravilhosas. Então eu penso que tu tem que

estimular, tem que desenvolver todas as qualidades dele, não o tempo, só para as necessidades biológicas. (E8)

Estimular, estímulo em tudo: físico, emocional. Para que a criança tenha sempre esse apoio, estímulo, para sempre ir conquistando as coisas. (E7)

Muitas educadoras falaram de estimulação de maneira geral ao relatarem as práticas que consideram importantes no dia a dia com bebê: “*Tem também o incentivo para eles crescerem no dia a dia, para que ele vá superando os obstáculos. Então cada dia, conseguir fazer uma coisinha a mais*” (E5); “*A estimulação, acho bem importante.*” (E1); “*Muito estímulo.*” (E9).

Foram poucas as educadoras que enfatizaram a importância de realizar um trabalho pedagógico caracterizado como estimulação; além disso, nem sempre propuseram uma prática pedagógica específica. Um aspecto interessante dessa vinheta é que a educadora indica a questão pedagógica em contraponto ao cuidado e às práticas mais relacionadas ao *holding* - segurar/sustentar):

Tem aquela coisa, falei muito em emoção, amor antes, e não falei de nenhum trabalho pedagógico. A gente desenvolve um trabalho pedagógico sempre observando e sempre cuidando dessas crianças e de como elas vão lidar com aquela situação. Então a gente proporciona momentos para elas, mostra um pouquinho do que vai ser no decorrer do tempo, da creche e parte do ensino fundamental. (E4)

DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que os relatos associados ao *holding* (segurar/sustentar) foram os mais presentes nas respostas das educadoras, especialmente no que se refere às suas crenças e práticas de cuidados que consideram importantes no dia a dia com o bebê. Já as categorias *handling* (manipulação) e o *object-presenting* (apresentar objetos) estiveram bastante presentes entre as práticas por elas valorizadas e realizadas. A estimulação geral, mencionada por muitas educadoras, foi lembrada principalmente ao referirem-se às práticas consideradas importantes no dia a dia com os bebês.

É importante destacar que este estudo focalizou as práticas das educadoras a partir de seu discurso, e não do que efetivamente ocorre no seu contato diário com as crianças. Segundo Winnicott (2001), no contato com a criança as três dimensões de cuidados são realizadas intuitiva e concomitantemente, e não de forma dissociada; no entanto, nas respostas das educadoras verificou-se uma tendência de contrapor tais práticas, conforme se discutirá a seguir.

De maneira geral, os principais resultados do presente estudo indicam que as educadoras reconhecem as principais necessidades dos bebês pequenos que ingressam no berçário. Além disso, os resultados evidenciam que as educadoras tendem a responder às demandas dos bebês de modo bastante afetivo, recorrendo ao *holding* (segurar/sustentar) como forma de garantir segurança e sustentação para a criança; porém seu discurso modifica-se quando o tema tratado são as práticas consideradas importantes no dia a dia com bebês e as práticas que elas afirmam realizar junto a eles. Neste caso, as educadoras mostram importar-se com a estimulação cognitiva e motora do bebê, salientando práticas relacionadas ao *handling* (manipulação), ao *object-presenting* (apresentar objetos) ou à estimulação geral.

Essas últimas práticas surgiram como um complemento, ou ainda um contraponto à valorização inicial do *holding* (segurar/sustentar), o que pode ser explicado pelo contexto da Educação Infantil. Este tem enfatizado a necessidade de educar e fazer da sala um ambiente de aprendizagem (Bahia, 2008; Daniels & Shumow, 2003; Kuhlmann, 2000). Em suas falas as educadoras indicaram que reconhecem as necessidades dos bebês e que, diante dessas necessidades, o *holding* (segurar/sustentar) seria uma prática de cuidado importante, inclusive o relacionaram aos cuidados maternais. Não obstante, ao enfatizarem que, além do *holding* (segurar/sustentar), suas práticas envolvem estimulação, evidenciaram a necessidade de afirmar-se enquanto profissionais da área da educação e, até mesmo, diferenciar-se de outros cuidadores. Nesse sentido, parece que a aprendizagem valorizada no contexto da Educação Infantil está ainda descolada de práticas focadas nas necessidades básicas do bebê, conforme a literatura já vem apontando

(Alves & Veríssimo, 2007; Fang, 1996; Veríssimo & Fonseca, 2003; Vitta & Emmel, 2004).

A mesma dissociação também pôde ser observada na análise das respostas ligadas à categoria *estimulação geral*, que incluiu relatos sobre a importância da estimulação para o bebê, sem definir a área a ser estimulada. Nesses relatos as educadoras demonstraram preocupação em realizar um trabalho pedagógico, de caráter educacional. Além disso, seu discurso mostrou-se permeado pela necessidade de enfatizar que, mesmo com crianças pequenas, podem realizar atividades que vão além do contato físico e da afetividade.

A origem da separação entre práticas de cuidados básicos e práticas de estimulação/aprendizagem pode estar situada na dificuldade de aliar as duas características centrais do trabalho com bebês no dia a dia do berçário: o alto grau de dependência do bebê (Winnicott, 1999, 2001) e a importância de fazer do berçário um ambiente pedagógico. (Alves & Veríssimo, 2007; Vitta & Emmel, 2004). Neste sentido, entende-se que é relevante ter uma formação específica para atuar com crianças desta faixa etária. Aliás, estudos apontam a formação das educadoras como um importante influenciador de suas crenças e práticas (Berthelsen, Brownlee, 2007; Brownlee, Berthelsen, Boulton-Lewis, 2004; Daniels, Shumow, 2003; Fang, 1996; Heisner, Lederberg, 2011; Lee, Baik, Charlesworth, 2006). No presente estudo, apenas duas das catorze educadoras afirmaram possuir curso de formação específico para o trabalho com crianças menores de dezoito meses. Isso significa que, mesmo havendo uma média elevada de anos de experiência em Educação Infantil entre as educadoras, sua formação inicial não foi dirigida para crianças pequenas. Esse dado é importante, pois, segundo Berthelsen & Brownlee (2007), o conhecimento sobre a aprendizagem das crianças é dinâmico, e os cuidadores infantis precisam permanecer em formação e sensíveis à incorporação de novas ideias em sua prática, ao invés de abordar o seu trabalho de uma forma contínua.

Finalmente, entende-se que as expectativas dos pais ao colocarem o filho na creche também contribuem para a compreensão da separação entre práticas de cuidados básicos e práticas de estimulação/aprendizagem. Estudos mostram que os pais tendem a esperar que a creche seja um ambiente capaz de atender às necessidades de socialização e de contato com estímulos diversos, ligados principalmente à aprendizagem

e ao desenvolvimento cognitivo (Peyton, Jacobs, O'Brien & Roy, 2001; Rapoport, 2003; Scarr, 1998). Assim, é possível que o que influencia o discurso das educadoras não sejam somente concepções ligadas ao histórico da Educação Infantil, mas também uma expectativa mais ampla da sociedade em relação à função da educação nos primeiros anos de vida. Neste sentido, Rapoport (2003) verificou que as mães esperam que os cuidados oferecidos pelas educadoras diferenciem-se daqueles que elas acreditam serem apenas "maternos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissociação entre práticas de cuidados básicos e práticas de estimulação/aprendizagem no contexto da educação infantil já é reconhecida pela literatura, porém é preciso avançar no entendimento do que é essencial para um desenvolvimento saudável e satisfatório nos primeiros anos de vida. De acordo com Winnicott (1990, 1999, 2001), esse desenvolvimento é favorecido pela realização dos três conjuntos de práticas de cuidado: *holding* (segurar/sustentar), *handling* (manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). Entende-se então que, embora cada prática possua uma função específica para o desenvolvimento, todas devem ser valorizadas e realizadas da mesma forma, sendo guiadas predominantemente pelas necessidades do bebê e menos pelas expectativas do contexto da Educação Infantil e da sociedade como um todo.

Destaca-se ainda a necessidade de valorizar as práticas de cuidados básicos como um fazer legítimo do profissional da Educação Infantil, não apenas por causa da dependência do bebê, mas também pela importância deste tipo de cuidado para o desenvolvimento emocional saudável da criança, o qual garante as bases necessárias para suas aprendizagens futuras.

Embora as entrevistas utilizadas neste estudo como método de coleta de dados tenham permitido investigar as práticas e crenças sobre cuidados das educadoras, a observação direta da prática profissional poderia ser mais fidedigna em relação ao cotidiano do berçário. É possível, por exemplo, que as práticas de *holding* (segurar/sustentar), que não foram enfatizadas entre as práticas realizadas, aparecessem com maior frequência quando as educadoras fossem observadas. Assim, sugere-se que novos estudos explorem esta temática e suas

categorias com a utilização de outros métodos de investigação.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. C. P., & Veríssimo, M. D. R. (2007). Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e o educar. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25.
- Bahia, C. C. S. (2008). O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças de mães e professoras. Tese (de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA). Belém – PA: 2008.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 347-362.
- Brasil (1988). Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Boulton-Lewis, G. (2004). Working with toddlers in child care: personal epistemologies and practice. *European Early Childhood Education Research Journal* 12(1), 55-70.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology* 23, 495-526.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Guerra, V. (2010). La violencia del cuidado del bebé y el placer da la subjetivación em el jardín de infantes. Jornada de educación inicial y psicoanálisis. "Crecer con otros". APU.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. In S. Harkness & C. M. Super, *Parent's cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 1-23). New York and London: The Guilford Press.
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of child development associate training of the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly* 26, 227-236.
- Kuhlmann, M. (2000) Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-17.
- Lee, Y. S., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216 –230.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 191–208.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C., Sperb, T., Gabriel, M., Polli, R., Becker, S. M. S., Martins, G. D. F., Bortolini, M., Cherer, E., Bossi, T. (2012). "Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares" – CRESCI. Projeto de pesquisa não publicado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rapoport, A. (2003). Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: Apoio social e ingresso na creche. Tese (de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS). Porto Alegre, RS: 2003.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teacher. *Early Childhood Development and Care*, 38, 13–32.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76–86.
- Veríssimo, M. D. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003). O cuidado da criança segundo educadores de creche. *Revista Latino-americana Enfermagem* 11(1), 28-35.
- Vitta, F. C. F., & Emmel, M. L. G. (2004). A dualidade cuidado X educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 14(28), 177 -189.
- Winnicott, D. W. (1990). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (1999). *Os bebês e suas mães*. 2 ed. São Paulo: Martins Fonte.
- Winnicott, D. W. (2001). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em 31/10/2012
Aceito em 04/04/2013

Scheila Machado da Silveira Becker: mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Denise Bernardi: psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gabriela Dal Forno Martins: mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.