

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado em Psicologia Clínica
Linha de pesquisa: Processos Saúde-Doença em Contextos Institucionais

Karina Recktenvald

Bolsista CAPES/PROSUC

**Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas de Educação Infantil e a capacidade
de mentalização de educadores de berçário**

Orientadora:

Profa. Dra. Tagma Marina Schneider Donelli

São Leopoldo, fevereiro de 2018

KARINA RECKTENVALD

**Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas de Educação Infantil e a capacidade
de mentalização de educadores de berçário**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora:

Profa. Dra. Tagma Marina Schneider Donelli

São Leopoldo, fevereiro de 2018

R298c Recktenvald, Karina.
Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas de educação infantil e a capacidade de mentalização de educadores de berçário / Karina Recktenvald. – 2018.
178 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2018.
“Orientadora: Profa. Dra. Tagma Marina Schneider Donelli.”

1. Bebê. 2. Educador. 3. Escola de educação infantil.
4. Cuidados. 5. Capacidade de mentalização. I. Título.

CDU 159.9

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Agradecimentos

Passados dois anos desta trajetória do mestrado, resta-me agradecer pelas experiências vividas que não teriam sido tão enriquecedoras se não fosse a presença de pessoas especiais. Primeiramente, agradeço a Maria, Ana, Joana e Lúcia, as participantes deste estudo. Sem elas, nada disso teria sido possível. Igualmente, registro o meu muito obrigada aos bebês das turmas que acompanhei e aos responsáveis por eles, que autorizaram sua participação.

Agradeço, incansavelmente, a minha família – meu marido, meus pais e meu irmão – por estarem sempre ao meu lado com tanto amor. Aos meus pais, Gervásio e Marta, minha gratidão por apoiarem todos os meus sonhos pessoais e profissionais e por mostrarem-me o valor e o prazer do contínuo aprender. Ao meu marido, Newmar, agradeço pelo companheirismo, paciência e apoio em todos os momentos, inclusive pelo suporte tecnológico.

Também gostaria de registrar minha gratidão aos meus amigos, colegas e aos demais familiares que me incentivaram com seu carinho. Agradeço, em especial, a Irmingard, sempre incansável na revisão dos meus textos desde a minha primeira especialização.

Nestes dois anos, tive o prazer de conhecer novas colegas com quem compartilhei o encantamento e a dedicação pela primeiríssima infância; aprendi muito. Ao grupo de pesquisa CER Bebê, então, agradeço pelas trocas e pela acolhida. Em especial, a Bruna e a Márcia, queridas colegas e juízas, pela ajuda direta nesta dissertação.

À mãe deste grupo, minha orientadora Tagma, agradeço por ter me guiado no universo da pesquisa, completamente desconhecido para mim há dois anos. Minha gratidão, em especial, pelo acolhimento e respeito ao meu jeito de pensar os bebês. Encerro, feliz, este trabalho pela oportunidade de embasar, grande parte dele, na

abordagem pikleriana – que tanto sentido faz para mim –, mas que ainda está distante do meio científico, infelizmente.

Por fim, agradeço às professoras Milena, Sylvia e Vera pela generosidade de terem aceitado o convite para ajudar-me a pensar esta dissertação. Obrigada pelas contribuições desde a etapa do projeto de pesquisa.

“Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?”

Henri Wallon

Sumário

Lista de Tabelas	9
Lista de Abreviaturas e Siglas	10
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Apresentação da Dissertação	15
Seção I.....	18
Resumo.....	18
Abstract.....	19
Introdução	19
Método.....	25
Delineamento	25
Participantes	26
Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos	27
Procedimentos de Análise de Dados.....	28
Resultados e Discussão	29
Educadora Maria	29
Educadora Ana.....	31
Educadora Joana.....	33
Educadora Lúcia.....	35
Síntese de Casos Cruzados.....	36
Considerações Finais.....	47
Referências.....	49
Seção II	59
Resumo.....	59
Abstract.....	60
Introdução	60
Método.....	66
Delineamento	66
Participantes	66
Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos	67
Procedimentos de Análise de Dados.....	68
Resultados e Discussão	70

Educadora Maria	70
Educadora Ana.....	72
Educadora Joana.....	74
Educadora Lúcia.....	75
Síntese de Casos Cruzados.....	77
Considerações Finais.....	91
Referências.....	93
Seção III.....	101
Resumo.....	101
Abstract.....	102
Introdução	102
Método.....	110
Delineamento	110
Participantes	110
Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos	111
Procedimentos de Análise de Dados.....	113
Resultados e Discussão	115
Educadora Maria	115
Capacidade de mentalização explícita	115
Capacidade de mentalização implícita.....	116
Respostas frente às ações dos bebês	116
Referências a estados mentais no discurso	117
Educadora Ana.....	120
Capacidade de mentalização explícita	120
Capacidade de mentalização implícita.....	120
Respostas frente às ações dos bebês	120
Referências a estados mentais no discurso	121
Educadora Joana.....	123
Capacidade de mentalização explícita	123
Capacidade de mentalização implícita.....	124
Respostas frente às ações dos bebês	124
Referências a estados mentais no discurso	125
Educadora Lúcia.....	127
Capacidade de mentalização explícita	127

Capacidade de mentalização implícita.....	128
Respostas frente às ações dos bebês	128
Referências a estados mentais no discurso	129
Síntese de Casos Cruzados.....	130
Considerações Finais.....	146
Referências.....	148
Considerações Finais da Dissertação	159
Referências da Dissertação	162
Anexo.....	166
Anexo A – <i>Checklist</i> para Avaliação Clínica da Capacidade de Mentalização	166
Apêndices.....	172
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão Educadores.....	172
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão Pais/Responsáveis	173
Apêndice C – Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais.....	174
Apêndice D – Entrevista de História de Vida e Relações Atuais.....	176

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Características das Participantes	26
Tabela 2 – Resultados dos Eixos Temáticos	37
Tabela 3 – Características das Participantes	67
Tabela 4 – Resultados dos Eixos Temáticos	78
Tabela 5 – Características das Participantes	111
Tabela 6 – Resultados do <i>Checklist</i>	130

Lista de Abreviaturas e Siglas

CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PEM	Parental Embodied Mentalizing
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Os Cuidados Oferecidos aos Bebês nas Escolas de Educação Infantil e a Capacidade de Mentalização de Educadores de Berçário

Resumo

Os cuidados oferecidos aos bebês afetam seu desenvolvimento, inclusive, os cuidados corporais que são, também, psíquicos. Para que estes sejam de qualidade, a capacidade de mentalização dos educadores é um elemento importante. Objetivou-se descrever e avaliar esses cuidados nos momentos de alimentação e higiene nas escolas de Educação Infantil, bem como avaliar a capacidade de mentalização de educadores. Quatro educadoras que atuam em berçários de escolas, localizadas em Porto Alegre e na Região Metropolitana, participaram deste estudo qualitativo, de cunho exploratório e descritivo. Utilizou-se o método Estudos de Casos Múltiplos. Empregaram-se os instrumentos: Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, entrevista, filmagem das observações e diário de campo. Avaliou-se a entrevista qualitativamente e através do *Checklist for the clinical assessment of mentalizing*. Conduziu-se uma análise qualitativa descritiva das filmagens. Apresentou-se cada caso individualmente e, depois, a síntese de casos cruzados. Satisfizeram-se melhor as necessidades afetivas dos bebês do que as de atividade, todavia apenas duas educadoras satisfizeram as necessidades afetivas deles suficientemente. Identificou-se que as duas participantes, que se destacaram nos cuidados, também obtiveram os melhores resultados quanto à capacidade de mentalização explícita e implícita. Assinala-se a implicação social dos temas abordados por sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: bebê; educador; escola de Educação Infantil; cuidados; capacidade de mentalização

The Care Offered to Infants in Early Childhood Schools and the Nursery

Educators' Mentalizing Capacity

Abstract

The care offered to babies affects their development, including the body care that is also psychic, and the educator's mentalizing capacity is an important element that impacts the care quality. The aim of this study was to describe and assess the care provided during feeding and hygiene moments in schools of early childhood education, as well as to evaluate the educator's mentalizing capacity. Four nurseries educators participated in this qualitative, exploratory and descriptive study - three work in public schools, and one in a private school, located in Porto Alegre and its metropolitan region. The method used was Multiple Case Studies. The instruments used were: Sociodemographic and Professional Datasheet, interview, filming of observations and field diary. The interviews were assessed qualitatively and through guidelines of the Checklist for the clinical assessment of mentalizing. It was conducted a qualitative and descriptive analysis of the video footage. Each case was presented individually and, afterwards, a cross-case synthesis. The affective needs of infants were better met than the activity needs, yet only two educators satisfied their affective needs sufficiently. It was identified that the two participants who provided better care also presented the best results regarding their explicit and implicit mentalizing capacity. It is highlighted the social implication of the themes addressed, considering their relevance to child development.

Keywords: infant; teacher; early childhood school; care; mentalizing

Apresentação da Dissertação

Há mais de dez anos, a pesquisadora atua como psicóloga escolar na Educação Infantil por reconhecer estes ambientes como espaços de subjetivação, possíveis promotores de saúde psíquica (Mariotto, 2009) e do desenvolvimento infantil (Brandão & Kupfer, 2014; Ochoa & Arango, 2015; Virmani, Masyn, Thompson, & Conners-Burrow, 2013). Nesta trajetória, acompanhou diversos episódios nos quais as escolas não desempenharam tais funções: desrespeitaram os interesses, desejos, sentimentos e ritmos das crianças. Esses desencontros entre elas e os adultos, frequentemente, não pareciam ser reconhecidos pelos profissionais, em especial, quando envolviam bebês. Talvez, porque entender os comportamentos deles requer um olhar mais atento e refinado.

Considerando a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento emocional do indivíduo (Winnicott, 1965/2011) – principalmente da forma como é cuidado (Falk, 2013) – optou-se por discorrer acerca dessa temática nas seções I e II da presente dissertação. Haja vista que os cuidados, oferecidos aos bebês nas escolas, podem ser investigados sob diversas perspectivas; enfocaram-se os cuidados corporais, os quais são, ao mesmo tempo, psíquicos no princípio da vida (Winnicott, 1964/1982, 1988/1990). Buscou-se, assim, aprofundar a compreensão sobre o assunto e incluir detalhes que compõem o cotidiano dos bebês durante os procedimentos de cuidados corporais. Para tanto, elegeu-se a abordagem pikleriana como referencial teórico norteador de ambos os estudos.

Na seção I, apresenta-se o artigo, “Os cuidados dedicados aos bebês nas escolas de Educação Infantil nos momentos de alimentação”, que visou a descrever e avaliar os cuidados dedicados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil, nos momentos de alimentação. Na seção II, encontra-se o artigo, “Os cuidados dispensados aos bebês nos momentos de higiene em escolas de Educação

Infantil”, cujo objetivo foi descrever e avaliar os cuidados dispensados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil nos momentos de higiene.

Escolheu-se a alimentação e a higiene por serem momentos fundamentais para o desenvolvimento dos bebês pelos aspectos relacionais implicados (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b) e porque são desvalorizados no contexto educacional – uma percepção da pesquisadora, adquirida a partir de sua experiência profissional e de uma realidade assinalada pela literatura (Pesaro & Kupfer, 2017). Esses cuidados corporais são pouco debatidos (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Monção, 2017) nas escolas, por vezes, sequer são referidos nos currículos (Barbosa & Quadros, 2017). Espera-se que os conteúdos abordados agreguem valor a tais momentos e, com isso, gerem discussões que culminem na qualificação dos cuidados dedicados aos bebês.

Na seção III, através do artigo, “A capacidade de mentalização explícita e implícita de educadoras de berçários”, propôs-se a avançar nesta discussão ao refletir sobre uma habilidade intimamente conectada à oferta de cuidados sensíveis: a capacidade de mentalização (Borelli, Burkhart, Rasmussen, Brody, & Sbarra, 2017; Camoirano, 2017). Esta designa a possibilidade do indivíduo de interpretar os próprios comportamentos e os de outros em termos de estados mentais, como: sentimentos, desejos, pensamentos e crenças (Bateman & Fonagy, 2016). Abarca, portanto, a capacidade do educador de observar as ações dos bebês e considerá-las, pois as reconhece como intencionais e motivadas por estados mentais. Avaliou-se essa capacidade, nas suas dimensões explícita e implícita, nas educadoras participantes.

Elaborou-se este artigo como uma tentativa de compreender inquietações oriundas da prática da pesquisadora, que acredita que o conhecimento teórico não é suficiente para que os adultos interajam com os bebês tratando-os como indivíduos com sentimentos e

pensamentos próprios, durante os cuidados corporais e nos demais momentos da rotina. Ações, que objetivam transmitir conhecimento sobre desenvolvimento infantil aos educadores e aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos pelas escolas, são alvo de pesquisas (Brandão & Kupfer, 2014; Heisner & Lederberg, 2011; Ochoa & Arango, 2015; Virmani et al., 2013). Apesar disso, ainda se sabe pouco sobre formas de auxiliá-los a envolver-se com crianças pequenas de modo responsivo e sensível (Virmani et al., 2013). Palestras e formações continuadas talvez sejam insuficientes, pois compreender e atender às demandas de um bebê; vincular-se e tolerar sua dependência envolvem a subjetividade do educador. Essas habilidades não podem ser ensinadas em cursos de graduação (Brandão & Kupfer, 2014). Nesse sentido, além de oferecer conhecimento teórico, faz-se necessário atentar para a singularidade de cada um. Conhecer suas competências emocionais é crucial (Ochoa & Arango, 2015; Sabola & Pianta, 2012). Investigar a capacidade de mentalização dos educadores visa a contribuir nesse sentido.

Nesta dissertação, pretendeu-se colaborar com as investigações que atentam para a vida cotidiana dos bebês nas escolas – tema fundamental a ser pesquisado (Goouch & Powell, 2012; Klein & Martins, 2017; Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins, 2016). É o desenvolvimento das mais de três milhões de crianças, entre zero e três anos, matriculadas nas escolas públicas e privadas brasileiras (Ministério da Educação, 2017), o principal motivador das discussões que serão apresentadas, a seguir.

Seção I

Os Cuidados Dedicados aos Bebês nas Escolas de Educação Infantil nos Momentos de Alimentação

Resumo

Os momentos de alimentação nas escolas são fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a interação educador-bebê, todavia são desvalorizados e insuficientemente discutidos no âmbito da educação. Este estudo objetivou descrever e avaliar os cuidados dedicados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil, nos momentos de alimentação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo método empregado foi o Estudo de Casos Múltiplos. Participaram quatro educadoras de berçário de três escolas em Porto Alegre e na Região Metropolitana – duas públicas e uma privada. Utilizaram-se como instrumentos: Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, filmagem das observações e diário de campo. As cenas foram analisadas a partir dos indicadores: satisfação das necessidades afetivas e de atividade, e organização do ambiente. Apresentou-se cada caso individualmente e, após, a síntese de casos cruzados. Os resultados indicaram ser variável a qualidade com que os bebês são cuidados: apenas duas educadoras satisfizeram ambas as necessidades deles. Considerou-se adequada a organização dos ambientes das três escolas, mas há sugestões de melhorias. Recomendou-se que o tema siga sob investigação, a fim de valorizá-lo, de obter novos conhecimentos e, assim, construir intervenções para aprimorar os cuidados oferecidos aos bebês devido a sua relevância.

Palavras-chave: bebê; educador; escola de Educação Infantil; cuidados; alimentação escolar

The Care Given to Infants in Early Childhood Schools at Feeding Moments

Abstract

Feeding moments in schools are fundamental for child development and for the educator-infant interaction, but they are undervalued and insufficiently discussed in the education field. This study aimed to describe and assess the care given to infants from four to eighteen months of age, in early childhood schools during feeding moments. It is a qualitative research whose method used was the Multiple Case Study. Four nursery educators from three schools participated in Porto Alegre and its metropolitan region - two public and one private. The following instruments were used: Sociodemographic and Professional Datasheet, filming of observations and field diary. The video recordings were analyzed from the following indicators: satisfaction of affective and activity needs, and organization of the environment. Each case was presented individually and, afterwards, in a cross-case synthesis. The results indicated that the quality with which babies were cared for was variable: only two educators satisfied both the affective and activity needs. The organization of the environments of the three schools was considered adequate, but there were made suggestions for improvements. Considering the relevance of this topic, it was recommended further investigations in order to build interventions aimed to improve the care offered to infants.

Keywords: infant; teacher; early childhood school; care; school feeding

Introdução

Há mais de três milhões de crianças, entre zero a três anos, matriculadas em instituições de ensino no país conforme dados do censo escolar 2016 (Ministério da Educação [MEC], 2017). Tanto no cenário nacional (MEC, 2017), quanto internacional (Degotardi, 2009; Elfer & Page, 2015; Virmani & Ontai, 2010), observa-se um aumento

no número de crianças que frequentam a Educação Infantil. Considerando a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento emocional do indivíduo (Winnicott, 1979/1983, 1989/1994), investigar estes contextos torna-se mister (Goouch & Powell, 2012; Klein & Martins, 2017), especialmente, quando se constata a baixa qualidade de algumas destas instituições no Brasil (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011).

Observa-se que, por vezes, predomina uma lógica adultocêntrica nos ambientes da Educação Infantil (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016; Richter & Barbosa, 2010) e almeja-se escolarizar precocemente as crianças (Filho & Delgado, 2016; Iza & Mell, 2009; Richter & Barbosa, 2010), até mesmo os bebês (de Carvalho & Radomski, 2017; Filho & Delgado, 2016; Klein & Martins, 2017). Busca-se dirigi-las e transmitir-lhes conhecimentos e espera-se delas, obediência (Filho & Delgado, 2016) às custas da contenção de seus movimentos e desejos, frequentemente (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016), e, talvez, inclusive de sua individualidade, pois se ambiciona que todas atendam, no mesmo momento, às propostas do profissional (de Carvalho & Radomski, 2017). Tende-se a focalizar a estimulação de seu desenvolvimento cognitivo (Becker, Bernardi, & Martins, 2013; de Carvalho & Radomski, 2017; Pesaro & Kupfer, 2017).

Uma possível consequência disso é a desvalorização dos cuidados corporais dispensados às crianças pelos educadores (Pesaro & Kupfer, 2017). Da perspectiva do docente, por vezes, ações rotineiras, como trocas de fralda e alimentação, não merecem ser classificadas como pedagógicas (de Carvalho & Radomski, 2017; Monção, 2017), visto que não resultam em um produto valorizado e passível de ser divulgado (de Carvalho & Radomski, 2017). As turmas de berçário, cujo cotidiano é guiado pelos procedimentos de cuidados corporais (de Vitta & Emmel, 2004), às vezes, são as mais

desvalorizadas na Educação Infantil (Brandão & Kupfer, 2014), e o trabalho com elas efetuado é depreciado (Delgado & Nörnberg, 2013).

É provável que um fator social também contribua para isso: o enaltecimento da estimulação cognitiva pode servir para que os educadores se distingam de outros cuidadores (Becker et al., 2013), por exemplo, mães e babás. Atuar com crianças pequenas ainda está associado a um tipo de trabalho que não requer tanto conhecimento, planejamento (Filho & Delgado, 2016) e formação (Monção, 2017). Está atrelado a um simples gostar de crianças (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016), ao papel materno (de Carvalho & Radomski, 2017; Filho & Delgado, 2016; Gouch & Powell, 2012; Monção, 2017) e ao funcionamento familiar – resquícios do caráter assistencialista das primeiras creches. A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, portanto, está em construção, assim como a legitimação do educador enquanto profissional, cuja prática ampara-se em saberes científicos (Monção, 2017).

A desvalorização dos cuidados corporais preocupa, considerando a importância destes momentos para o desenvolvimento infantil, os quais extrapolam questões sanitárias (Falk, 2013). No viés psicanalítico, a questão dos cuidados corporais dispensados a um bebê merece atenção, pois, no começo da vida, cuidados físicos são também psíquicos (Winnicott, 1964/1982, 1988/1990). É nesse sentido que se emprega o termo cuidados corporais no presente trabalho: entendendo que, juntamente com a atenção ao corpo, cuida-se do psiquismo do indivíduo.

Em parte, é através dos cuidados corporais que o ambiente pode desempenhar suas funções, contribuindo para o desenvolvimento emocional primitivo do bebê: oferecer *holding* (a rotina de cuidados e a sustentação do ser do bebê), *handling* (a manipulação de seu corpo) e apresentar-lhe os objetos gradualmente, mostrando a ele o mundo em pequenas doses e, assim, protegendo-o de complicações com as quais é incapaz de lidar.

A partir deste suporte ambiental, três processos do desenvolvimento emocional primitivo iniciarão. O termo integração designa o processo de aglutinação do *self*, enquanto personalização indica o movimento através do qual a psique passa a habitar o soma, gerando a sensação de estar dentro de seu corpo. Já a realização denota a consciência de que certo fenômeno não é produto da imaginação do indivíduo e que, portanto, pertence ao mundo externo. Assim sendo, representa o início das relações objetais. É a experiência constante de ser cuidado de modo suficientemente bom – o que engloba *holding*, *handling* e apresentação de objetos – que sustenta tais processos (Winnicott, 1945/2000, 1965/2011).

No âmbito escolar, os cuidados corporais podem envolver grande interação (Klein & Martins, 2017; Seland & Sandseter, 2015), sendo uma oportunidade de ofertar atenção exclusiva ao bebê – algo relevante, especialmente em um ambiente coletivo. Por isso, são momentos propícios para a constituição psíquica dos bebês (Pesaro & Kupfer, 2017).

As diretrizes curriculares do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009; MEC, 2009) também contemplam essa temática. Afirmam-se, por exemplo, que as práticas de alimentação e higiene são meios da criança relacionar-se consigo e com seu corpo e aprender sobre a cultura na qual está inserida por intermédio dos educadores (CNE, 2009).

O assunto em questão é central na obra de Emmi Pikler e seus colaboradores, sendo amplamente discutido. Ao assumir a direção de um abrigo em Budapeste em 1946, a pediatra almejava que as crianças, de zero a três anos, sob sua responsabilidade, se desenvolvessem saudáveis física e psiquicamente – algo que pouco ocorria neste tipo de instituição. Para tanto, a rotina de cuidados com o corpo era detalhadamente pensada e discutida pela equipe (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b), visto que esses momentos podem auxiliar o bebê a sentir prazer com o funcionamento de seu corpo,

conhecê-lo e habitá-lo, o que transcorre, principalmente, a partir do que o outro faz com o corpo dele ao tocá-lo, alimentá-lo, segurá-lo, e do que ele próprio faz com seu corpo (Falk, 2013). São, também, uma oportunidade de conhecer o adulto que se ocupa dele (Falk, 2017b). A abordagem pikleriana – principal referencial teórico adotado no presente estudo – sustenta que tais momentos são primordiais para a interação adulto-bebê e para o amadurecimento favorável do indivíduo (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b; Pikler, 1970/2013; Tardos, 2010). Atualmente, tais ideias estão disseminadas, e escolas de Educação Infantil em diferentes países inspiram-se nelas (Izagirre, Hernández, de Goñi, & García, 2014; Kálló, 2016; Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte, 2016).

Apesar de sua relevância, a questão dos cuidados corporais parece não ser tão investida pelos profissionais da educação (Brownlee, Berthelsen, Irving, Boulton-Lewis, & McCrindle, 2000; de Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006; Laere & Vandebroek, 2016; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Monção, 2017). Em São Paulo, por exemplo, observações, entrevistas e análise documental foram realizadas com 12 educadores e outros funcionários de uma escola municipal, que atende crianças de até quatro anos. Constatou-se que o sono, a higiene e as refeições não foram pauta das reuniões pedagógicas (Monção, 2017). Na Suécia, observaram-se reuniões com 14 educadores de pré-escolas e dois diretores, e realizaram-se entrevistas com alguns deles. O termo “cuidado” foi raramente mencionado, apareceu como algo não planejado e que ocupa o tempo das atividades – o que realmente importa. Ademais, o foco das discussões parece ter se transferido de como os profissionais cuidam para como as crianças aprendem sobre ir ao banheiro, vestir-se e alimentar-se (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015).

No Brasil, identifica-se a necessidade de formações que contemplem as especificidades do trabalho com bebês (Becker et al., 2013; de Vitta & Emmel, 2004; Longo-Silva, Taddei, Konstantyner, & Toloni, 2013), pois ainda é preciso validar as

ações de cuidados como função dos educadores (Becker et al., 2013; Davis & Degotardi, 2015), e um modo de fazê-lo é enfocá-los, e refletir sobre sua importância (Pesaro & Kupfer, 2017). Através de tais formações, pode-se influenciar a prática dos educadores (Becker et al., 2013; Monção, 2017), algo necessário quando se pensa na qualidade dos cuidados corporais dispensados às crianças na Educação Infantil (de Vitta & Emmel, 2004; Monção, 2017). No estudo de Monção (2017), por exemplo, concluiu-se não haver um respeito ao ritmo individual de cada criança nos momentos de sono e alimentação, nos quais identificou-se uma desconsideração aos seus sentimentos e a sua etapa de desenvolvimento, além de posturas austeras por parte dos profissionais.

O modo como os cuidados corporais estão sendo realizados também preocupa, considerando a perspectiva do educador (Bógus, Nogueira-Martins, de Moraes, & Taddei, 2007; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Longo-Silva et al., 2013). Pesquisas nacionais sugerem que os momentos de refeição costumam ser apontados como os mais difíceis e desgastantes para os profissionais (Bógus et al., 2007; Longo-Silva et al., 2013), além de serem vistos como menos importantes no contexto educacional (Buss-Simão, 2009). Todavia, são centrais na organização da rotina, posto que as demais atividades do dia subordinam-se aos horários das refeições (Richter & Vaz, 2011).

Nas escolas, por vezes, as discussões sobre alimentação circundam questões nutricionais (Mortlock, 2015; Richter & Vaz, 2011), entretanto, comer não se restringe à introdução de alimentos na boca (Buss-Simão, 2009). O adulto deve ocupar-se do bebê enquanto pessoa e de seu corpo, considerando-os como uma unidade (Falk, 2013; Winnicot, 1989/1994). As refeições são oportunidades de interação (Buss-Simão, 2009; Mita, Gray, & Goodell, 2015; Seabra & de Moura, 2005), as quais são prejudicadas, se conduzidas de forma mecânica e coletiva (Mariotto, 2009; Moratti, 2016) como ocorre em algumas escolas (Mariotto, 2009; Monção, 2017; Moratti, 2016). Logo, nem sempre

são suficientemente aproveitadas (de Schipper et al., 2006; Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins, 2016; Monção, 2017) como indica um estudo com 217 cuidadores, de 64 escolas, na Holanda. Filmou-se a interação educador-bebê durante brincadeiras estruturadas e o almoço, as quais foram avaliadas a partir de uma série de escalas adaptadas. Concluiu-se que a qualidade da interação adulto-criança – suporte emocional, respeito à autonomia e falar em um tom afetivo cálido –, nos momentos de brincadeira estruturada, foi superior ao da refeição (de Schipper et al., 2006).

Considerando a relevância dos cuidados corporais para o desenvolvimento do indivíduo, são necessários novos estudos que os investiguem no âmbito educacional (Davis & Degotardi, 2015; Lima & Bhering, 2006; Monção, 2017; Shin, 2015), a fim de ampliar o entendimento sobre o que deve ser feito para que as escolas sejam ambientes de qualidade (Lima & Bhering, 2006) e auxiliar os educadores a identificar que os cuidados são um componente altamente profissional (Shin, 2015) e que o trabalho conduzido nos berçários deve ser pautado em escolhas teóricas e práticas (Delgado & Nörnberg, 2013), sendo merecedor de reflexão e valorização. Caso não seja debatida, a temática em questão poderá ficar invisível mesmo diariamente presente (Monção, 2017). Pelas razões expostas, este estudo objetivou descrever e avaliar os cuidados dedicados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil, nos momentos de alimentação.

Método

Delineamento

O presente estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, sendo o Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2015) o método empregado.

Participantes

Participaram desta pesquisa quatro educadoras de berçário, que trabalham com bebês de quatro a 18 meses de idade, de três escolas de Educação Infantil: duas públicas e uma particular, localizadas em Porto Alegre e na Região Metropolitana. Os critérios de inclusão desta amostra foram: ter Ensino Médio completo, experiência superior a um ano como profissional da Educação Infantil e estar trabalhando com a faixa etária em questão por, pelo menos, quatro horas diárias. Excluíram-se educadores menores de 18 anos.

A amostra foi selecionada por conveniência. No caso das duas escolas municipais, um representante da Secretaria de Educação da cidade indicou-as. A equipe diretiva de cada instituição apresentou a pesquisa às educadoras das turmas de berçário, sendo que todas aceitaram participar. Na escola privada, a pesquisadora contatou a diretora que, então, convidou a única educadora de bebês com experiência profissional na Educação Infantil superior a um ano.

Todas as participantes eram as educadoras responsáveis pela turma, sendo acompanhadas por uma assistente. Suas atribuições incluíam o planejamento pedagógico, a organização da rotina e demais atividades de cuidados como: alimentação, sono e higiene. Na Tabela 1, apresentam-se as características de cada uma delas e da turma com que trabalham. Explicita-se que as profissionais Ana e Joana atuam no mesmo local, mas em turnos diferentes.

Tabela 1
Características das Participantes

	Educadora 1 Maria	Educadora 2 Ana	Educadora 3 Joana	Educadora 4 Lúcia
Idade	45 anos	34 anos	34 anos	32 anos
Escolaridade	Ensino Superior	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de gestão)
Estrato Socioeconômico ^a	C1	C1	B2	C1
Experiência com Educação Infantil	8 anos	8 anos	15 anos	2 anos

	Educadora 1 Maria	Educadora 2 Ana	Educadora 3 Joana	Educadora 4 Lúcia
Experiência com berçário	4 anos	8 anos	3 anos	1 ano
Tipo de escola	Privada	Pública	Pública	Pública
Faixa etária da turma	8 - 14 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses
Número de bebês na turma	9	10	10	10
Carga horária diária no berçário	9 horas	6 horas	6 horas	6 horas

Nota a. Conforme classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016) numa escala de seis níveis de renda média familiar que varia de A (limite superior) a D-E (limite inferior).

Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos

Inicialmente, contatou-se a Secretaria de Educação de um município da grande Porto Alegre para requerer a Carta de Anuência a fim de pesquisar em escolas públicas. Este documento também foi solicitado à diretora de uma instituição privada em Porto Alegre. Na sequência, o Comitê de Ética em Pesquisa (CAE 62408116.7.0000.5344) aprovou o projeto e, então, marcou-se uma nova visita às escolas. Após, a coordenação de cada instituição explicou a pesquisa às educadoras de berçário, que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão deste estudo. Posteriormente, ocorreu o primeiro encontro delas com a pesquisadora.

Nesse contato inicial com cada participante, descreveu-se o estudo, elucidaram-se dúvidas e assinou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - versão educadores) (Apêndice A). Ademais, solicitou-se que as educadoras entregassem as cartas de apresentação da pesquisa e os TCLE aos responsáveis pelos bebês de sua turma (Apêndice B); dois pais não devolveram o termo. Depois, preencheu-se o primeiro instrumento: a Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais utilizada para obter informações iniciais das participantes e conferir o atendimento aos critérios de inclusão e exclusão do estudo. A pesquisadora perguntou e anotou as respostas na ficha, a qual foi

elaborada para essa pesquisa (Apêndice C). O preenchimento desse instrumento durou em torno de dez minutos. Acordou-se que o próximo encontro ocorreria entre duas e quatro semanas após para que houvesse tempo de os novos bebês adaptarem-se, pois era o início do ano letivo, e de obter as assinaturas dos pais.

O segundo instrumento – a filmagem das observações – foi empregado na etapa seguinte. A pesquisadora filmou a rotina de cada educadora com os bebês de sua turma em dois episódios de uma hora cada em semanas subsequentes. As gravações aconteceram em horários distintos para observar momentos diferentes do cotidiano escolar como: brincadeiras, refeições e higiene, enfocando a atuação do educador ao interagir com os bebês. Neste estudo, apresenta-se uma descrição e avaliação dos cuidados dispensados aos bebês nos momentos de alimentação.

A pesquisadora registrou seus sentimentos, percepções e pensamentos depois de cada etapa da coleta de dados. Empregou-se o diário de campo a fim de obter informações complementares para a construção dos casos.

Procedimentos de Análise de Dados

Realizou-se uma análise qualitativa descritiva das filmagens das observações e, para tal, considerou-se a atuação de cada participante com os bebês nos momentos de alimentação. Todas as cenas foram vistas duas vezes – sem som e, após, com som – e descritas (incluíram-se aspectos verbais, não-verbais e ambientais). Por fim, leu-se este material e buscou-se identificar os indicadores de cuidados explicitados a seguir.

Estes três indicadores provêm da abordagem pikleriana e foram extraídos de Falk (2013, p. 8): “satisfação das necessidades afetivas e de atividade” do bebê e “a cuidadosa organização” do ambiente. Neste estudo, como necessidades afetivas, incluiu-se ser tratada como uma pessoa que observa, sente, lembra e entende o que se passa com ela e

ao seu redor – ou que, em breve, o fará – e que, portanto, deve ser ouvida e com quem é preciso conversar (Falk, 2013). Logo, focalizam-se aspectos verbais das educadoras (por exemplo, nomeação, antecipação de fatos, respostas às vocalizações dos bebês) e não-verbais (os movimentos delas ao tocar o corpo dos bebês) durante a interação. Quanto às necessidades de atividade, observa-se se o bebê é convidado e se o permitem participar ativamente durante a alimentação. Como resultado da análise destes indicadores, apontou-se se as necessidades dos bebês foram satisfeitas ou não, ou se o foram parcialmente. O indicador que avalia a qualidade da organização do ambiente contempla a estrutura física e os materiais disponíveis para alimentar os bebês. A organização dos ambientes foi classificada como adequada ou inadequada.

Os dados oriundos das análises das filmagens, juntamente com as informações contidas na Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais e no diário de campo, foram empregados para a construção de cada caso. Na sequência, organizaram-se os casos em três eixos temáticos equivalentes aos indicadores acima referidos: satisfação das necessidades afetivas, satisfação das necessidades de atividade e organização do ambiente. A etapa final da análise de dados foi a síntese de casos cruzados a fim de identificar semelhanças e diferenças entre os casos (Yin, 2015).

Resultados e Discussão

Apresentam-se os casos individualmente conforme os eixos supracitados. Na sequência, expõe-se a síntese de casos cruzados visando à compreensão teórica.

Educadora Maria

A turma pela qual Maria é a responsável (berçário 2) é composta por nove bebês, sendo que, na primeira observação, ela estava sozinha com sete deles, pois sua auxiliar¹ estava na sala ao lado, porém a sua disposição, caso necessário. Na segunda, seis bebês estavam na escola e, desta vez, a auxiliar esteve presente todo o tempo.

Acompanhou-se o jantar no segundo dia de observação. A participante alimentou dois bebês concomitantemente, e a auxiliar, outros dois. Uma menina, que estava sentada no meio da mesa, recebeu alimento de ambas, de forma intercalada. Um sétimo bebê estava dormindo e comeu apenas mais tarde, ao acordar.

Quanto ao primeiro eixo temático, acredita-se que as necessidades afetivas dos bebês tenham sido parcialmente satisfeitas. Na sala, Maria anunciou que era hora da refeição, mas antecipações como essa e nomeações ocorreram raramente. Foram igualmente escassos os episódios em que respondeu às vocalizações deles. Ela sentou-os nas cadeiras sem dizer nada e, inclusive, alguns deles estavam de costas para ela quando os levantou, dificultando que se preparassem e participassem do que aconteceria. Os movimentos da educadora pareciam rápidos, automáticos e não individualizados, pois não acompanhavam o ritmo de cada bebê. Alguns esperaram mais do que gostariam para começar a refeição – até dez minutos – ou entre uma colherada e a próxima, desconforto notado através da movimentação de seus braços e pernas e de sua expressão facial. A maior parte das verbalizações de Maria também soavam automáticas: envolveram a colocação de limites, incentivo a comer – “*cadê o bocão?*” – e comentários como “*hm que delícia esse papá*”, os quais pareciam vazios de sentido, posto que os alimentos sequer foram nomeados aos bebês. Acredita-se que se desperdiçou uma oportunidade de estabelecer uma interação mais profunda com momentos de olhar atento e individualizado

¹ No texto, há breves referências às auxiliares, porém, elas não são participantes do estudo e suas atuações não foram analisadas.

e de trocas genuínas. A alimentação parece ter sido conduzida como uma tarefa a ser cumprida.

Entende-se que as necessidades de atividade – segundo eixo temático – não foram satisfeitas. Maria não convidou e nem incentivou os bebês a participar ativamente da refeição. Além disso, foram escassas as ocasiões em que permitiu que o fizessem. Como exemplo, cita-se a cena em que entregou o copinho de água de cada um; apesar de o segurarem espontaneamente, a participante interrompeu alguns bebês e ela própria o segurou. Quando tentaram pegar o prato ou a colher, seus movimentos foram restringidos verbal e gestualmente, pois Maria os distanciou ainda mais dos bebês. O fato de estarem presos nas cadeiras também colaborou para a referida contenção de seus corpos. Ademais, foram solicitados a permanecer sentados quando tentavam levantar mesmo que já houvessem concluído a refeição.

Com relação ao eixo organização do ambiente, um aspecto a ser destacado é a localização do refeitório: ele fica no térreo e a sala do berçário, no primeiro andar, o que obrigou Maria a subir e descer três vezes com os bebês. No mesmo horário, a turma do berçário 1 compartilha esse espaço, o que não o torna barulhento. Os bebês do grupo da participante são colocados sentados em assentos fixados por um suporte em uma mesa retangular. Não há apoio para os pés deles, os quais ficam soltos. Os pratos e colheres são de tamanhos adequados. Maria alimenta-os sentada em uma cadeira que a permite ficar na altura do olhar dos bebês. Considera-se, portanto, que a organização do refeitório é adequada, apesar disso certos aspectos poderiam ser repensados.

Educadora Ana

Ana é a responsável por dez bebês, porém a turma estava incompleta na ocasião das observações. Na primeira, havia dois bebês na sala e, na segunda, quatro. Uma auxiliar esteve sempre presente.

Em cada dia de observação, filmou-se uma refeição: o lanche. No primeiro, Ana alimentou apenas um bebê e, no segundo, dois concomitantemente. Em ambas ocasiões, ela antecipou seus atos e nomeou o que se passava – “*vamos lá comer a fruta? É pera. Vamos ver se o Vitor quer e depois a gente vem brincar de novo?*” –, atentou para os interesses de cada bebê e os acompanhou – “*o Vitor também quer olhar um pouquinho pra rua?*”. Além disso, respondeu às vocalizações deles e imitou os balbucios. Os movimentos da participante eram congruentes com suas verbalizações, pois seus gestos eram suaves e tranquilos, não automáticos e acelerados.

Alimentar a turma parece ser um dos objetivos da educadora, que também valoriza os aspectos relacionais desses momentos da rotina. Portanto, quanto ao primeiro eixo, considera-se que as necessidades afetivas dos bebês foram satisfeitas em ambas observações, porém a qualidade da interação foi superior na primeira. Sugere-se que, na segunda, Ana preocupou-se em atender bem e, ao mesmo tempo, três bebês que choravam – algo mais difícil. Ela tentou distraí-los com brinquedos e cantou, mas também os pegou no colo e conversou para acalmá-los, de modo afetivo. Dois bebês, inclusive, foram alimentados em seu colo. Ao dividir sua atenção entre os três bebês, não identificou algumas sutilezas, as quais se imagina que teria percebido, caso estivesse focada em um número menor de bebês como aconteceu na primeira observação. Com isso, algumas informações não foram ditas por ela, e breves interrupções ocorreram. Possivelmente, o choro foi causado pelo sono – o que foi assinalado pela própria educadora – e pelo tempo de espera, visto que se colocou a turma inteira nos cadeirões. Um bebê esperou 13 minutos

até receber a primeira colherada, o que poderia ter sido evitado. Quando o bebê terminava de comer, era logo colocado no tatame que cobre o chão da sala para brincar.

Quanto ao terceiro eixo, sustenta-se que as necessidades de atividade também foram satisfeitas nas duas refeições, porém de modo mais satisfatório na primeira. Através de suas falas e ações, Ana, frequentemente, convidava os bebês a participar. A forma como oferecia o alimento é um exemplo: ela posicionava a colher ao alcance do bebê, mas era ele quem fazia a maior parte do movimento até colocá-la na boca. Também acolheu os gestos voluntários deles – permitiu que Vítor tocasse no prato e na fruta, e participou da brincadeira iniciada por ele de esconder-se com o bafeiro. Apesar de estarem sentados nos cadeirões, a educadora dava o tempo necessário para que virassem o corpo e olhassem ao redor, inclusive mudou a posição de um dos cadeirões para atender ao interesse de um bebê.

Sobre o eixo organização do ambiente, observou-se que as refeições são servidas na própria sala. Os bebês comem sentados em cadeirões novos e estofados, nos quais há um apoio para os pés. Os mesmos ficam posicionados lado a lado. Atrás, há janelas e, logo à frente, os tatames nos quais a turma passa a maior parte do tempo. Não há uma divisória entre a área de brincar e de alimentação, o que seria interessante. Os adultos sentam em cadeiras que os permitem ficar na altura dos olhos dos bebês. Os pratos e as colheres são apropriados. Por esse conjunto de razões, considera-se adequada a organização do ambiente destinado à alimentação com a ressalva citada sobre sua delimitação.

Educadora Joana

Joana atua na mesma escola de Ana e com a mesma faixa etária. Ambas compartilham a sala, mas em turnos diferentes. Há dez bebês matriculados em sua turma,

porém, somente quatro estavam presentes em cada uma das observações. Uma auxiliar acompanhou-a em ambos os dias.

A hora do lanche foi filmada nas duas observações, sendo que, na segunda, apenas seu final. Joana alimentou um bebê, a auxiliar, dois concomitantemente e um terceiro estava dormindo no primeiro dia. No outro, um estava no bebê-conforto no chão, pois já tinha comido; havia um dormindo em um berço, e os dois restantes estavam sendo alimentados individualmente.

Sobre o eixo satisfação das necessidades afetivas dos bebês, entende-se que as mesmas foram atendidas. As refeições foram momentos prazerosos e tranquilos na visão da pesquisadora e acredita-se que, também, para Joana e os bebês. Ela antecipou o que ocorreria e aguardou uns instantes para o bebê assimilar a informação. Para Débora, por exemplo, avisou: “*vamos se preparar pra frutinha?*”. Pegou o bafeiro dela e reiterou: “*vamos comer frutinha, Dé?*”. Só, então, abaixou-se, colocou-o na menina e pegou-a no colo. Nomeou o que estava ocorrendo e acrescentou informações – “*o Adriano não almoçou... é, a mãe contou...*”. Ademais, respondeu às vocalizações deles comentando algo ou imitando. Seus movimentos são condizentes com suas palavras: calmos e suaves. Gestos automáticos não foram percebidos.

O mesmo ocorreu com as demandas de atividade – que compõem o segundo eixo temático –, pois observou-se incentivo e permissão a participar ativamente, além de respeito aos movimentos dos bebês como ilustram as cenas descritas a seguir. Quando Bruno foi colocado no cadeirão, Joana pediu: “*ajuda a profê com o pé? Dá o pé? Aqui embaixo o pé*” e ele colaborou. Quando mostrou o copo de água, ele esticou os braços prontamente e bebeu sozinho. Ela também respeitou o tempo dele e seus movimentos: ele virou o corpo para olhar pela janela e para os colegas, enquanto ela aguardou até que ele retornasse seu olhar para só, então, oferecer-lhe a próxima colherada.

Como já mencionado, Joana utiliza a mesma sala de Ana, porém, em turnos diferentes. Por isso, as considerações feitas anteriormente sobre o eixo organização do ambiente aplicam-se aqui.

Educadora Lúcia

A turma de Lúcia é composta por dez bebês. Havia sete deles presentes em ambas as observações. A educadora recebeu o suporte de uma auxiliar em todos os momentos.

Em cada dia de observação, filmou-se uma refeição. No primeiro, Lúcia e sua auxiliar serviram o lanche. Elas alimentavam dois bebês concomitantemente. No segundo, filmou-se a hora do almoço, na qual Lúcia alimentou até três bebês simultaneamente e sua auxiliar, dois.

Sobre o eixo que abarca as necessidades afetivas dos bebês, entende-se que as mesmas não foram satisfeitas. Antecipações e nomeações foram escassas no discurso de Lúcia, que conversou mais com as colegas do que com os bebês. Ela até imitou alguns sons deles e respondeu a algumas vocalizações de forma simples – “*hm?*” –, e mesmo que tenha dito expressões carinhosas – “*gostoso, né amor?*” –, suas atitudes não transmitiam esse afeto. O choro dos bebês era frequente, mas seus apelos pouco foram ouvidos, pois ela seguiu a rotina. No máximo, chamou-os pelo nome, mas nem sempre o fez acompanhado de um olhar. Esse foi o caso de Júlio que chorou por seis minutos. A pesquisadora sentiu-se angustiada, pois Lúcia parecia estar apenas cumprindo uma tarefa, tanto que deu o almoço em pé para ser mais rápida na segunda observação – os bebês viam mais suas pernas do que seu rosto. Duas meninas dormiram sentadas e foram mantidas lá até todos terminarem, e outra aguardou 15 minutos até iniciar a refeição. Os movimentos da educadora eram acelerados e automáticos: cada bebê ganhava uma colherada e ela afastava-se sem dizer nada para alimentar o próximo.

As necessidades de atividade – segundo eixo temático – também não foram satisfeitas. Lúcia não convidou os bebês a participar ativamente – nem de modo verbal e nem gestual. A colher, por exemplo, era colocada próxima aos lábios dos bebês, eles apenas abriam a boca, e os pratos ficavam com Lúcia, longe do alcance deles. A única permissão de participação identificada foi segurar os copinhos para tomar a água. Quanto aos movimentos dos bebês, eles giravam o tronco para olhar seu entorno, postura que era tolerada. Entretanto, não se aguardava que terminassem de observar e ficassem de frente novamente para receber a próxima colherada. Lúcia alimentava-os mesmo sem esse contato visual. Assim, parecia que não estavam atentos ao próprio corpo, à comida e à interação.

Quanto ao eixo organização do ambiente, explicita-se que o refeitório dos bebês fica a cerca de dez metros da sala e, para chegar até ele, é preciso atravessar a sala da outra turma de berçário – idade a partir de 13 meses. Ambas comem no mesmo horário nesse refeitório, tornando o espaço barulhento e movimentado. A turma de Lúcia come sentada em cadeirões; há cinco deles posicionados lado a lado, encostados na parede da esquerda e cinco, na da direita com um espaço de dois metros entre as fileiras. É nesse corredor que as profissionais ficam ao oferecerem os alimentos e por onde passam para chegar até o balcão, a fim de buscarem os pratos servidos pela cozinheira. Os cadeirões são de madeira e não há apoio para os pés dos bebês. Os pratos e as colheres são de tamanhos apropriados. Considera-se a organização deste refeitório adequada, mas uma atenção poderia ser dada à questão do barulho e da ausência de suporte para os pés dos bebês.

Síntese de Casos Cruzados

A partir da apresentação individual dos casos, identificaram-se aspectos semelhantes e divergentes na forma como as participantes cuidam dos bebês durante os momentos de alimentação. Na Tabela 2, apresentam-se os resultados sintetizados. A partir deles, sugere-se haver indícios de que nem todos os bebês experimentaram a adaptação do adulto às suas necessidades – atributo primordial de um ambiente facilitador do desenvolvimento infantil (Winnicott, 1979/1983, 1965/2011) – durante as refeições. Assinala-se a importância de pensar sobre tais achados, pois, para que se constituam psicologicamente saudáveis amparados por seus educadores, é preciso que bebês recebam atenção e sejam investidos por eles, que suas necessidades sejam identificadas e seu ritmo respeitado (Becker et al., 2013; Campos et al., 2011; Mariotto, 2009; MEC, 2009).

Tabela 2

Resultados dos Eixos Temáticos

Educadora/Eixo	Necessidades afetivas	Necessidades de atividade	Organização do ambiente
Maria	Parcialmente satisfeitas	Insatisfeitas	Adequada
Ana	Satisfeitas	Satisfeitas	Adequada
Joana	Satisfeitas	Satisfeitas	Adequada
Lúcia	Insatisfeitas	Insatisfeitas	Adequada

Com relação ao eixo satisfação das necessidades afetivas, pondera-se que as verbalizações de Maria e Lúcia foram insuficientes no caso da primeira e escassas no da segunda, o que causou na pesquisadora uma sensação de que não estavam se relacionando com uma pessoa inteira, capaz de sentir e compreender, a seu modo, o que ocorre consigo e ao seu redor (Falk, 2013). Os bebês pouco foram informados sobre o que concernia a eles e ao seu grupo como seria adequado (Hevesi, 1988/2011). Mesmo Maria, que falou mais do que Lúcia, emitiu frases que soavam automáticas e genéricas, embora algumas se dirigissem a um bebê específico, poderiam ser ditas para qualquer um por não contemplarem algo singular daquele indivíduo ou de sua relação com a educadora. Resultado semelhante foi encontrado em um estudo americano no qual se observaram 11 crianças, entre 12 e 36 meses, durante refeições. Elas experimentaram pouca interação

com as educadoras, sendo que as vocalizações das últimas foram infrequentes e envolviam comentários simples – indicar que tinha comida no prato da criança por exemplo – ou orientações diretivas (Hallam et al., 2016).

Nos momentos de alimentação, o adequado seria que o educador se referisse ao bebê de um modo íntimo, assim, o auxiliaria a, primeiramente, reconhecer suas necessidades e, depois, sinalizá-las e expressá-las (Falk, 2017b). Portanto, conversar com os bebês nos momentos de cuidados corporais é importante (Goouch & Powell, 2012; MEC, 2009; Vincze 1994/2013) não apenas pelos benefícios que isso pode gerar no desenvolvimento da linguagem oral (Longobardi, Lonigro, & Laghi, 2016; Majorano, Cigala, & Corsano, 2009).

Espera-se que educadores se acostumem a falar com os bebês e sintam isso como algo natural (Hevesi, 1988/2011) como o parece ser para Ana e Joana, cujas verbalizações foram apropriadas, pois referiram elementos concernentes a cada bebê em particular e à situação que estavam envolvidos (Szanto-Feder, 2011). Nomearam acontecimentos, comentaram sobre os interesses dos bebês (e os respeitaram quando possível) e conectaram vivências externas à situação presente, auxiliando-os a compreender a continuidade de sua vida. Também, anteciparam o que ocorreria, o que ajuda o bebê a se preparar, a organizar seu corpo para o movimento que virá a seguir, desde que seja dado o tempo necessário para tal (Falk, 2013; Tardos, 1994/2007), como ilustra a cena já descrita em que Joana e Débora ajeitam-se para o lanche.

Os movimentos de Ana e Joana e sua forma de tocar o corpo dos bebês são suaves e tranquilos, logo, condizentes com suas verbalizações – resultado positivo, visto que tende a ser mais fácil dirigir-se a uma criança de modo gentil através de palavras do que ao tocá-la. As mãos dos adultos precisam ser delicadas e atentas, portanto, cuidadosas ao encostar no corpo da criança (Tardos, 1994/2007), o que costuma ser mais difícil. Um

handling suficientemente bom facilita o processo de personalização do bebê (Winnicott, 1945/2000, 1965/2011). Em contrapartida, os gestos de Maria e Lúcia são, predominantemente, firmes e automáticos, o que representa uma desvantagem para o desenvolvimento emocional primitivo, pois indicam falhas de adaptação do ambiente ao bebê (Winnicott, 1964/1982). Ademais, esse tipo de gestos costuma excluir uma importante forma de interagir: o olhar (Tardos, 1994/2007), comprometido, principalmente, nas refeições da turma de Lúcia que alimentou, de pé, alguns bebês sem que os olhares de ambos se encontrassem.

O modo como o adulto encosta no corpo do bebê também influencia seu tônus muscular (Falk, 2013; Tardos, 1994/2007) – se for um toque rígido, por exemplo, poderá causar tensão, se for delicado, relaxamento. Ademais, movimentos mecânicos e repentinos impossibilitam a participação ativa do bebê durante seus cuidados corporais porque não o permitem se preparar para o que está ocorrendo e o que acontecerá (Falk, 2013). Mediante o inesperado e interrupções da continuidade (Falk, 2017a; Kálló, 1996/2007), como as causadas por gestos abruptos e que não consideram as propostas do bebê, sua sensação de segurança pode ser afetada (Kálló, 1996/2007) e, conseqüentemente, prejudicar sua disposição para explorar o mundo (Falk, 2017a). Logo, em parte, o bem-estar do bebê depende de como é tocado (Tardos, 1994/2007).

Sopesando os aspectos verbais e não-verbais, propõe-se que Ana e Joana relacionaram-se com os bebês enquanto pessoas, dispensaram uma atenção intensa, o que facilita o estabelecimento de interações recíprocas, e contribuíram para que eles conheçam a si próprios e o ambiente que os cerca, situem-se quanto aos acontecimentos que os envolvem e às relações que estabelecem (Falk, 2017a). Durante as refeições, sustenta-se que esses bebês experimentaram o sentimento de segurança oriundo do vínculo com as educadoras (Falk, 2017b) na maior parte do tempo.

Algo diferente ocorreu com os bebês aos cuidados de Maria e Lúcia, cujos sentimentos, pensamentos, desejos e sensações foram parcamente considerados como ilustra, por exemplo, a atitude de Lúcia que seguiu a rotina apesar do choro deles, o qual não foi acolhido. Encontrou-se falta de amparo semelhante em outros estudos nacionais (Monção, 2017; Moratti, 2016). Monção (2017) observou que os educadores dos berçários confortavam pouco os bebês que choravam durante as refeições e que as emoções expressas por eles nestas ocasiões, frequentemente, não eram consideradas. O choro foi relatado como uma dificuldade pelas educadoras de creches municipais paulistas que participaram de outro estudo: ponderaram ser um desafio saber como agir diante do choro devido ao número de crianças a serem acolhidas (Bógus et al., 2007). Essa não parece ser uma razão plenamente satisfatória para explicar a conduta de Lúcia ao não tentar, efetivamente, atender os bebês que choravam, o que seria possível, sim, apesar da dificuldade, como mostra a postura de Ana perante o choro simultâneo de três bebês. Talvez, a atitude de Lúcia represente um modo de proteger-se de contatar o sofrimento do outro (Keller, 2011), uma defesa perante os sentimentos que seu trabalho desperta (Polli & Lopes, 2017) ou, quiçá, sua forma de pensar, pois há educadores que acreditam que crianças precisam aprender a desenvolver-se mesmo em um mundo hostil (Keller, 2011).

É relevante que educadores entendam e lidem com seus sentimentos e os das crianças de suas turmas (Kotaman, 2014) para auxiliá-los a regular suas emoções (Slade, 2007). Especialmente no caso dos bebês, é preciso que os adultos, ao interagirem com eles, reconheçam-os como indivíduos com desejos, intenções, sentimentos e necessidades próprias e considerem tais estados mentais (Fonagy, 2006). A possibilidade de oferecer um cuidado sensível depende de tal identificação (Slade, 2005). Ademais, devem nomear os estados mentais dos bebês para, assim, ajudá-los a conhecer a própria mente (Fonagy,

2006). Como todos esses processos podem ocorrer durante as refeições no cotidiano escolar, reitera-se a importância destes momentos e, principalmente, destaca-se o quanto a satisfação das necessidades afetivas dos bebês depende da subjetividade dos educadores.

Quanto ao eixo satisfação das necessidades de atividade, entende-se que os bebês, aos cuidados de Maria e Lúcia, não foram atendidos. A participação deles não parecia um objetivo a ser alcançado e, às vezes, sequer desejável, apesar do fato de auxiliar os bebês a conquistar autonomia durante seus cuidados corporais ser um indicador da qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009).

Na ocasião em que o educador convida o bebê a participar e cooperar e ele responde – como ocorreu quando Joana incentivou Bruno a auxiliá-la, ajeitando a posição de seu pé –, sente-se mais próximo do bebê. O profissional saberá que a resposta obtida se deve a sua conduta e, então, poderá se sentir bem sucedido, aumentar seu respeito por si mesmo, além de sentir que ele e o bebê são importantes um para o outro, obtendo prazer com essa interação e com seu trabalho (Vincze, 1994/2013).

O bebê, em contrapartida, também experimenta prazer como resultado de sua atividade autônoma (David & Appell, 2010) nesses momentos. Ser incentivado e autorizado a participar ativamente dos cuidados com seu corpo permite-o sentir-se competente, pois descobre que os sinais que emite são entendidos e considerados pelos adultos, aos quais ele é capaz de responder, e que suas necessidades são ouvidas, sentindo-se confiante (Falk, 2013; Vincze, 1994/2013). Cuidados corporais de qualidade envolvem, portanto, prazer e compreensão mútua entre adulto e criança (Falk, 2013). Acredita-se que tais aspectos tenham sido experimentados pelos bebês aos cuidados de Ana e Joana.

Elencam-se algumas questões na tentativa de pensar sobre possíveis razões para as necessidades de atividade dos bebês não terem sido satisfeitas por Maria e Lúcia. Uma delas é a concepção de bebê dos adultos, a qual influencia seu modo de lidar com ele (Klein & Martins, 2017; Tardos, 2000/2007). Bebês podem ser considerados seres muito dependentes (Bógus et al., 2007; Filho & Delgado, 2016), pouco competentes (Filho & Delgado, 2016; Klein & Martins, 2017) e pouco ativos (Klein & Martins, 2017), logo, que devem ser estimulados para se desenvolver (de Carvalho & Radomski, 2017; Klein & Martins, 2017), a quem se deve ensinar e exercitar (Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011). Talvez, a visão de ambas educadoras seja similar: é o adulto quem sabe como conduzir a refeição, logo, o bebê não é convidado a participar ativamente e suas tentativas espontâneas de fazê-lo são reprimidas, assim evita-se que “atrapalhem” as profissionais. Em oposição, como sustenta a abordagem pikleriana, o bebê é uma pessoa ativa e competente, que se movimenta e se propõe atividades espontaneamente, impulsionado por iniciativas próprias (Falk, 2011; Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011) e que aprende com autonomia (Szanto-Feder, 2011; Tardos, 2000/2007) desde que sinta-se seguro afetivamente e que tenha condições materiais propícias (Szanto-Feder, 2011; Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011).

A postura diretiva de Maria e Lúcia também pode se relacionar com um temor de perder o controle sobre os bebês, os quais se supõem que devam ser controlados (Monção, 2017). Nesse sentido, é pertinente assinalar que as concepções e atitudes dos adultos relacionadas à dimensão corporal das crianças é um importante tema de pesquisa (Buss-Simão, 2009). Isso porque muitas das práticas educacionais destinam-se ao corpo, o qual sofre restrições, visto que as ações das crianças são frequentemente reprimidas (Buss-Simão, 2009; Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016) como observou-se, em especial, no caso de Maria. Mesmo que amparados por argumentos lógicos ou agindo

de forma involuntária, fato é que o adulto, às vezes, impede a participação da criança, autorizando-a a ser ativa somente nos momentos planejados por ele (Tardos & Szanton-Feder, 1984/2011). Como bebês aprendem e comunicam-se através de seus corpos (Falk, 2013), contê-los é paradoxal tendo em vista os atuais esforços de certas escolas para estimulá-los (Becker et al., 2013; de Carvalho & Radmski, 2017; Pesaro & Kupfer, 2017).

Ademais, é possível que as necessidades de atividade dos bebês não tenham sido atendidas por Maria e Lúcia por temerem que isso causaria desorganização e atrasos como identificado em um estudo com educadores de oito creches municipais e conveniadas de Santo Amaro, São Paulo. Ao participar de grupos focais, eles justificaram desse modo o fato de seguirem dando comida na boca dos bebês que já conseguem se alimentar sozinhos (Longo-Silva et al., 2013). É o desejo de concluir a tarefa mais rapidamente que faz com que alguns adultos não permitam a participação infantil durante os cuidados corporais (Tardos, 1994/2007), pois cuidar de crianças cooperativas – o que é diferente de obedientes e passivas – demora um pouco mais (Vincze, 1994/2013).

A busca pela manutenção da ordem pode culminar em uma organização do cotidiano escolar que não é orientada pelo ritmo das crianças, mas sim pelo tempo dos adultos e da instituição – caracterizado por rituais e homogeneização (Monção, 2017). Neste estudo, ilustra-se tal fato, por exemplo, através do período que alguns bebês são obrigados a aguardar nos cadeirões até receber a primeira colherada – superior a dez minutos, exceto no caso de Joana. Isso acontece porque, nas quatro turmas, todos os bebês que estão acordados são postos sentados ao mesmo tempo. Salienta-se o quanto se espera que todos se engajem nas mesmas propostas simultaneamente (de Carvalho & Radomski, 2017) – enquanto isso poderia ser feito apenas com os que seriam alimentados imediatamente. Ressalta-se que um dos pontos observados, ao avaliar a qualidade na Educação Infantil, é se as crianças são ou não submetidas a longas esperas (MEC, 2009).

Uma rotina inflexível pode conduzir os educadores a acelerar os procedimentos de cuidados corporais, tornando seus movimentos automáticos e abruptos – como observado em situações envolvendo Maria e Lúcia. Em resposta, os bebês sentir-se-ão desconfortáveis e entenderão que o tempo que ficam juntos é desprazeroso para ambos (Falk, 2013). Uma rotina rígida, portanto, obstaculiza a interação adulto-criança (Monção, 2017), o que, no caso da alimentação, parece ser um problema, visto que os momentos de cuidados corporais são primordiais para a construção da relação entre o educador e o bebê por serem os de maior intimidade (Falk, 2013, 2017b; Pikler, 1970/2013; Vincze, 1994/2013). Intimidade que, juntamente com o afeto, está atrelada à ideia de cuidado (CNE, 2009).

Se, por um lado, a existência de uma rotina inflexível favorece que os educadores se sintam mais seguros (Monção, 2017), por outro, acarreta-lhes dificuldade. Imagina-se que, frente a horários rigorosos e um tempo módico para alimentar os bebês de forma a atender suficientemente suas necessidades, seja um desafio para eles manterem um clima agradável e afetivo para todos durante as refeições. Joana, especialmente, e Ana parecem tê-lo conseguido.

A partir dos resultados deste estudo, afirma-se que, momentos que poderiam ser de grande interação (Falk, 2013; Klein & Martins, 2017; Seland & Sandseter, 2015) e propícios para a constituição do psiquismo dos bebês (Pesaro & Kupfer, 2017), não estão sendo suficientemente aproveitados – o que também ocorre em outras escolas (Hallam et al., 2016; Monção, 2017; Moratti, 2016). Interações insatisfatórias, desconsideração dos sentimentos dos bebês e profissionais com posturas severas, além de horários inflexíveis foram observados por Monção (2017), enquanto Moratti (2016) presenciou refeições coletivas e conduzidas de modo automático e mecânico em uma das escolas que pesquisou.

Acredita-se que os bebês das turmas de Ana e Joana experimentaram interações mais prazerosas quando comparados aos dos grupos de Maria e Lúcia, pois suas necessidades afetivas e de atividade foram atendidas. Assim, durante as refeições, tiveram a oportunidade de sentir-se competentes (Falk, 2013; Vincze, 1994/2013), conhecer os adultos que os cuidam (Falk, 2013; Winnicott, 1964/1982), seu próprio corpo – relacionar-se com ele e aprender sobre seu funcionamento (Falk, 2013) – e a cultura na qual estão inseridos (CNE, 2009).

É mister pensar sobre o que poderia ser feito a fim de aperfeiçoar os momentos de alimentação com o intuito de que as escolas sejam, de fato, ambientes de subjetivação, promotoras de saúde psíquica (Mariotto, 2009) e do desenvolvimento infantil (Brandão & Kupfer, 2014; Ochoa & Arango, 2015; Virmani, Masyn, Thompson, & Conners-Burrow, 2013). Essa é uma reflexão importante porque, quando se contêm os movimentos do bebê e desconsidera-se sua singularidade, transmite-se que ele não pode influenciar seu meio, que suas opiniões não são esperadas e que os adultos não se importam, por exemplo, com o ritmo que ele gosta de ser alimentado e a quantidade de comida que deseja ingerir (Tardos, 1994/2007), prejudicando sua sensação de ser competente (Vincze, 1994/2013).

Uma possibilidade seria repensar as rotinas, as quais, por vezes, são entendidas como naturais ao invés de um produto do modo cultural e social como cada instituição funciona (Buss-Simão, 2009). Esta proposta é um desafio, visto que parece haver um conformismo quanto à forma como cada escola está organizada, mesmo quando se reconhece que a criança não é beneficiada. Ademais, para os educadores, é difícil questionar suas atitudes cotidianas, quiçá, porque o tema do respeito à singularidade das crianças está insuficientemente debatido em ambientes coletivos (Monção, 2017) como é o caso das escolas. Apesar disso, indica-se que a quantidade de bebês alimentados

simultaneamente por cada educador é um aspecto a ser discutido considerando a questão da interação (David & Appell, 2010; Falk, 2011) e da oportunidade de receber atenção exclusiva (Pesaro & Kupfer, 2017).

A abordagem pikleriana sustenta que bebês, inicialmente, devem ser alimentados no colo – como fez Ana com dois meninos que estavam chorando – até que se mostrem interessados e capazes de sentarem-se, autonomamente, em um banco baixo, específico para as refeições. Somente quando o bebê consegue comer sozinho é que um colega, que esteja em uma etapa do desenvolvimento semelhante, sentará ao seu lado. Portanto, é apenas em um terceiro momento que a refeição passa a ser em dupla, pois, até então, era individual (Vincze, 1994/2007). Os dados deste estudo corroboram tal orientação, pois se satisfizeram melhor as necessidades dos bebês nas refeições individuais conduzidas pelas educadoras Ana e Joana.

Todavia, os resultados indicam, também, que alimentar individualmente ou em dupla não garante uma interação de qualidade e o respeito às necessidades afetivas e de atividade dos bebês, como sugere a primeira refeição ofertada por Lúcia, na qual alimentou dois ao mesmo tempo. Maria deu comida para essa mesma quantidade de bebês concomitantemente (apesar de ter oferecido umas colheradas para um terceiro) e o fez melhor do que Lúcia, mas pior do que Ana. A razão adulto-criança é importante (de Schipper et al., 2006; Frampton & Jenkins, 2009; Kagan, 2011) – posto que, se as educadoras resolvessem alimentar a turma inteira ao mesmo tempo, a qualidade do que se passa durante as refeições decairia –, mas, talvez, suas características pessoais exerçam uma influência mais significativa no seu modo de agir (Frampton & Jenkins, 2009).

Para atender às necessidades dos bebês sempre que possível e promover um relacionamento de qualidade nestes momentos, a rotina precisa ser cuidadosamente pensada (David & Appell, 2010; Szanto-Feder, 2011; Vincze, 1994/2013), não pode ser

determinada pelas necessidades dos adultos e nem por questões administrativas, mas sim planejada de modo a ofertar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças (David & Appell, 2010). Além disso, os espaços e materiais disponíveis devem ser adequados (Vincze, 1994/2007). Este é o caso das três escolas pesquisadas, apesar de que certos aspectos poderiam ser repensados, conforme indicaram os resultados do eixo organização do ambiente.

Em todas elas, os bebês não conseguem sentar-se sozinhos para comer – o que seria evitado caso houvesse cadeiras e mesas baixas – assim, perde-se uma oportunidade de os bebês sentirem o prazer de conseguir fazer algo com autonomia (Falk, 2013). O mesmo ocorre nas escolas pesquisadas por Gabriel (2016), Monção (2017) e Moratti (2016), pois os bebês também são colocados sentados em cadeirões. Nas instituições onde Maria e Lúcia atuam, não há um apoio para os pés deles, o que geraria mais conforto. Quanto à localização do refeitório, Maria precisa deslocar-se com os bebês por uma escada até chegar lá, enquanto Lúcia, alguns metros. As turmas de Ana e Joana são alimentadas na própria sala – a configuração indicada pela abordagem pikleriana. Sugere-se que haja uma divisória baixa, separando a área destinada às refeições do restante do espaço. Desta forma, as educadoras podem alimentar alguns bebês enquanto os demais permanecem brincando em seu campo de visão (Vincze, 1994/2007). Assim, evitar-se-ia o incômodo de aguardar sua vez sentado, passivamente, por longos períodos.

Considerações Finais

Ao descrever os cuidados dispensados aos bebês nas escolas nos momentos de alimentação, o presente estudo identificou o quão diferentes são suas vivências – tema insuficientemente debatido na literatura (Hallam et al., 2016; Mortlock, 2015). A partir

do que se observou nas quatro turmas, indica-se que as refeições podem sim, envolver cuidados de qualidade, apesar de esta não ser uma realidade constante.

Baseado nestes resultados, é possível refletir sobre quais seriam as características de um momento de alimentação que favorece o desenvolvimento infantil e o que poderia ser melhorado. Conhecer o que ocorre nas escolas é mister, pois possibilita a construção de intervenções.

Discutir sobre o que se transmite a um bebê durante as refeições, além da comida, é outra questão fundamental, afinal, a importância dos cuidados corporais para sua constituição psíquica é assinalada pela literatura (Falk, 2013; Pesaro & Kupfer, 2017; Winnicott, 1988/1990). Sugere-se que tal debate precisa dar-se no meio científico e acadêmico. Ademais, corrobora-se a ideia de Monção (2017) de que a alimentação deve ser foco das formações de educadores e estar inserida em seu planejamento – o que, às vezes, não acontece. Assim, estes profissionais não seriam equiparados a substitutos maternos em função dos cuidados corporais – o que ainda é identificado em suas verbalizações (de Carvalho & Radomski, 2017) – e ressaltar-se-ia que o exercício da docência abarca questões metodológicas e teóricas (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016). Nesse sentido, novos estudos, que se detivessem sobre os momentos de higiene na escola, seriam igualmente relevantes.

Debater o tema em questão é fundamental também, da perspectiva do educador, a fim de contribuir para que os cuidados corporais sejam identificados como sua atribuição (Becker et al., 2013) e, conseqüentemente, valorizar seu trabalho. Além disso, almeja-se que a hora da alimentação envolva prazer com a interação também para ele (Vincze, 1994/2013), em vez de ser um momento desgastante (Bógus et al., 2007).

Com o intuito de assegurar qualidade para o educador e os bebês, a escola como um todo precisa estar implicada: disposta a pensar sobre seu modo de funcionar, o

gerenciamento do tempo, a organização dos ambientes, os procedimentos já estabelecidos e, poucas vezes, questionados. Há que se atentar, especialmente, sobre o suporte dado aos educadores para conduzir sua prática – o que futuros estudos poderiam objetivar.

São variados, portanto, os aspectos acerca dos quais é preciso refletir quanto aos cuidados dispensados aos bebês nas escolas durante as refeições, a fim de acolher suficientemente suas demandas físicas e psíquicas e oferecer-lhes um ambiente cuidadosamente organizado. Nesse sentido, novas pesquisas são necessárias para agregar conhecimento. Uma possibilidade seria entrevistar os educadores para identificar suas crenças sobre a temática, por exemplo, investigar como percebem os momentos de alimentação – como procuram agir, como se sentem e como imaginam que os bebês se sentem –, o que acham que está adequado e o que mudariam – neste caso, como o fariam. Obtidas tais informações, filmagens permitiriam que os pesquisadores contrastassem discurso e prática e, assim, teriam melhores condições de elaborar formações específicas com o intuito de beneficiar bebês e educadores. Destaca-se que o fato da perspectiva do educador não ter sido objetivo deste estudo não significa que a mesma não deva ser considerada.

Outra questão a ser investigada é a subjetividade do educador, principalmente, os aspectos que o auxiliam a reconhecer o bebê como uma pessoa e a interagir melhor com ele. Questões como o número de bebês por turma, a razão adulto-criança, a estrutura física do local, o fato de ser uma escola pública ou privada e a formação dos profissionais são alguns dos elementos que podem influenciar a qualidade dos cuidados oferecidos, porém sugere-se que uma atenção especial precisa ser dada à subjetividade de cada educador.

Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Retrieved from <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Becker, S. M., Bernardi, D., & Martins, G. D. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo, 18*(3), 551-560. doi:10.1590/S1413-73722013000300016
- Bógus, M. H., Nogueira-Martins, M. C., de Moraes, D. E., & Taddei, J. A. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição, 20*(5), 499-514. doi:10.1590/S1415-52732007000500006
- Brandão, D. B., & Kupfer, M. C. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. *Psicologia USP, 25*(3), 276-283. doi:10.1590/0103-6564A20134413
- Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). Caregivers' Beliefs about Practice in Infant Child Care Programmes. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 155-165. doi:10.1080/09669760050046192
- Buss-Simão, M. (2009). A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*(3), 129-140. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021558007>
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa, 41*(142), 20-54. doi:10.1590/S0100-15742011000100002
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.

- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11), 1733-1747. doi:10.1080/03004430.2015.1028385
- de Carvalho, R. S., & Radomski, L. L. (2017). Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professores de creche. *Série-Estudos*, 22(44), 41-59. doi:10.20435/serie-estudos.v22i44.1015
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. (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. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- de Vitta, F. C., & Emmel, M. L. (2004). A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 14(28), 177-189. doi:10.1590/S0103-863X2004000200007
- Degotardi, S. (2009). High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. doi:10.1080/09669761003661253
- Delgado, A. C., & Nörnberg, M. (2013). Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas*, 19(38), 147-167. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311010>
- Elfer, P., & Page, J. (2015). Pedagogy with babies: perspectives of eight nursery managers. *Early Child Development and Care*, 185(11), 1762-1782. doi:10.1080/03004430.2015.1028399
- Falk, J. (2011). "Lóczy" e sua história. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 15-37). Araraquara: Junqueira&Marin.

- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2017a). A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In J. Falk (Ed.), *Abordagem Pikler educação infantil* (pp. 25-37). São Paulo: Omnisciência.
- Falk, J. (2017b). Cuidados pessoais e prevenção. In J. Falk (Ed.), *Abordagem Pikler educação infantil* (pp. 16-24). São Paulo: Omnisciência.
- Filho, A. J., & Delgado, A. C. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. *Saber & Educar*, 21, 108-117. doi:10.17346/se.vol21.232
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53-99). Chichester: John Wiley & Sons.
- Frampton, K. L., & Jenkins, J. M. (2009). Caregivers' use of metacognitive language in child care centers: prevalence and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 248-262. doi:10.1016/j.ecresq.2009.04.004
- Gabriel, M. R. (2016). *Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Aleré, RS, Brasil.
- Goouch, K., & Powell, S. (2012). Orchestrating professional development for baby room practitioners: raising the stakes in new dialogic encounters. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. doi:10.1177/1476718X12448374
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher-child interactions during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care

settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 51-59. doi:10.1007/s10643-014-0678-x

Hevesi, K. (1988/2011). Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 53-62). Araraquara: Junqueira&Marin.

Iza, D. F., & Mell, M. A. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25(2), 283-302. doi:10.1590/S0102-46982009000200013

Izagirre, E. H., Hernández, S. O., de Goñi, J. I., & García, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268

Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67. doi:10.1590/S0100-15742011000100004

Kálló, E. (1996/2007). Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 151-204). Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.

Kálló, E. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 15-20. Retrieved from http://redaberta.usc.es/reladei/files/volumen5_n3_completo.pdf

Keller, L. E. (2011). Repairing links: building attachments in the preschool classroom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(4), 737-763. doi:10.1177/0003065111417624

- Klein, B. S., & Martins, G. D. (2017). Concepções de educadoras de berçário sobre desenvolvimento infantil e interação educadora-bebê. *Temas em Psicologia, 25*(1), 117-130. doi:10.9788/TP2017.1-07
- Kotaman, H. (2014). Turkish early childhood teachers' emotional. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(3), 365-381.
doi:10.1080/1350293X.2014.970849
- Laere, K. V., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years, 1*-15.
doi:10.1080/09575146.2016.1252727
- Lima, A. B., & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambientes de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa, 36*(129), 573-596. doi:10.1590/S0100-15742006000300004
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years, 35*(3), 260-272.
doi:10.1080/09575146.2014.995600
- Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother-child conversation. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 756-766.
doi:10.1007/s10826-015-0255-y
- Longo-Silva, G., Taddei, J. A., Konstantyner, T., & Toloni, M. H. (2013). Percepções de educadores de creches acerca de práticas cotidianas na alimentação de lactentes: impacto de um treinamento. *Ciência e Saúde Coletiva, 18*(2), 545-552.
doi:10.1590/S1413-812320130002000
- Majorano, M., Cigala, A., & Corsano, P. (2009). Adults' and children's language in different situational contexts in italian nursery and infant schools. *Child Care in Practice, 15*(4), 279-297. doi:10.1080/13575270903149349

- Mariotto, R. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Ministério da Educação. (2009). *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
- Mita, S. C., Gray, S. A., & Goodell, L. S. (2015). An explanatory framework of teachers' perceptions of a positive mealtime environment in a preschool setting. *Appetite, 90*, 37-44. doi:10.1016/j.appet.2015.02.031
- Monção, M. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa, 43*(1), 161-176. doi:10.1590/S1517-9702201608147080
- Moratti, P. (2016). *As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Mortlock, A. (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education, 23*(4), 426-435. doi:10.1080/09669760.2015.1096237
- Ochoa, A. M., & Arango, A. C. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 19*(1), 118-125. doi:10.1590/2175-3539/2015/0191811
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. (2017). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar

interdisciplinar sobre os bebês. *Analytica*, 6(1), 55-65. Retrieved from <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/2048/1395>

Pikler, E. (1970/2013). A quarter of a century of observing infants in a residential center. In M. Gerber (Ed.), *The RIE Manual for parents and professionals* (pp. 86-89). Los Angeles: Resources for Infant Educators (RIE).

Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkartea. (2016). Pikler-Lóczy en el mundo. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 130-133. Retrieved from http://redaberta.usc.es/reladei/files/volumen5_n3_completo.pdf

Polli, R. G., & Lopes, R. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. doi:10.5380/psi.v21i2.47810

Richter, A. C., & Vaz, A. F. (2011). Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 486-501. doi:10.1590/S0100-15742011000200008

Richter, S. R., & Barbosa, M. C. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(1), 85-95. Retrieved from <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

Seabra, K. d., & 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. doi:10.1590/S1413-73722005000100010

Seland, M., & Sandseter, E. B. (2015). One-to three-year-old children's. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70-83. doi:10.1177/1463949114567272

Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185(3), 496-508. doi:10.1080/03004430.2014.940929

- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: an introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-382. doi:10.1080/14616730500245906
- Slade, A. (2007). Reflective parenting programs: theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640-657. doi:10.1080/07351690701310698
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Cinco.
- Tardos, A. (1994/2007). From the hands of the caretaker. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 55-62). Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.
- Tardos, A. (2000/2007). The child as an active participant in his own development. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 127-133). Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.
- Tardos, A. (2010). Introducing the Piklerian developmental approach: history and principles. *The signal, Newsletter of the World Association for Infant Mental Health*, 18(3-4), 1-4.
- Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (1984/2011). O que é autonomia na primeira infância? In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 39-52). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Vincze, M. (1994/2007). From bottle feeding to independent eating. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 105-125). Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.
- Vincze, M. (1994/2013). Sobre la cooperación. Vestir en el cambiador, en el vestidor o en el cojín. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 17-35). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

- Virmani, E. A., & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31(1), 16-32. doi:10.1002/imhj.2024016
- Virmani, E. A., Masyn, K. E., Thompson, R. A., & Conners-Burrow, N. A. (2013). Early childhood mental health consultation: promoting change in the quality of teacher-child interactions. *Infant Mental Health Journal*, 34(2), 156-172. doi:10.1002/imhj.21358
- Winnicott, D. W. (1945/2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott (Ed.), *Da pediatria à psicanálise* (pp. 218-232). Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1964/1982). *A criança e o seu mundo* (6 ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (1965/2011). *A família e o desenvolvimento individual* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1979/1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (1988/1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1989/1994). *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Seção II

Os Cuidados Dispensados aos Bebês nos Momentos de Higiene nas Escolas de Educação Infantil

Resumo

Os cuidados oferecidos nas escolas, nos momentos de higiene, afetam o desenvolvimento infantil e a interação educador-bebê, mas são pouco discutidos no contexto educacional, além de desvalorizados. Este estudo objetivou descrever e avaliar os cuidados dispensados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil nos momentos de higiene. Nesta pesquisa qualitativa, empregou-se o método Estudo de Casos Múltiplos. Participaram quatro educadoras de berçário em três escolas de Porto Alegre e na Região Metropolitana – uma privada e duas públicas. Empregaram-se os instrumentos: Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, filmagem das observações e diário de campo. As cenas foram analisadas a partir dos indicadores: satisfação das necessidades afetivas e de atividade, e organização do ambiente. Expôs-se cada caso individualmente e, depois, a síntese de casos cruzados. Identificou-se ser variável a maneira como os bebês são cuidados. Avaliou-se que apenas duas educadoras satisfizeram as necessidades afetivas e nenhuma, as de atividade. Julgou-se como adequada a organização dos ambientes das três escolas, todavia propuseram-se melhorias. Sugeriu-se que a temática prossiga sendo estudada para valorizá-la, melhor compreendê-la e, assim, facilitar a criação de intervenções que visem a aperfeiçoar os cuidados dispensados aos bebês.

Palavras-chave: bebê; educador; escola de Educação Infantil; cuidados; higiene

The Care Given to Infants at Moments of Hygiene in Early Childhood Schools

Abstract

The care offered in schools, during moments of hygiene, affects child development and the educator-infant interaction, but they are not widely discussed and are frequently devaluated in the educational field. This study aimed to describe and evaluate the care given to infants, from four to eighteen months of age, in early childhood schools during hygiene moments. In this qualitative research, the Multiple Case Study method was used. Four nursery educators participated in three schools in Porto Alegre and its metropolitan region - one private and two public. The instruments used were: Sociodemographic and Professional Datasheet, filming of observations and field diary. The scenes were analyzed from the following indicators: satisfaction of affective and activity needs, and organization of the environment. Each case was exposed individually, and then in a cross-case synthesis. It was identified that the way babies are cared is variable. It was assessed that only two educators have met the affective needs and none of them the activity needs. The organization of the environments of the three schools was considered appropriate, but improvements were proposed. Future studies were suggested in order to provide a better understanding of this topic, value it and facilitate the promotion of interventions aimed at improving the infants care.

Keywords: infant; teacher; early childhood school; care; hygiene

Introdução

Sabe-se da relevância dos primeiros meses de vida para o desenvolvimento emocional do indivíduo, o qual funda as bases da saúde mental (Winnicott, 1965/2011). Cabe ao ambiente facilitar esse processo através de uma adaptação suficientemente boa

às necessidades do bebê e do desempenho de três funções: oferecer *holding* – envolve a rotina de cuidados e a sustentação do ser do bebê –, *handling* – a manipulação do corpo dele –, e apresentar-lhe os objetos gradativamente, mostrando a ele o mundo em pequenas doses para preservá-lo de complicações com as quais ainda não consegue lidar. Essas atribuições são responsáveis por promover três processos iniciais do desenvolvimento emocional: a integração – refere-se à aglutinação do *self* –, a personalização – designa o movimento através do qual a psique aloja-se no soma, causando a sensação de estar dentro de seu corpo – e, por fim, a realização – a consciência de que dado fenômeno não é resultado da imaginação do indivíduo e que, portanto, pertence ao mundo externo. Assim sendo, representa o início das relações objetais (Winnicott, 1945/2000, 1965/2011).

Em grande parte, as referidas funções ambientais são desempenhadas através dos cuidados corporais dispensados ao bebê. A forma como ele é segurado no colo (*holding*), por exemplo, pode promover a integração, e o modo como tocam sua pele e manipulam seu corpo (*handling*), a personalização (Winnicott, 1988/1990). Por isso, considera-se que, no início da vida, cuidados corporais são também psíquicos (Winnicott, 1964/1982, 1988/1990). Essa é a concepção de cuidados corporais adotada neste estudo.

Apesar de sua importância, por vezes, tais cuidados são desvalorizados no contexto educacional (Pesaro & Kupfer, 2017), tanto que os berçários – turmas cujos procedimentos como higiene e alimentação ocupam parte significativa do tempo (Schmitt, 2014; Volpato & Mello, 2005) – são as mais desprestigiadas nas escolas de Educação Infantil (Brandão & Kupfer, 2014). O trabalho realizado com os bebês é depreciado (Delgado & Nörnberg, 2013). Até mesmo os cursos de graduação abordam de forma insuficiente as especificidades da docência nos berçários (Polli, 2016).

Frequentemente, os cuidados corporais não são citados nas propostas pedagógicas das escolas (Volpato & Mello, 2005) e nos currículos (Barbosa & Quadros, 2017), sendo

pouco debatidos enquanto parte integrante da docência com bebês (Schmitt, 2014). Há casos em que o termo “cuidado” é raramente referido entre os profissionais, como mostrou um estudo sueco. Observaram-se reuniões das quais participaram 14 educadores e dois diretores que atuam em pré-escolas, e entrevistaram-se alguns deles. Nas escassas menções ao cuidado, esse foi caracterizado como um momento não planejado e que consome o tempo das atividades – estas, sim, valorizadas. Além disso, o cerne dos debates migrou de como os educadores cuidam para como as crianças aprendem a alimentar-se, vestir-se e usar o banheiro sozinhas (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). No Brasil, o tema também parece ser modicamente debatido, como sugere o estudo de Monção (2017). Verificou-se que a higiene, o sono e as refeições não foram discutidos nas reuniões pedagógicas de uma escola municipal em São Paulo, que recebe crianças de até quatro anos. Conduziram-se entrevistas com 12 educadores e outros profissionais da instituição, e fez-se uma análise documental. Salienta-se que esse descaso ocorre mesmo que as diretrizes curriculares do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009; Ministério da Educação [MEC], 2009) contemplem a temática.

No âmbito individual, a desvalia dos cuidados corporais também é identificada. Às vezes, esses não são reconhecidos pelos educadores como momentos pedagógicos e relevantes (Gabriel, 2016). Alguns não sabem que, se houver uma interação prazerosa ao trocar a fralda e alimentar, por exemplo, podem favorecer o desenvolvimento emocional saudável do bebê (Polli & Lopes, 2017). Frequentemente, crê-se que ações cotidianas que envolvem esses procedimentos não merecem ser consideradas pedagógicas (de Carvalho & Radomski, 2017; Monção, 2017), pois não geram um produto valorizado e que pode ser divulgado (de Carvalho & Radomski, 2017). A escassez de embasamento teórico para justificar a importância de certas ações nos momentos da rotina de cuidados corporais foi observada em alguns estudos (Brownlee, Berthelsen, Irving, Boulton-Lewis, &

McCrinkle, 2000; Degotardi & Davis, 2008). Uma pesquisa australiana ilustra isso: filmaram-se 24 educadoras brincando e trocando a fralda de um bebê. Após, exibiram-se trechos desse material e cada uma foi convidada a descrever e interpretar o comportamento do bebê. Identificou-se que as interpretações mais complexas e elaboradas referiam-se às cenas de brincadeira (Degotardi & Davis, 2008). O emprego de conhecimentos teóricos é mais frequente em extratos de interações que não envolvem episódios rotineiros como chegada e saída, alimentação e trocas de fraldas (Brownlee et al., 2000).

Uma explicação possível para tal desvalorização dos cuidados corporais pode ser encontrada no caráter assistencialista das primeiras creches (Monção, 2017). Ainda hoje, há uma ideia de que basta gostar de crianças (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016) para trabalhar com elas, como se a ocupação de educador não demandasse tanta formação (Monção, 2017) e planejamento, conhecimento (Filho & Delgado, 2016). É uma função associada ao papel materno (de Carvalho & Radomski, 2017; Filho & Delgado, 2016; Goouch & Powell, 2012; Monção, 2017; Polli, 2016) e ao funcionamento familiar. Nesse sentido, a busca por estimular os bebês em termos cognitivos nas escolas (Becker, Bernardi, & Martins, 2013; de Carvalho & Radomski, 2017) pode ser uma tentativa de distinguir-se de outros cuidadores (Becker et al., 2013) como mães e babás. Logo, está em construção a legitimação dos educadores enquanto profissionais, cujo fazer cotidiano sustenta-se em achados científicos (Monção, 2017).

A referida desvalorização dos momentos de cuidados corporais contrasta com sua importância: estes são fundamentais na vida de um bebê segundo a abordagem pikleriana. Se bem conduzidos, promovem o desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, tanto que a pediatra Emmi Pikler e sua equipe planejavam e discutiam cada detalhe dos procedimentos de cuidados, a fim de contribuir com o amadurecimento saudável das

crianças, entre zero e três anos, acolhidas num abrigo, em Budapeste (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b). Postula-se que elas podem conhecer, habitar e sentir prazer com seus corpos a partir de duas maneiras: através do que os adultos fazem com seus corpos e das atividades que elas próprias executam (Falk, 2013). Os momentos de cuidados corporais também são fundamentais para a interação adulto-criança (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b; Pikler, 1970/2013; Tardos, 2010) e para que conheçam os adultos que cuidam delas (Falk, 2017b). Esses pressupostos da abordagem pikleriana disseminaram-se e orientam o trabalho realizado em escolas de diferentes países atualmente (Izagirre, Hernández, de Goñi, & García, 2014; Kálló, 2016; Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte, 2016). Por sua dedicação a investigar o tema, esse será o principal referencial teórico empregado neste artigo.

Outro aspecto a ser mencionado é que os bebês podem usufruir de uma atenção exclusiva dos educadores durante os procedimentos de cuidados corporais, o que os torna adequados para favorecer o desenvolvimento psíquico infantil em ambientes coletivos, como as escolas (Pesaro & Kupfer, 2017). Ademais, quando o adulto olha, fala, brinca e entende o bebê, acrescenta elementos simbólicos em tarefas que, para alguns, são unicamente concretas como o vestir, limpar e alimentar (Mariotto, 2009). Logo, extrapola-se o objetivo de atender às demandas corporais infantis (Polli & Lopes, 2017). Esses momentos sobrepõem questões técnicas e sanitárias (Falk, 2013). Também não são atribuições mecânicas e manuais (Polli & Lopes, 2017).

Apesar de tantas possibilidades de enriquecimento para os bebês, os episódios de cuidados corporais podem não estar sendo inteiramente aproveitados na realidade das escolas (de Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006; Degotardi, 2009; Gabriel, 2016; Monção, 2017). Na Austrália, por exemplo, filmaram-se 24 educadoras em um contexto de brincadeira e de troca de fraldas com um bebê de sua turma escolhido por elas. Os

bebês tinham entre nove e 20 meses. A qualidade desta interação foi codificada a partir de duas escalas do instrumento *Observational Record of the Caregiving Environment*: sensibilidade ao responder aos comportamentos e às intenções do bebê, e estimulação cognitiva. Os resultados indicaram que a interação durante a brincadeira foi significativamente melhor (Degotardi, 2009).

No viés dos educadores, os procedimentos de higiene, por vezes, são considerados os mais difíceis (Bógus, Nogueira-Martins, de Moraes, & Taddei, 2007) ou os menos prazerosos (Gerber, 1979/2013; Ramos & Salomão, 2013), e demandantes de empenho psíquico e físico (Schmitt, 2014). Tendem a executá-los rapidamente porque sentem não haver tempo suficiente para fazê-lo de modo a respeitar o ritmo de cada bebê (Gabriel, 2016). Assim, considera-se que oportunidades de aprendizagem sejam desperdiçadas, posto que os bebês adquirem conhecimento em todos os acontecimentos da vida cotidiana (Richter & Barbosa, 2010).

A partir do que foi exposto, sustenta-se que investigações, envolvendo os procedimentos de higiene, poderiam auxiliar a compreender o que os bebês vivenciam nas escolas nesses momentos, os quais se repetem diversas vezes a cada dia. Assim, no futuro, intervenções, que almejem melhorar a qualidade dos cuidados oferecidos, poderiam ser aperfeiçoadas. Igualmente, poderiam contribuir para que os educadores reconhecessem os cuidados como uma de suas funções (Becker et al., 2013; Davis & Degotardi, 2015), o que pode ser feito enfocando-os e debatendo acerca de sua relevância (Pesaro & Kupfer, 2017). Como são necessárias mais pesquisas que focalizem situações rotineiras na vida dos bebês no contexto escolar (Degotardi & Davis, 2008; Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins, 2016), o presente estudo objetivou descrever e avaliar os cuidados dispensados aos bebês, de quatro a dezoito meses de idade, nas escolas de Educação Infantil nos momentos de higiene.

Método

Delineamento

Utilizou-se o método Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2015) para realizar esta pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

Participantes

A amostra deste estudo – selecionada por conveniência – é composta por quatro educadoras de berçário, que trabalham com bebês entre quatro e 18 meses de idade, de três escolas de Educação Infantil, localizadas em Porto Alegre e na Região Metropolitana, sendo duas públicas e uma privada. Os critérios de inclusão da amostra foram ter concluído o Ensino Médio e experiência superior a um ano como profissional da Educação Infantil, além de estar trabalhando com a faixa etária em questão por, no mínimo, quatro horas diárias. Ter idade inferior a 18 anos era o critério de exclusão.

A pesquisadora contatou a diretora da escola privada que, então, convidou a única educadora de bebês, com experiência profissional na Educação Infantil superior a um ano, a participar deste estudo. Quanto às duas escolas municipais, estas foram indicadas por um representante da Secretaria de Educação da cidade. A apresentação da pesquisa às educadoras das turmas de berçário foi feita pela equipe diretiva de cada instituição. Todas aceitaram participar.

Na Tabela 3, explicitam-se características de cada uma delas e da turma com que atuam. As quatro participantes eram as educadoras responsáveis pela turma, sendo auxiliadas por uma assistente. O planejamento pedagógico, a organização da rotina e demais atividades de cuidados como: alimentação, sono e higiene são atribuições suas.

Esclarece-se que as profissionais Ana e Joana trabalham no mesmo local, porém em turnos diferentes.

Tabela 3
Características das Participantes

	Educadora 1 Maria	Educadora 2 Ana	Educadora 3 Joana	Educadora 4 Lúcia
Idade	45 anos	34 anos	34 anos	32 anos
Escolaridade	Ensino Superior	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de gestão)
Estrato Socioeconômico ^a	C1	C1	B2	C1
Experiência com Educação Infantil	8 anos	8 anos	15 anos	2 anos
Experiência com berçário	4 anos	8 anos	3 anos	1 ano
Tipo de escola	Privada	Pública	Pública	Pública
Faixa etária da turma	8 - 14 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses
Número de bebês na turma	9	10	10	10
Carga horária diária no berçário	9 horas	6 horas	6 horas	6 horas

Nota a. Conforme classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016) numa escala de seis níveis de renda média familiar que varia de A (limite superior) a D-E (limite inferior).

Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos

Inicialmente, contatou-se a Secretaria de Educação de um município da Região metropolitana de Porto Alegre para requerer a Carta de Anuência a fim de pesquisar em escolas públicas. O mesmo documento foi solicitado à diretora de uma escola particular em Porto Alegre. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAE 62408116.7.0000.5344), marcou-se uma nova visita às escolas. Na sequência, a coordenação de cada instituição contou sobre a pesquisa às educadoras de berçário, que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão do presente estudo. Depois disso, aconteceu o primeiro encontro delas com a pesquisadora.

Neste contato inicial com cada participante, descreveu-se o estudo, clarificaram-se dúvidas e assinou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - versão educadores) (Apêndice A). Solicitou-se, também, que as educadoras entregassem as cartas de apresentação da pesquisa e os TCLE aos responsáveis pelos bebês de sua turma (Apêndice B). Dois não devolveram o termo. Após, preencheu-se o primeiro instrumento: a Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, que foi usada para obter informações iniciais das participantes e certificar o atendimento aos critérios de inclusão e exclusão do estudo. A pesquisadora perguntou e escreveu as respostas na ficha, a qual foi concebida para esta investigação (Apêndice C). O preenchimento desse instrumento demandou cerca de dez minutos. Agendou-se o próximo encontro, entre duas a quatro semanas depois, para que houvesse tempo hábil de conseguir as assinaturas dos responsáveis, e de os novos bebês adaptarem-se, posto que era o início do ano letivo.

A filmagem das observações – o segundo instrumento – foi utilizada na etapa seguinte. A pesquisadora filmou a rotina de cada educadora com os bebês de sua turma em dois episódios, de uma hora cada, em semanas subsequentes. As gravações ocorreram em horários diferentes para acompanhar momentos distintos do cotidiano escolar como: brincadeiras, higiene e refeições, focalizando a atuação da participante ao interagir com os bebês. No presente estudo, expõe-se uma descrição e avaliação dos cuidados dispensados aos bebês nos momentos de higiene.

A pesquisadora anotou seus sentimentos, pensamentos e percepções após cada etapa da coleta de dados. Utilizou-se o diário de campo, visando a conseguir informações adicionais para a construção dos casos.

Procedimentos de Análise de Dados

Fez-se uma análise qualitativa descritiva das filmagens das observações e, para tanto, considerou-se a atuação de cada educadora com os bebês nos momentos de higiene. Analisaram-se todas as cenas que envolveram: trocas de fraldas e limpeza de outras partes do corpo como rosto, mãos e nariz. Todas as cenas em que apareciam tais procedimentos foram vistas duas vezes – sem som e, após, com som – e descritas (englobaram-se aspectos verbais, não-verbais e ambientais). Na sequência, leu-se este material e visou-se a identificar os indicadores de cuidados referidos a seguir.

Os três indicadores – extraídos de Falk (2013, p. 8) – provêm da abordagem pikleriana: “satisfação das necessidades afetivas e de atividade” do bebê e “a cuidadosa organização” do ambiente. Nesta investigação, como necessidades afetivas, contempla-se ser tratada como uma pessoa que observa, sente, recorda e entende o que se passa com ela e no seu entorno – ou que logo o fará – e que, portanto, precisa ser ouvida e com quem se deve conversar (Falk, 2013). Focam-se aspectos verbais das participantes (por exemplo, nomeação, antecipação de fatos, respostas às vocalizações dos bebês) e não-verbais (os movimentos delas ao tocar o corpo dos bebês) no decurso da interação. Quanto às necessidades de atividade, atenta-se se o bebê é convidado a participar ativamente e se o permitem fazê-lo no decorrer da higiene. Como produto da análise desses indicadores, apontou-se se as necessidades dos bebês foram ou não satisfeitas, ou se o foram parcialmente. O indicador que avalia a qualidade da organização do ambiente – classificada como adequada ou inadequada – abarca a estrutura física do fraldário e dos materiais disponíveis para a realização dos procedimentos de higiene.

Utilizaram-se os dados provenientes das análises das filmagens, da Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, e do diário de campo para construir cada caso. Após, organizaram-se os casos em três eixos temáticos correspondentes aos indicadores acima mencionados: satisfação das necessidades afetivas, satisfação das necessidades de

atividade e organização do ambiente. A última etapa da análise de dados foi a síntese de casos cruzados, efetuada para identificar semelhanças e diferenças entre os casos (Yin, 2015).

Resultados e Discussão

Expõem-se os casos individualmente conforme os eixos supracitados. Na sequência, apresenta-se a síntese de casos cruzados, objetivando o entendimento teórico.

Educadora Maria

Maria é a responsável por uma turma de nove bebês. Na primeira observação, havia sete e ela estava sozinha, visto que sua auxiliar² estava na sala ao lado, mas disponível, se necessário. Na segunda, estavam presentes seis bebês e, desta vez, a auxiliar permaneceu o tempo todo com a participante.

Momentos envolvendo a higiene ocorreram apenas na segunda observação. No refeitório, Maria limpou o nariz de um bebê e, após o jantar, efetuou as trocas de fraldas e higienizou o rosto e as mãos de outros dois.

Com relação ao eixo temático satisfação das necessidades afetivas, entende-se que as mesmas não foram satisfeitas. A educadora respondeu às vocalizações dos bebês, mas o fez de modo simples – “*hm?*” ou “*é, o au au*” –, sem agregar outras informações. Teceu poucas frases e, a maioria delas, envolveu colocação de limites – “*não mexe nas nécessaires dos amigos*” – e instruções como: “*levanta o braço*”. Nomeações foram escassas – geralmente, nada era dito enquanto se tocava no corpo dos bebês. Algo semelhante ocorreu com relação às antecipações do que faria. Ao limpar o nariz de um bebê, por exemplo, buscou uma folha de papel-toalha e disse “*vamos limpar o nariz*”

² Há breves alusões às auxiliares no texto, mas, como não são participantes deste estudo, suas ações não foram analisadas.

apenas quando o mesmo já estava muito próximo do rosto dele, impedindo-o de saber previamente o que aconteceria. Portanto, apesar de ter antecipado verbalmente seu ato, não o fez com antecedência suficiente.

Os movimentos de Maria transmitiram a ideia de que se tratava de uma tarefa a ser cumprida, na qual aspectos afetivos e relacionais não eram prioridade. Os mesmos eram rápidos e não acompanhavam as reações dos bebês, especialmente, durante a limpeza do rosto e do nariz. Eles esquivavam-se como podiam, mas ela continuava sem alterar seus gestos – *“vamos ter que brigar porque tu não gosta de tirar tatuzinho, mas está sujo. A profe tem que limpar”*. A participante cobria inteiramente o rosto deles com uma toalha ao limpá-lo, o que angustiava até a pesquisadora.

A questão do olhar, durante os procedimentos de higiene, merece destaque. Maria lavou as mãos e o rosto de Lucas e levantou-o estando de costas para ele. Parecia não olhar os bebês por inteiro, mas, sim, para uma parte de um corpo que deveria ser limpa como ilustra a seguinte cena: ela senta João no trocador após terminar de mudar sua fralda e ele, imediatamente, olha-a e estende os braços na sua direção. Ela parece não perceber isso, talvez por estar focada em sua próxima atividade: inspecionar o rosto dele para ver onde estava sujo. Portanto, de um modo geral, enquanto estavam deitados no trocador, a educadora não buscava encontrar o olhar dos bebês. Eles, em contrapartida, pareciam atentos a algum objeto que seguravam e não ao próprio corpo e nem a Maria.

Quanto ao eixo satisfação das necessidades de atividade, acredita-se que estas não foram satisfeitas. Em quatro situações, o discurso de Maria até sugeriu um convite para que o bebê participasse, porém seus movimentos, não – disse para Lucas: *“esfrega uma mãozinha na outra”*, enquanto ela própria lavava-as na pia. Por isso, considera-se que eles não foram, de fato, convidados a agir ativamente durante os procedimentos de higiene. Salienta-se que Lucas estava a aguardando abrir a torneira com uma de suas mãos

posicionada embaixo dela. Esta cena também sugere, portanto, que não se permitiu a participação dos bebês. Para João, a educadora falou: “*ó, segura aqui. Ajuda a profê*”, mas sua intenção era distraí-lo, pois estava chorando durante a troca de fralda. Isso porque ele ficou de bruços e Maria desvirou-o e afirmou: “*que feio, brigando pra se trocar*”. Assim, indica-se que os movimentos dos bebês foram restringidos, o que pode ser igualmente percebido nesta cena: ela dirige-se a Lucas dizendo: “*vem pra gente escovar o dentinho*”. Ele colabora e começa a caminhar no seu ritmo, mas ela não o espera, segura sua mão e o conduz para que ande mais rápido.

Sobre o eixo organização do ambiente, considera-se o fraldário limpo e arrumado com uma organização adequada. Este espaço localiza-se acerca de 10 metros da sala da turma. Há uma pia baixa para as crianças e, outra, a uma altura confortável para adultos, com um colchonete ao lado. Há dois trocadores, também a uma altura adequada, em uma bancada contínua, separados por um espaço não acolchoado, utilizado pelas educadoras para colocar os pertences do bebê que está sendo higienizado. Outros dois lados desses trocadores são delimitados por uma parede. Os bebês são trocados de frente para a educadora, mas parte de suas pernas ficam para fora do trocador por não haver profundidade suficiente – este seria um aspecto a ser repensado. Há prateleiras embaixo dos trocadores onde guardam-se os produtos de higiene de cada bebê, logo os materiais estão bem acessíveis, facilitando o trabalho de Maria.

Educadora Ana

A turma de Ana é composta por dez bebês, no entanto estava incompleta nos dias das observações. No primeiro, havia dois bebês e, no segundo, quatro. A auxiliar que acompanha a participante esteve presente todo o tempo.

Filmaram-se dois episódios de trocas de fraldas – um em cada dia de observação. A educadora limpou o nariz de um mesmo bebê duas vezes – ambas no primeiro dia. Esses foram os procedimentos de higiene observados no caso de Ana.

Concernente ao eixo satisfação das necessidades afetivas, acredita-se que estas foram satisfeitas. Por vezes, a educadora referiu partes do corpo, imitou os bebês e respondeu aos seus balbucios – “*que que é Vitor?*” –, buscou contato visual e sorriu. Identificaram-se falas que antecipavam o que ela faria – “*vamos limpar esse bumbum?*” – e que nomeavam o que estava ocorrendo – “*tu ta fazendo folia com a pomada?*”, todavia isso poderia ter ocorrido mais frequentemente. Márcio, por exemplo, foi avisado de que seu nariz seria limpo apenas quando o lenço já estava encostado nele, nem sequer viu Ana aproximar-se porque estava deitado de bruços e ela chegou por trás dele. No caso de uma troca de fralda específica, ela esforçou-se para interagir, pois o bebê se distraiu com um brinquedo de pelúcia pendurado no teto por um elástico. Na outra, uma pomada foi o motivo da desatenção. Por vezes, ambos os bebês pareceram mais atentos a objetos do que à interação, ou ao seu corpo.

Quanto aos movimentos da educadora, estes foram suaves e tranquilos predominantemente – congruentes, portanto, com sua fala. A impressão da pesquisadora é que os bebês viveram momentos agradáveis, os quais poderiam ter sido ainda melhores, caso as nomeações e antecipações fossem mais frequentes. Ana não aparentava estar desempenhando sua função de maneira mecânica.

Com relação ao eixo satisfação das necessidades de atividade, sugere-se que estas foram parcialmente satisfeitas porque entende-se que os bebês não foram convidados a participar de fato. Nos escassos momentos em que isso ocorreu verbalmente, a própria educadora realizou o ato sem dar tempo de o bebê agir – “*cadê a mão do Vitor? Vamos botar a mão pra cima pra gente tirar a blusa? Ajuda a profe?*”. Quanto à permissão a

participar, Ana respeitou os movimentos deles – “*esse não pode por na boca. Dá pra profe esse. Vamos trocar? A profe te empresta outro, ta?*” e alcança-lhe um objeto que poderia manipular com segurança durante a troca de fralda. A educadora não almejava que eles ficassem parados e passivos nesses momentos e permitiu que se movimentassem.

Ao que se refere ao eixo organização do ambiente, considera-se o fraldário limpo e bem arrumado com mobiliário novo. Ele localiza-se dentro da sala da turma. Os materiais estão armazenados em prateleiras e são facilmente acessados. Há dois trocadores, ambos em cima de balcões contínuos, nos quais também há duas pias grandes. Um dos trocadores é delimitado por duas paredes e por uma pia; já o outro, por uma parede e uma pia; o terceiro lado poderia ter barras de proteção por segurança, mesmo que o trocador seja comprido e Ana posicione os bebês longe dessa borda. Os trocadores são altos, logo confortáveis para os adultos, porém não são profundos o suficiente para que os bebês deitem sem ficar com parte das pernas para fora, tanto que Ana deita-os na diagonal, evitando isso. Sobre um deles, existe um bicho de pelúcia pendurado no teto por um elástico que, para ser alcançado, basta que o bebê estique seu braço. A organização do fraldário é percebida como adequada, apesar das ressalvas elencadas.

Educadora Joana

Reitera-se que Joana trabalha na mesma escola de Ana, mas em um turno diferente. Ambas atuam com a mesma faixa etária e compartilham a sala. Sua turma é formada por dez bebês e havia quatro presentes em cada uma das observações. A participante esteve sempre acompanhada por uma auxiliar. Filmaram-se duas trocas de fraldas, ambas no primeiro dia de observação.

Entende-se que as necessidades afetivas dos bebês foram satisfeitas nestas ocasiões. Joana olhou, sorriu, conversou com eles de modo carinhoso – “*vamos ficar*

cheirosinho e prontinho pra ir com a mamãe?” – respondeu às vocalizações e imitou-os. Antecipou seus atos e narrou acontecimentos, entretanto poderia tê-lo feito mais em alguns momentos, principalmente, ao tirar a calça e ao limpar os genitais dos bebês. Os movimentos da educadora não foram acelerados, mas sim delicados, em harmonia com seu tom de voz.

Destaca-se que ela ofereceu, a um bebê, um brinquedo a ser levado para o fraldário, pelo qual ele não se interessou. Então, insistiu para que ele explorasse o brinquedo que fica pendurado no teto, objeto que também despertou a curiosidade do outro bebê higienizado. A consequência foi que ela precisou aproximar seu rosto do deles e chamá-los mais de uma vez para que prestassem atenção nela – *“vamos passar uma pomada Adriano? Hm? Adriano...”* – e ao que ela estava fazendo no corpo deles. Essa distração prejudicou a interação.

Com relação ao eixo satisfação das necessidades de atividade, sustenta-se que as mesmas foram parcialmente satisfeitas, pois Joana pouco os convidou a participar durante os procedimentos de higiene, sendo que, quando o fez, não os esperou que agissem e efetuou a ação por eles. Notou-se que permitiu a participação ativa dos bebês: aceitou seus movimentos de braços e de pernas e acompanhou os de suas cabeças. Quando um deles olhou para a pesquisadora, por exemplo, ela comentou: *“o que que tu tá olhando a tia? Tem uma pessoa diferente hoje, né? Tem uma tia te olhando”*.

Como Joana trabalha na mesma sala que Ana, as ponderações já feitas quanto à organização do ambiente podem ser transpostas. A única exceção é a posição em que coloca os bebês no trocador: eles são deitados de frente para ela. Com isto, parte de suas pernas ficam para fora, visto que o equipamento não tem a profundidade necessária.

Educadora Lúcia

Na turma de Lúcia, há dez bebês matriculados. Em ambas as observações, havia sete na escola. A participante recebeu o suporte de uma auxiliar em tempo integral.

Acompanharam-se muitas situações envolvendo a limpeza de partes do corpo dos bebês. Após as duas refeições, Lúcia passou um pano no rosto e nas mãos deles quando ainda estavam sentados nos cadeirões. O gesto de assoar o nariz foi repetido mais de dez vezes. Ademais, observaram-se quatro trocas de fraldas.

Através da análise do eixo satisfação das necessidades afetivas, constatou-se que essas foram parcialmente satisfeitas. Durante as trocas de fraldas, identificaram-se algumas antecipações, nomeações e outros comentários, além de respostas simples às vocalizações dos bebês – “*hm?*” – e imitação de sons. Já nos momentos de limpeza de mãos, rosto e nariz, isso raramente ocorreu. Nesses, Lúcia parecia lidar com um rosto ou um nariz a ser higienizado e não com uma pessoa, pois raramente dizia algo, não nomeava e nem antecipava suas ações. Antes de cobrir o rosto do bebê com a toalha, por exemplo, falou “*ó*”, sendo que o fez quando sua mão já estava muito próxima dele. Também não costumava avisá-los ao limpar o nariz – às vezes, o bebê não a via se aproximar e assustava-se.

Quanto aos aspectos não-verbais, movimentos rápidos e firmes predominaram. Novamente, a qualidade dos episódios de trocas de fraldas foi superior quando comparados aos demais procedimentos de higiene, posto que os gestos de Lúcia foram um pouco mais suaves. Ao limpar o rosto, por exemplo, agiu assim: com uma mão, esfregou o pano no rosto do bebê e, com a outra, apoiou a cabeça dele, que tendia a ir para trás ou para os lados em uma tentativa de esquivar-se. Pelas razões citadas, sugere-se que Lúcia desconsiderou os aspectos relacionais implicados na tarefa de higienizar.

Sobre o eixo satisfação das necessidades de atividade, pensa-se que estas foram parcialmente satisfeitas. Em duas situações, Lúcia convidou os bebês a participar

ativamente – quando chamou uma menina que estava engatinhando para entrar no fraldário e ao dizer a um bebê que deveria segurar-se na pia. Além disso, permitiu que participassem das trocas, desde que seus movimentos não a atrapalhassem. Nesses casos, reprimiu-os – “*Júlio, sossega cara*”. Autorizou-os a movimentar-se pelo chão, enquanto separava os materiais que usaria, e a mexer em objetos enquanto deitados no trocador. A manipulação desses parece ter distraído os bebês do que estava ocorrendo na interação e com seus corpos. Destaca-se que as trocas de fraldas também transcorreram de forma mais adequada do que o restante dos procedimentos de limpeza de acordo com os critérios avaliativos deste eixo. A educadora aparentou desejar que os bebês ficassem passivos e imóveis, tanto que buscou limitar os movimentos de esquiva deles ao higienizar rosto, nariz e mãos.

A organização do ambiente foi considerada adequada. O fraldário localiza-se, aproximadamente, a 10 metros da sala da turma. É um espaço limpo e arrumado, com os materiais necessários para higienizar facilmente acessíveis. Há uma pia e um vaso baixos, adaptados para a altura dos bebês. O trocador tem uma altura confortável para os adultos e fica em cima de uma longa bancada. É delimitado por uma parede na lateral esquerda e atrás, canto no qual Lúcia limpou os bebês. O colchonete do trocador tem cerca de dois metros de comprimento e há uma pia grande no fim dele. Alguns bebês são deitados na diagonal e, outros, de frente para a educadora – parte das pernas deles ficam pendentes, visto que o trocador não é suficientemente profundo.

Síntese de Casos Cruzados

Ao atentar para os casos expostos individualmente, verificaram-se aspectos similares e divergentes na maneira como os bebês são cuidados pelas participantes

durante os procedimentos de higiene. Uma síntese dos resultados é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4
Resultados dos Eixos Temáticos

Educadora/Eixo	Necessidades afetivas	Necessidades de atividade	Organização do ambiente
Maria	Insatisfeitas	Insatisfeitas	Adequada
Ana	Satisfeitas	Parcialmente satisfeitas	Adequada
Joana	Satisfeitas	Parcialmente satisfeitas	Adequada
Lúcia	Parcialmente satisfeitas	Parcialmente satisfeitas	Adequada

Com relação ao eixo satisfação das necessidades afetivas, os resultados foram variados. Sobre os aspectos verbais, Ana e Joana apresentaram os discursos mais ricos, responderam às vocalizações dos bebês de modo mais complexo, agregando informações. Entretanto, poderiam ser ainda melhores, pois nomeações e antecipações foram inconstantes. Maria pouco conversou com os bebês, e Lúcia fê-lo mais durante as trocas de fraldas do que no restante dos procedimentos de higiene. Uma baixa frequência de nomeações (Schmitt, 2014) e antecipações (Gabriel, 2016; Schmitt, 2014) ao longo das trocas foi observada em estudos conduzidos na Região Sul do país. Em conjunto, tais dados preocupam, pois o esperado seria que cuidadores sentissem como natural o fato de conversar com bebês e crianças (Hevesi, 1988/2011).

Dialogar com as crianças promove, por exemplo, o desenvolvimento de sua linguagem oral (Longobardi, Lonigro, & Laghi, 2016; Majorano, Cigala, & Corsano, 2009), sendo relevante, inclusive, ao cuidar de seus corpos (Falk, 2011; Goouch & Powell, 2012; MEC, 2009). Os momentos de higiene podem constituir-se como uma boa oportunidade para estabelecer uma conversa (Szanto-Feder, 2011). Nessas ocasiões, o indicado pela abordagem pikleriana é que o adulto comunique aos bebês e às crianças os fatos tangentes a eles e ao seu grupo (Hevesi, 1988/2011), que lhes conte o que está fazendo e o que espera que eles façam. Também deve citar o que eles estão olhando e tocando, e comentar sobre a posição em que estão (Vincze, 1994/2013). Além de narrar

a atividade com a qual o bebê está implicado, o adulto pode dizer o que pensa acerca dos sentimentos e sensações do bebê, observando como ele responde às suas palavras (Pikler, 1978/2013).

Tudo isso porque há outros aspectos envolvidos além da aquisição da fala. Ao conversar com um bebê ou uma criança enquanto se ocupa de seus corpos, o adulto ajudá-lo-á a entender que há momentos especiais nos quais dedica-se exclusivamente a eles (Hevesi, 1988/2011). Além disso, caso o cuidador estabeleça diálogos íntimos, ajudá-los-á a reconhecer as próprias necessidades em um primeiro momento para que, após, sejam capazes de sinalizá-las e expressá-las de maneira específica. Ao comunicar-se com eles, portanto, o cuidador não visa unicamente a ensiná-los a lavar as mãos ou vestir-se sozinhos (Falk, 2017b).

Considerando as verbalizações das educadoras, imagina-se que se desperdiçaram oportunidades nas quais os bebês poderiam ter vivenciado as experiências referidas acima, principalmente, durante as ações de ter seu rosto, nariz e mãos asseados. Além das trocas de fraldas, Maria e Lúcia higienizaram essas partes do corpo dos bebês, enquanto Ana limpou apenas um nariz duas vezes. Essas três participantes conversaram com uma qualidade superior nas trocas, portanto destaca-se a disparidade entre as falas segundo o contexto. Nomeações e antecipações foram raras nos procedimentos de limpeza de rosto, mãos e nariz. Quando ocorreram, as antecipações foram pouco efetivas, visto que não cumpriram sua função de possibilitar que o bebê se prepare e organize seu corpo para o que acontecerá na sequência (Falk, 2013; Tardos, 1994/2007). Isso porque o papel já estava a poucos centímetros do nariz dele quando a educadora avisava que o limparia, por exemplo. Logo, não se deu o tempo necessário para que entendesse e reagisse ao aviso dado pela profissional.

Sobre os movimentos das educadoras ao tocar no corpo dos bebês, Ana e Joana o fizeram de modo delicado e tranquilo, enquanto Maria e Lúcia, mais acelerado, firme e abrupto preponderantemente. Os movimentos foram melhores durante as trocas de fraldas do que nos demais episódios de higiene. Tais dados requerem atenção ao ponderar-se que os momentos de limpeza ocorrem várias vezes diariamente (Gerber, 1979/2013) e que é nestas ocasiões que o corpo do bebê é mais tocado.

Reitera-se a importância da forma como o corpo do bebê é segurado e manipulado para a promoção da integração e personalização (Winnicott, 1988/1990). No viés pikleriano, dá-se um valor significativo para o que as mãos dos cuidadores transmitem ao tocar um bebê. Sugere-se que os movimentos sejam delicados e comuniquem a atenção dispensada pelo profissional naquela ocasião (Tardos, 1994/2007) – o que os bebês dos grupos de Maria e Lúcia talvez tenham sentido um pouco apenas nas trocas de fraldas. Para tanto, Pikler elaborou uma coreografia para cada atividade de cuidado corporal a ser realizada no abrigo que dirigia (Tardos, 2010) – como tirar e colocar um bebê no berço, trocar uma fralda, limpar o nariz, banhar e alimentar por exemplo –, e treinou as cuidadoras para que executassem os movimentos na mesma sequência (Tardos, 2010).

Um efeito das mãos dos educadores é percebido ao observar o tônus muscular do bebê (Falk, 2013; Tardos, 1994/2007): caso seja um toque suave, ele relaxará, se for rígido, é possível que seu corpo se contraia, indicando tensão física e psíquica. Movimentos repentinos e automáticos – como os de Maria e Lúcia –, além de acarretarem tensão, impedem que o bebê participe ativamente dos cuidados, visto que não lhe é dado tempo suficiente para organizar-se com relação ao que está acontecendo e ao que ocorrerá a seguir (Falk, 2013). Também podem gerar desconforto e produzir, no bebê, a sensação de que os momentos, em que fica com o adulto, são desprazerosos para os dois (Falk, 2013). Ademais, movimentos abruptos podem prejudicar sua sensação de segurança

(Kálló, 1996/2007) por serem inesperados e interromperem a continuidade (Falk, 2017a). Com isso, talvez, afetem sua propensão a explorar o ambiente. Portanto, sustenta-se que o bem-estar do bebê, em parte, atrela-se à maneira como é tocado (Tardos, 1994/2007). A partir dessas informações, e considerando os achados deste estudo, assinala-se a necessidade de que os movimentos dos educadores – não apenas nos procedimentos aqui discutidos, mas no cotidiano escolar – sejam pauta de reuniões e de discussões pedagógicas, bem como das formações direcionadas aos profissionais das variadas áreas que atuam na Educação Infantil.

Outro dado a ser discutido envolve Maria e, principalmente, Lúcia: o desconforto dos bebês durante a limpeza de seu rosto, mãos e nariz era visível no entendimento da pesquisadora, contudo as participantes não alteraram a força empregada e a velocidade de seus movimentos para aliviar o incômodo deles. Assim, os bebês precisaram lidar com as falhas das participantes ao adaptarem-se aos sinais que emitiram (Tardos, 2010).

Salienta-se que as educadoras aparentaram nem sequer ter se indagado se haveria como realizar sua tarefa de um jeito mais agradável para cada bebê. É claro que não se pode deixar de limpar uma parte do corpo porque ele sente-se desconfortável, mas se deve fazê-lo do modo mais apazível (Pikler, 1978/2013). As participantes agiram de forma similar com todos, empregando movimentos automáticos. Como o respeito à singularidade de cada criança, inserida em ambientes coletivos, não costuma ser debatido o quanto seria necessário; pode ser difícil aos educadores indagarem-se acerca de suas ações cotidianas (Monção, 2017). Apoiando-se nos resultados encontrados, sugere-se que tal reflexão é necessária, apesar de desafiadora.

Cabe questionar, ainda, se as participantes identificaram as tentativas de esquiva dos bebês como intencionais e provocadas por um mal-estar físico e psíquico. Talvez, apenas o desconforto físico tenha sido identificado, mas o subjetivo, latente a ele, não. Se

verídica, tal afirmação merece ser discutida entre os profissionais implicados com a educação, visto que os adultos devem reconhecer os bebês como indivíduos dotados de estados mentais como: desejos, intenções, sentimentos e necessidades, e considerá-los durante a interação (Fonagy, 2006). O oferecimento de cuidados sensíveis está atrelado a tal reconhecimento (Slade, 2005).

Outra possibilidade é que as participantes decidiram não modificar seus movimentos independentemente da resposta do bebê, quiçá devido a uma crença de que o ato tem que ser feito – ele gostando ou não, querendo ou não. Pode ser, também, que achem que o procedimento precisa ser realizado rapidamente a fim de não atrasar a rotina. A questão é que o corpo dele não deveria ser manipulado de acordo com a comodidade do adulto (David & Appell, 2010; Falk, 2017b), seu bem-estar deveria ser o foco.

Atitudes de ignorar os sinais do bebê – semelhantes às de Maria e Lúcia – podem prejudicar seu sentimento de competência. Possivelmente, ele entenderá que os sinais que emite não são compreendidos e considerados por seus cuidadores, e que suas demandas não são acolhidas, abalando sua confiança (Falk, 2013; Vincze, 1994/2013). Além disso, gestos indiferentes e rápidos, por parte dos adultos, farão com que os procedimentos de cuidado não sejam sentidos pelo bebê como momentos agradáveis de interação (Gerber, 1979/2013).

Ao analisar as questões verbais e não-verbais abarcadas nesse eixo temático, conclui-se que as necessidades afetivas dos bebês foram mais satisfeitas nos episódios de trocas de fraldas. Sustenta-se que, de um modo geral, esses momentos contribuíram para que os bebês conheçam o ambiente ao seu entorno e a si próprios, e organizem-se perante os acontecimentos que os afetam e as relações que constroem (Falk, 2017a). Todavia assinala-se que a postura das educadoras poderia ter sido melhor até mesmo durante as trocas, inclusive nos casos de Ana e Joana.

A maioria das cenas, envolvendo os demais procedimentos de higiene, provocaram, na pesquisadora, a sensação de que as participantes – em especial, Maria e Lúcia, as que mais os executaram – não estavam se relacionando com um indivíduo que sente e compreende, do seu jeito, o que se passa com ele e no ambiente (Falk, 2013). Em parte, aparentavam estar lidando com um objeto, tanto por suas verbalizações, quanto por seus movimentos. Ao não oferecer uma intensa atenção ao bebê enquanto indivíduo, podem ter dificultado a construção de interações recíprocas (Falk, 2017a) e a possibilidade de ele vivenciar a segurança oriunda do vínculo com as educadoras (Falk, 2017b) nesses momentos.

Ao discutir os achados desse eixo temático, é preciso destacar ainda a relevância de que os aspectos verbais e não-verbais estejam integrados. Por mais suaves e tranquilos que tenham sido os movimentos de Ana e Joana, por exemplo, podem ter causado algum desconforto quando não foram acompanhados de nomeação e, principalmente, de antecipação devido ao bebê não ter podido preparar-se para o que viria a seguir (Falk, 2013; Tardos, 1994/2007). É preciso estabelecer contato visual e dialogar antes de tocar em seu corpo para que os movimentos não sejam sentidos como inesperados (Falk, 2013).

A avaliação do eixo satisfação das necessidades de atividade encontrou um resultado inquietante: nenhuma educadora as satisfizes adequadamente. Os dois aspectos analisados – o bebê ser convidado a participar ativamente e ser permitido a fazê-lo – são relevantes para a construção de seu sentimento de competência (Falk, 2013; Vincze, 1994/2013). Também há que se considerar que sua atividade autônoma é fonte importante de prazer para ele (David & Appell, 2010; Falk, 2013).

De fato, os bebês pouco foram convidados a participar. No trocador, por exemplo, em vez de terem sido colocados sentados e, na sequência, empurrados para que deitassem, as educadoras poderiam tê-los solicitado a deitar, afinal, a maioria deles conseguiria fazê-

lo autonomamente. Nos escassos momentos em que se proferiu um convite verbal, os movimentos das educadoras transmitiram uma mensagem diferente: elas não esperaram a resposta deles e agiram pelos bebês. Para a abordagem pikleriana, o olhar, as mãos e as palavras de quem cuida de um bebê, devem indicar que se espera uma resposta dele por meio de um sorriso, de sua atenção ou de sua voz, por exemplo (Vincze, 1994/2013). Durante os procedimentos de higiene observados, portanto, as mãos e o olhar das educadoras raramente perguntaram algo e aguardaram uma resposta.

A fim de compreender esses dados, elencam-se algumas questões. Será que as participantes identificam que fazem um convite, mas não esperam uma resposta? Decerto, não percebem essa contradição entre discurso e prática. Será que realmente acreditam que os bebês são capazes de participar de forma ativa durante seus cuidados corporais? Há adultos que os consideram seres pouco competentes (Filho & Delgado, 2016; Klein & Martins, 2017) e pouco ativos (Klein & Martins, 2017), por isso, imaginam que devam ser ensinados e exercitados (Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011). Se a concepção de bebê predominante das educadoras for semelhante a essa, é lógico que executem as tarefas por eles porque não creem que são capazes de participar ativamente ou porque acham que, ao agirem assim, estão ensinando-os.

Uma imagem oposta de bebê é disseminada pela abordagem pikleriana: ele é competente e ativo, movimenta-se e propõe-se atividades, sem a intervenção dos adultos e motivado por sua vontade (Falk, 2011; Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011). Quando sente-se seguro afetivamente e dispõe de condições materiais propícias (Szanto-Feder, 2011; Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011), aprende com autonomia (Szanto-Feder, 2011; Tardos, 2000/2007). Recomenda-se que, a concepção de bebê dos profissionais envolvidos com a educação, seja outra pauta importante de reflexão, pois as crenças de um indivíduo influenciam seu comportamento (Fonagy & Campbell, 2015).

No viés pikleriano, valoriza-se a cooperação do bebê: sua atenção ao que está se passando ou uma atitude ativa concreta (Vincze, 1994/2013) como, por exemplo, relaxar o braço que está sendo higienizado durante o banho ou não resistir quando é virado de barriga para baixo, ao contrário, ajustar o corpo em consonância com os movimentos do adulto. A cooperação pode emergir a partir de um convite da educadora ou, espontaneamente, em torno do terceiro ou quarto mês de vida, caso os cuidados dispensados à criança tenham sido adequados, o que inclui nomear e antecipar desde o princípio de sua vida. Se estiver habituada a conversas repletas de informações, aumentarão as possibilidades da criança compreender o discurso (Pikler, 1978/2013).

Quanto à participação espontânea dos bebês, as educadoras toleraram os movimentos de braços e a manipulação de objetos predominantemente. Alguns bebês das turmas de Maria e Lúcia mexeram-se mais e, então, foram reprimidos. Talvez, permitam-se apenas os movimentos que não dificultem a tarefa das educadoras. Logo, prevalece o ponto de vista delas e, ao bebê, cabe permanecer ativo conforme os limites determinados pelas participantes. Como assinalam Tardos e Szanto-Feder (1984/2011), às vezes, os adultos impedem a participação infantil, autorizando-a somente nos momentos estipulados por eles. Assim, não perderiam o controle sobre os bebês, sugerindo haver uma ideia latente que eles devem ser controlados (Monção, 2017). A abordagem pikleriana preconiza que eles tenham liberdade para movimentar-se, inclusive sobre o trocador, podendo ficar de bruços ou em pé, por exemplo (Vincze, 1994/2013).

A impressão da pesquisadora é que a perspectiva do bebê sequer foi considerada. É possível que as educadoras não se indaguem sobre o que ele estava pensando, sentindo ou desejando, que motivou-o a executar determinado movimento, antes de interrompê-lo. Por isso, reitera-se a necessidade de que reuniões, discussões e formações direcionadas à

Educação Infantil proporcionem reflexões sobre os possíveis estados mentais dos bebês por sua relação com o oferecimento de um cuidado sensível (Slade, 2005).

Essa postura das participantes de desconsiderar a perspectiva do bebê parece consonante com a crença de muitos adultos de que só eles é que sabem a melhor maneira de conduzir cada situação, enquanto os bebês nada conhecem, logo, devem submeter-se às imposições deles. Talvez, relacione-se à lógica adultocêntrica que prevalece em alguns ambientes da Educação Infantil (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016; Richter & Barbosa, 2010), os quais visam a dirigir e transmitir conhecimentos às crianças, e cabe a elas obedecer (Filho & Delgado, 2016), o que, frequentemente, acarreta a contenção de seus corpos e desejos (Delgado & Nörnberg, 2013; Filho & Delgado, 2016). Porém, como o corpo dos bebês é um meio de comunicação (Coutinho, 2017; Falk, 2013) e aprendizagem (Barbosa & Quadros, 2017; Falk, 2013), restringir seus movimentos é contrário à lógica de estimulação cognitiva, vigente em certas escolas, apontada pela literatura (Becker et al., 2013; de Carvalho & Radomski, 2017; Pesaro & Kupfer, 2017).

Considerando os resultados desse eixo, aponta-se que a pressa das educadoras pode ser outro elemento que dificulta que elas convidem e permitam a participação ativa dos bebês. Segundo Tardos (1994/2007), é a vontade de concluir o procedimento rapidamente que motiva alguns adultos a reprimir a participação das crianças nesses momentos, visto que os cuidados de crianças cooperativas – o que não é sinônimo de obediência e passividade – leva um pouco mais de tempo (Vincze, 1994/2013), o que foi observado em um episódio com Maria no fraldário. Ela chamou um menino, mas não o aguardou chegar até ela, puxou-o para que andasse mais rápido; no ritmo dele, apenas alguns segundos a mais teriam sido necessários.

Ainda com relação aos movimentos dos bebês, observou-se que, durante todas as trocas de fraldas, eles manipularam objetos – brinquedos e materiais como pomada e

pacote de lenço umedecido. Às vezes, as educadoras os incentivaram a iniciar este movimento e, em outras, eles o fizeram sozinhos. É possível que a intenção delas tenha sido entretê-los para que não se incomodassem por ficar deitados, esperando a troca terminar, ou que o foco não tenha sido o suposto bem-estar do bebê, mas, sim, o desejo de que eles ficassem parados e pudessem concluir sua tarefa logo. Também identificaram-se referências à distração como meio de desviar a atenção do bebê durante procedimentos de higiene, em outros estudos nacionais (Gonçalves & Rocha, 2017; Schmitt, 2014).

Independentemente do motivo subjacente, essa distração obstaculizou a interação, tanto que Ana e Joana precisaram esforçar-se para que os bebês as olhassem. Imagina-se que também tenha comprometido a atenção do bebê quanto ao que se passava com ele, o que, por sua vez, pode tê-lo prejudicado, já que uma das formas de aprender sobre o próprio corpo é a partir do que o adulto faz com ele (Falk, 2013). Corroborar-se, portanto, com Gerber (1979/2013): a distração causada pela manipulação de objetos desfoca o bebê da relação, de seu corpo e do procedimento que está sendo realizado. A autora postula isso ao discorrer sobre as trocas de fraldas, todavia, neste estudo, indica-se que o mesmo seja válido para todos os cuidados corporais. Caso o bebê se distraia, uma possibilidade seria o profissional comentar, em tom de brincadeira, que sente por ele estar mais atraído por um objeto do que por ele (Vincze, 1994/2013). Explicita-se que interrupções na interação são esperadas e cabe ao adulto empenhar-se para retomá-la (Hevesi, 1983/2011).

Ao integrar os resultados de ambos os eixos, identifica-se que as necessidades afetivas e de atividade dos bebês foram melhor satisfeitas nos episódios de trocas de fraldas. Nestes, eles pareceram ter sido considerados e tratados como pessoas mais frequentemente do que nas cenas de limpeza de rosto, nariz e mãos, nas quais Maria e Lúcia – as que mais fizeram tais procedimentos – aparentaram estar lidando com um

objeto. Logo, agiram contrariamente à recomendação: não se ocupar de um órgão, mas, sim, do bebê como um todo, o que inclui sua personalidade (Falk, 2013). Nessas ocasiões, os pensamentos, sentimentos e desejos dos bebês não pareceram ter sido considerados, o que pode dificultar a aquisição da capacidade de compreender mentes, visto que ter sido reconhecido como um indivíduo dotado de uma mente – repleta de estados mentais que embasam seus comportamentos – é uma etapa importante para tal conquista (Fonagy, 2006).

Elencam-se algumas hipóteses visando a compreender os desencontros entre as participantes e a satisfação das necessidades dos bebês identificados neste estudo. Pondera-se sobre os efeitos que a repetição dos procedimentos de higiene pode acarretar nas profissionais: elas alimentam, vestem, trocam e higienizam vários bebês diariamente. Estas tarefas ocupam grande parte do seu cotidiano (Schmitt, 2014; Volpato & Mello, 2005), incorrendo no risco de uma automatização dos cuidados. Assim, os movimentos das educadoras tendem a ficar mais acelerados, fortes e bruscos, gerando desconforto nos bebês (Tardos, 1994/2007). É possível que parte da escassez de nomeações e antecipações também se deva a isso.

Outra interferência pode ter sido causada pela pressa das profissionais, que sentem ter que realizar os cuidados corporais rapidamente para cumprir a rotina (Bógus et al., 2007; Gabriel, 2016; Palmér, Henriksson, & Hussein, 2016). O fator tempo pode ter impactado, sobretudo, Maria e Lúcia, cujo número de bebês presentes nas turmas foi superior nos dois dias de observação, se comparado a Ana e Joana. Portanto, o modo como o cotidiano escolar está planejado pode estar prejudicando o desenvolvimento dos bebês e sua interação com os educadores. Por isso, indica-se que a rotina escolar seja repensada para que centre-se nas demandas infantis e não nas dos adultos e das instituições (Monção, 2017).

Embora se acredite que a administração do tempo é um elemento relevante, sustenta-se que, sozinho, ele não é capaz de explicar a não satisfação das necessidades dos bebês. Ao limpar o nariz, por exemplo, o tempo não influencia: avisar o bebê sobre o que acontecerá, mostrar o lenço e aguardá-lo olhar para a educadora, requereria poucos segundos a mais, que não afetariam os demais integrantes da turma que, enquanto isso poderiam estar brincando sem demandar a atenção da educadora. A mesma lógica pode ser empregada quanto à razão adulto-criança – outro fator apontado como capaz de interferir na qualidade dos cuidados e da interação (de Schipper et al., 2006; Frampton & Jenkins, 2009; Gabriel, 2016; Pessanha et al., 2017).

Há que se considerar a subjetividade do educador como aspecto importante para compreender seu modo de cuidar dos bebês. Uma indagação relevante é: será o adulto capaz de ver o indivíduo que ali está? (Winnicott, 1964/1982). Se o educador estiver unicamente cumprindo tarefas, não lidará com o bebê enquanto pessoa. Este parece um desafio, especialmente, diante da constante repetição e da exigência de atender muitos bebês inseridos em uma rotina inflexível e que não foi construída baseada no ritmo deles. Pensar em formas de amparar os educadores a lidar com essas questões é imprescindível.

A qualidade com que eles desempenham sua função também está atrelada às condições físicas do espaço. Estas podem facilitar que os adultos não terminem o dia extenuados e que eles e os bebês sintam-se bem durante os cuidados corporais (Vincze, 1994/2013). Na análise do eixo organização do ambiente, avaliaram-se todos os fraldários como adequados, todavia apontam-se sugestões para reflexão quanto a sua localização. O ideal é que fiquem dentro das salas para evitar deslocamentos e para que os educadores possam enxergar o restante da turma se necessário. Este é o caso da escola em que atuam Ana e Joana. Ademais, sinalizam-se dois aspectos a serem repensados conforme

orientações da abordagem pikleriana: a profundidade dos trocadores e a colocação de barras em três extremidades.

Os trocadores precisam ser profundos o suficiente a fim de evitar que as pernas dos bebês pendam para fora, o que pode ser desconfortável. Em função disso, alguns cuidadores os posicionam na diagonal, dificultando o contato visual entre a dupla. Quanto aos barrotes, estes são necessários para a segurança dos bebês que, assim, estão seguros quando giram, viram de bruços, ajoelham-se ou levantam-se sobre o trocador (Vincze, 1994/2013).

Analisando os resultados deste estudo, preocupa que a atenção dos profissionais atuantes na Educação Infantil migre de como as crianças são cuidadas para como aprendem a usar o banheiro ou a comer sozinhas (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015), ou para como inserir a aprendizagem da matemática nos momentos de trocas de fraldas (Pálmer et al., 2016), por exemplo. Isso porque necessidades afetivas e de atividade dos bebês podem não estar sendo suficientemente atendidas, o que mereceria prioridade, sopesando seu impacto no desenvolvimento infantil e nas interações. Além disso, caso esteja focado apenas em ensinar – no sentido de transmitir conhecimentos –, o educador poderá sentir dificuldade de relacionar-se com a criança, vendo-a como um indivíduo em formação que necessita de contato afetivo (Pesaro & Kupfer, 2017). Caso os cuidados corporais sejam realizados de modo a atender às demandas dos bebês, a aprendizagem será consequência.

Assinala-se a importância de pensar sobre tais achados, pois os educadores podem contribuir para que o processo de constituição psíquica dos bebês dê-se de modo saudável. Para tanto, os bebês precisam da atenção e do investimento desses profissionais, além de ter seu ritmo respeitado e suas necessidades reconhecidas (Becker et al., 2013; Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011; Mariotto, 2009; MEC, 2009) – o que

pode ocorrer nos momentos de higiene. Nestes, busca-se uma interação significativa (Klein & Martins, 2017; Seland & Sandseter, 2015) e íntima (Falk, 2013, 2017b; Pikler, 1970/2013) entre o educador e a criança, algo fundamental devido ao sentimento de segurança que os vínculos podem promover (Falk, 2017b). Almeja-se, também, que ambos vivenciem prazer por estarem juntos e compreendam-se mutuamente (Falk, 2013).

Considerações Finais

Neste estudo, discorreu-se sobre os cuidados dispensados aos bebês nos momentos de higiene, no cotidiano escolar. Elencaram-se fatores como o desenvolvimento dos bebês (David & Appell, 2010; Falk, 2013, 2017b), a interação educador-bebê (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b; Pikler, 1970/2013; Tardos, 2010) e o conhecimento sobre o próprio corpo e sobre os adultos que dele se ocupam (Falk, 2013) para demonstrar que os procedimentos de limpeza transpõem questões sanitárias (Falk, 2013), sendo fundamentais na vida dos bebês. Seus efeitos – sejam benéficos ou nocivos – podem ser marcantes considerando a frequência com que estes episódios ocorrem diariamente (Gerber, 1979/2013).

Logo, a forma como os momentos de higiene são conduzidos precisa ser debatida. Primeiramente, devido aos resultados desta pesquisa: as necessidades afetivas e de atividade dos bebês estão sendo pouco atendidas e, às vezes, eles não são tratados como indivíduos – questão relevante para futuros estudos. Indica-se que os bebês podem estar sendo prejudicados, sopesando o potencial destes procedimentos para enriquecer a vida deles.

A temática em foco também merece ser discutida quando se atenta para a realidade descrita na literatura: a desvalorização dos cuidados corporais no contexto educacional (Pesaro & Kupfer, 2017). São escassas as referências ao assunto nos currículos (Barbosa

& Quadros, 2017) e nas reuniões pedagógicas escolares (Monção, 2017). Por vezes, esses momentos sequer são reconhecidos como pedagógicos (de Carvalho & Radomski, 2017; Gabriel, 2016; Monção, 2017).

Pesquisar e discutir acerca deles são formas de frisar sua importância – logo, de valorizá-los – e de enaltecer o trabalho dos educadores. Também são uma maneira de explicitar que há jeitos variados de trocar uma fralda ou limpar o nariz de um bebê, e que cada um deles gerará consequências distintas. Assim, almeja-se desconstruir a ideia de que não é necessário refletir sobre como higienizar o rosto de um bebê, por exemplo, por ser um ato simples que qualquer um pode realizar. É preciso assegurar diálogos respeitosos durante os cuidados corporais – o que abarca discurso, gestos e atenção (Tardos, 2010) – e refletir sobre cada detalhe de sua vida cotidiana (David & Appell, 2010; Falk, 2017b; Szanto-Feder, 2011; Vincze, 1994/2013).

Os debates sobre como transcorrem os episódios de higiene precisam ocorrer nas escolas, nos cursos de graduação, pós-graduação e nas formações continuadas, e atingir todos os profissionais atuantes na Educação Infantil, não apenas pedagogos. Devido às questões psíquicas envolvidas, psicólogos poderiam atentar para essa temática, o que não parece acontecer suficientemente. A partir dos novos conhecimentos então obtidos, será possível construir intervenções que busquem modificar o atual cenário da educação brasileira. Em termos preventivos, isto é mister, pois promover a saúde psíquica é uma das funções que as escolas podem desempenhar (Mariotto, 2009).

Indica-se a relevância de conduzir novos estudos que investiguem os momentos de higiene e de outros cuidados corporais – como sono e alimentação – nas escolas. Questionar os educadores sobre como imaginam que tais episódios deveriam ser conduzidos, como de fato o são, o porquê e quais os desafios que encontram entre o que julgam ser adequado e a realidade em que estão inseridos são algumas sugestões, bem

como indagá-los sobre quais imaginam que sejam os pensamentos e sentimentos dos bebês durante os procedimentos de cuidados corporais e os seus. Pesquisar com base em que conhecimentos teóricos esses profissionais definem como agir nos momentos em questão e o suporte que recebem nos seus locais de atuação também são possibilidades. Por fim, aponta-se que seria interessante contrastar seu discurso com a prática, através de entrevistas e filmagens, pensando na elaboração de intervenções efetivas.

Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Retrieved from <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barbosa, M. S., & Quadros, V. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, 30(100), 45-70. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.30i100
- Becker, S. M., Bernardi, D., & Martins, G. D. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 551-560. doi:10.1590/S1413-73722013000300016
- Bógus, M. H., Nogueira-Martins, M. C., de Moraes, D. E., & Taddei, J. A. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição*, 20(5), 499-514. doi:10.1590/S1415-52732007000500006
- Brandão, D. B., & Kupfer, M. C. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283. doi:10.1590/0103-6564A20134413
- Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). Caregivers' beliefs about practice in infant child care programmes. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 155-165. doi:10.1080/09669760050046192

- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54. doi:10.1590/S0100-15742011000100002
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192
- Coutinho, A. S. (2017). Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, 30(100), 105-114. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.30i100
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- de Carvalho, R. S., & Radomski, L. L. (2017). Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professores de creche. *Série-Estudos*, 22(44), 41-59. doi:10.20435/serie-estudos.v22i44.1015
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. (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. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- Degotardi, S. (2009). High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. doi:10.1080/09669761003661253
- Degotardi, S., & Davis, B. (2008). Understanding infants: characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours. *Early Years*, 28(3), 221-234. doi:10.1080/09575140802393686

- Delgado, A. C., & Nörnberg, M. (2013). Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas*, 19(38), 147-167.
Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311010>
- Falk, J. (2011). "Lóczy" e sua história. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 15-37). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2017a). A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In J. Falk (Ed.), *Abordagem Pikler educação infantil* (pp. 25-37). São Paulo: Omnisciência.
- Falk, J. (2017b). Cuidados pessoais e prevenção. In J. Falk (Ed.), *Abordagem Pikler educação infantil* (pp. 16-24). São Paulo: Omnisciência.
- Filho, A. J., & Delgado, A. C. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. *Saber & Educar*, 21, 108-117. doi:10.17346/se.vol21.232
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53-99). Chichester: John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2015). Bad blood revisited: attachment and psychoanalysis. *British Journal of Psychotherapy*, 31(2), 229-250.
doi:10.1111/bjp.12150
- Frampton, K. L., & Jenkins, J. M. (2009). Caregivers' use of metacognitive language in child care centers: prevalence and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 248-262. doi:10.1016/j.ecresq.2009.04.004

- Gabriel, M. R. (2016). *Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alere, RS, Brasil.
- Gerber, M. (1979/2013). The importance of diapering. In M. Gerber (Ed.), *The RIE Manual for parents and professionals* (pp. 33-35). Los Angeles: Resources for Infant Educators.
- Gonçalves, F., & Rocha, E. C. (2017). Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, 19(36), 397-410. doi:10.5007/1980-4512.2017v19n36p397
- Goouch, K., & Powell, S. (2012). Orchestrating professional development for baby room practitioners: raising the stakes in new dialogic encounters. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. doi:10.1177/1476718X12448374
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher-child interactions during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 51-59. doi:10.1007/s10643-014-0678-x
- Hevesi, K. (1983/2011). A participação da criança no cuidado de seu corpo. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 85-92). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Hevesi, K. (1988/2011). Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 53-62). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Izagirre, E. H., Hernández, S. O., de Goñi, J. I., & García, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la

- Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268
- Kálló, E. (1996/2007). Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 151-204). Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.
- Kálló, E. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 15-20. Retrieved from http://redaberta.usc.es/reladei/files/volumen5_n3_completo.pdf
- Klein, B. S., & Martins, G. D. (2017). Concepções de educadoras de berçário sobre desenvolvimento infantil e interação educadora-bebê. *Temas em Psicologia*, 25(1), 117-130. doi:10.9788/TP2017.1-07
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260-272.
doi:10.1080/09575146.2014.995600
- Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother-child conversation. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 756-766.
doi:10.1007/s10826-015-0255-y
- Majorano, M., Cigala, A., & Corsano, P. (2009). Adults' and children's language in different situational contexts in Italian nursery and infant schools. *Child Care in Practice*, 15(4), 279-297. doi:10.1080/13575270903149349
- Mariotto, R. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Ministério da Educação. (2009). *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

- Monção, M. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 161-176. doi:10.1590/S1517-9702201608147080
- Palmér, H., Henriksson, J., & Hussein, R. (2016). Integrating mathematical learning during caregiving routines: a study of toddlers in swedish preschools. *Early Childhood Education Journal*, 44, 79-87. doi:10.1007/s10643-014-0669-y
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. (2017). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. *Analytica*, 6(1), 55-65. Retrieved from <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/2048/1395>
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87-97. doi:10.1016/j.ecresq.2016.10.003
- Pikler, E. (1970/2013). A quarter of a century of observing infants in a residential center. In M. Gerber (Ed.), *The RIE Manual for parents and professionals* (pp. 86-89). Los Angeles: Resources for Infant Educators (RIE).
- Pikler, E. (1978/2013). El baño del niño: guía práctica. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 37-84). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkartea. (2016). Pikler-Lóczy en el mundo. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 130-133. Retrieved from http://redaberta.usc.es/reladei/files/volumen5_n3_completo.pdf
- Polli, R. G. (2016). *E o bebê? A função de cuidar na perspectiva de berçário*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Polli, R. G., & Lopes, R. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. doi:10.5380/psi.v21i2.47810
- Ramos, D. D., & Salomão, N. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193829739015>
- Richter, S. R., & Barbosa, M. C. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(1), 85-95. Retrieved from <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- Schmitt, R. V. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Seland, M., & Sandseter, E. B. (2015). One-to three-year-old children's. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70-83. doi:10.1177/1463949114567272
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: an introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-382. doi:10.1080/14616730500245906
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Cinco.
- Tardos, A. (1994/2007). From the hands of the caretaker. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 55-62). Budapeste: Pikler-Lóczy Társaság.
- Tardos, A. (2000/2007). The child as an active participant in his own development. In A. Tardos (Ed.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 127-133). Budapeste: Pikler-Lóczy Társaság.

- Tardos, A. (2010). Introducing the piklerian developmental approach: history and principles. *The signal, Newsletter of the World Association for Infant Mental Health*, 18(3-4), 1-4.
- Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (1984/2011). O que é autonomia na primeira infância? In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 39-52). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Vincze, M. (1994/2013). Sobre la cooperación. Vestir en el cambiador, en el vestidor o en el cojín. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 17-35). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Volpato, C. F., & Mello, S. A. (2005). Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 723-745.
doi:10.1590/S0100-15742005000300010
- Winnicott, D. W. (1945/2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott (Ed.), *Da pediatria à psicanálise* (pp. 218-232). Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1964/1982). *A criança e o seu mundo* (6 ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (1965/2011). *A família e o desenvolvimento individual* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1988/1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Seção III

A Capacidade de Mentalização Explícita e Implícita de Educadoras de Berçários

Resumo

Capacidade de mentalização designa a possibilidade de o indivíduo interpretar os próprios comportamentos e os dos outros em termos de estados mentais. Por ser um dos elementos que sustentam o cuidado sensível, é mister investigá-la nos educadores. Esta pesquisa objetivou avaliar a capacidade de mentalização de educadores de berçário que atuam com bebês, entre quatro a dezoito meses de idade, em escolas de Educação Infantil. O Estudo de Casos Múltiplos foi o método utilizado. Participaram quatro educadoras de berçário. Para avaliar as dimensões explícita e implícita da capacidade em questão, empregaram-se os instrumentos: Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais, entrevista, filmagem das observações e diário de campo. Expuseram-se os casos individualmente e, depois, a síntese de casos cruzados. Os resultados indicaram que a capacidade de mentalização explícita das educadoras variou de boa a muito alta. Quanto à implícita, duas destacaram-se positivamente. A partir da integração de ambas avaliações de cada profissional, identificou-se que, em dois casos, os resultados foram congruentes e, nos demais, parcialmente discrepantes. Destaca-se a necessidade de conduzir novos estudos para agregar conhecimento, construir e validar instrumentos, e planejar intervenções que visem desenvolver a capacidade de mentalização e, além disso, qualificar o atendimento oferecido nas escolas.

Palavras-chave: capacidade de mentalização explícita; capacidade de mentalização implícita; educador; creche; educação infantil

The Explicit and Implicit Mentalizing of Nursery Educators

Abstract

Mentalizing designates the possibility of the individual interpreting one's own and other's behavior in terms of mental states. Because it is one of the elements that sustain sensitive care, it is necessary to investigate it in educators. This research aimed to evaluate the mentalizing capacity of nursery educators that work with infants between four and eighteen months of age in early childhood schools. The Multiple Case Study was the method used. Four nursery educators participated in this research. In order to assess the explicit and implicit dimensions of the mentalizing capacity, the following instruments were used: Sociodemographic and Professional Datasheet, interview, filming of observations and field diary. The individual cases were exposed, and then, a cross-case synthesis. The results indicated that the educator's explicit mentalizing ranged from good to very high. Regarding to the implicit mentalizing, two stood out positively. From the integration of both assessments of each professional, it was identified that the results were congruent in two cases and, partially discrepant in the others. It was highlighted the need to conduct new studies on this subject, specially addressing the development of assessment measures and interventions aimed at improving the mentalizing capacity, in order to qualify the care offered in schools.

Keywords: explicit mentalizing; implicit mentalizing; teacher; child day care center; early childhood education

Introdução

O constructo capacidade de mentalização designa a possibilidade de interpretar os próprios comportamentos e os de outros em termos de estados mentais como:

sentimentos, desejos, pensamentos e crenças (Bateman & Fonagy, 2013, 2016). No cenário internacional, observa-se um aumento de pesquisas que o investigam nas últimas três décadas, as quais são provenientes de áreas distintas como neurociência, genética e psicanálise, o que sugere sua relevância (Bateman & Fonagy, 2013; Freeman, 2016).

A capacidade de mentalização – que abarca a empatia (Allen, 2006) – embasa as relações humanas (Bateman & Fonagy, 2016), sendo central para o funcionamento social (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002), pois permite adotar perspectivas variadas e aprender através de relacionamentos, ser receptivo e influenciado pelos outros, conhecendo formas melhores de agir, sentir e pensar (Allen, 2006). Espera-se que indivíduos com esta capacidade bem desenvolvida mostrem-se sensíveis aos sentimentos, motivações, desejos e atitudes dos demais e consigam trabalhar em grupo, mesmo quando há pontos de vista diferentes (Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2005a). Além disso, interessem-se por explorar o mundo interno e externo (Bateman & Fonagy, 2013).

A partir dela, o indivíduo torna-se apto a construir narrativas que incluem sentimentos e pensamentos sobre sua própria história, ajudando-o a sobrepujar falhas na organização do *self* (Fonagy, 2006). Logo, a capacidade de mentalização exerce função protetora perante situações que provocam dor psíquica (Allen, 2006), sendo primordial para a regulação afetiva (Bateman & Fonagy, 2016).

Trata-se de uma capacidade dinâmica, pois falhas acontecem mesmo em funcionamentos ditos normais (Bateman & Fonagy, 2013, 2016). São considerados indivíduos com uma capacidade de mentalização robusta aqueles que logo se recuperam desses lapsos e que seguem mentalizando, inclusive, frente a conjunturas adversas (Bateman & Fonagy, 2013).

Sabe-se que ela é promovida e desenvolvida nas famílias, nas escolas e na sociedade desde a primeira infância (Twemlow et al., 2005a), especialmente, nas relações

de apego (Bateman & Fonagy, 2016). Estas constituem o campo de experiências iniciais de mentalização do bebê, no qual pode testar e aperfeiçoar sua crescente capacidade de compreender estados mentais. Em uma relação de apego seguro, tal aprendizagem é facilitada, pois o bebê sente-se à vontade e confiante de que eventuais falhas não abalarão a estabilidade da relação (Fonagy, 2006). No futuro, a habilidade de investigar a sua mente e a dos outros, com segurança, será indicativo de uma capacidade de mentalização robusta (Bateman & Fonagy, 2013). Destaca-se que a importância da segurança, conquistada a partir de vínculos de apego desse tipo, para o comportamento exploratório da criança, já havia sido descrita pela Teoria do Apego (Bowlby, 1989/1996) – uma das origens da Teoria da Mentalização (Holmes, 2006; Liljenfors & Lundh, 2015) – e segue apontada como propulsora do desejo de aprender (Bevington, Fuggle, & Fonagy, 2015).

Para que o bebê sinta que possui uma mente, é necessário um processo gradual, o qual depende, significativamente, de interações com indivíduos capazes de sintonizar-se com ele e nomear emoções (Fonagy, 2006; Holmes, 2006; Kårstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky, & Berg-Nilsen, 2015; Twemlow et al., 2005a). Nesse contexto, estudos investigam a capacidade de mentalização e a função reflexiva dos pais (Camoirano, 2017; Ensink, Bégin, Normandin, & Fonagy, 2016; Ordway, Webb, Sadler, & Slade, 2015; Shai, Dollberg, & Szepsenwol, 2017), esta última entendida como a “operacionalização dos processos psicológicos subjacentes à capacidade de mentalizar” (Fonagy et al., 2002, p. 24; Viegas & Ramires, 2012). É esta capacidade que os permite regular os estados mentais do bebê, mas, para tanto, precisam tolerar as suas próprias experiências internas primeiramente (Slade, 2007), por exemplo, reconhecendo seus sentimentos ligados à parentalidade como alegria, raiva e culpa (Slade, 2005).

O adulto sensível dirige-se ao bebê, identificando-o como um indivíduo separado dele (Ordway et al., 2015; Slade, 2007) e considerando seus estados mentais, vendo-o

como alguém dotado de desejos, intenções, sentimentos e necessidades (Fonagy, 2006), pois esta é a representação do bebê contida em sua mente (Slade, 2005). Essa atribuição de subjetividade é importante porque compreender “mentes é difícil se não se teve a experiência de ser entendido como uma pessoa com uma mente” (Fonagy, 2006, p. 61).

É incumbência parental refletir os estados mentais do filho (Fonagy et al., 2002; Schiborr, Lotzin, Romer, Schulte-Markwort, & Ramsauer, 2013) de forma congruente com a experiência interna dele, visto que o conteúdo desse espelhamento será internalizado pela criança. Nomeia-se esta acuidade de contingência. É igualmente relevante que assinalem que estão expressando os sentimentos do bebê e não os seus próprios, discriminando, assim, os estados mentais de ambos (Bateman & Fonagy, 2016; Fonagy, Gergely, & Target, 2007; Ramires & Godinho, 2011). A partir da contingência e discriminação, portanto, o indivíduo passa a conhecer os outros e a si (Ensink et al., 2015).

A identificação do bebê enquanto pessoa, por parte dos pais, pode ser observada de diferentes maneiras (Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Shai & Belsky, 2016). Verifica-se, por exemplo, se eles imitam ou não os sons do bebê – o que acontecerá apenas se os reconhecerem como propositais e dotados de significado – e se incentivam sua autonomia, o que não fariam caso desacreditassem na capacidade e intencionalidade dele. Ademais, é importante que o discurso parental relacione-se à mente do bebê: nomear os estados mentais dele e estabelecer conexões temporais entre presente, passado e/ou futuro adequadamente (Meins et al., 2001).

As respostas parentais frente às mudanças na direção do olhar do bebê e as suas ações direcionadas a objetos também são considerados indicadores de que o reconhecem como um indivíduo dotado de estados mentais. Atenta-se para sua capacidade de perceber essas modificações e acompanhá-las. Caso o façam, sugere-se que os pais notam a

discrepância entre seus interesses e os do bebê. Em caso negativo, imagina-se que não tenham identificado a mudança ou não a valorizem, tentando fazer com que o bebê volte a focar-se na atividade com a qual eles estão envolvidos (Meins et al., 2001). Para Slade (2005), no centro de um cuidar sensível está justamente a observância materna das alterações nos estados mentais da criança, e a representação das mesmas através de ações e gestos e, posteriormente, brincadeiras e palavras.

Averigua-se, também, a conexão entre os pais e seus bebês através do conceito *parental embodied mentalizing* (PEM). Discute-se a capacidade dos pais de compreender os estados mentais do bebê a partir dos movimentos e expressões do seu corpo e, assim, ajustar suas respostas corporais de forma coerente às demandas (Shai & Belsky, 2011a, 2011b, 2016) – o encontro de seus “corpos reflete o encontro de suas mentes” (Shai & Belsky, 2011a, p. 176). Atenta-se para o corpo como um todo (em detrimento da linguagem oral), especialmente, às mudanças nos padrões corporais durante a interação pais-bebê: a direcionalidade do movimento, o fluxo de tensão (fluidez em oposição à contração muscular), a velocidade do movimento (Shai & Belsky, 2011a, 2016), além da velocidade de alternância dos movimentos e sua localização no espaço (Shai & Belsky, 2016). Entende-se que ambos os envolvidos influenciam-se e que é apenas a resposta do bebê que indicará a adequação do movimento dos pais, afinal, inferir estados mentais a partir de comportamentos é um desafio (Shai & Belsky, 2011a, 2011b).

Parte da riqueza da PEM deve-se ao fato de ela referir-se à capacidade de mentalização implícita ou automática (Shai & Belsky, 2011a, 2011b). Esta é usada na maior parte do tempo, é de rápido processamento, requer pouca ou nenhuma atenção, tende a ser intuitiva (Twemlow et al., 2005a), procedural (Allen, 2006) e não envolver reflexão (Bateman & Fonagy, 2016). Quando um diálogo está transcorrendo sem dificuldades, ela é empregada porque se considera a perspectiva do outro sem recorrer ao

pensamento explícito, assim como ocorre ao identificar e responder aos estados mentais do bebê, espelhando-os através do tom de voz, expressões faciais e ajustes posturais (Allen, 2006). Para investigá-la, pode-se utilizar a observação (Shai & Belsky, 2011a, 2011b).

Há, também, a capacidade de mentalização explícita ou controlada que demanda esforço, atenção, consciência, intenção e reflexão (pensar sobre), sendo de processamento mais lento (Bateman & Fonagy, 2016). É tipicamente verbal (Bateman & Fonagy, 2016) e costuma aparecer como uma narrativa (Allen, 2006), por isso, tende a ser avaliada a partir de entrevistas (Shai & Belsky, 2011a, 2011b). Ela desenvolve-se posteriormente em comparação à implícita (Frith & Frith, 2012; Schuwerk, Jarvers, Vuori, & Sodian, 2016). Os processos subjacentes a ambas as formas de mentalização são diferentes, mas não plenamente independentes (Rosenblau, Kliemann, Heekeren, & Dziobek, 2015; Shai et al., 2017).

Com base na revisão da literatura, nota-se uma ênfase à capacidade de mentalização ou função reflexiva parental (Ensink et al., 2016; Ordway et al., 2015; Schiborr et al., 2013; Shai & Belsky, 2016), mas observando o atual cenário brasileiro, sabe-se que há outros adultos que passam grande parte do dia com os bebês: os educadores. Alguns permanecem até doze horas diárias aos cuidados deles (Mariotto, 2009). Conforme dados do censo escolar 2016, há mais de três milhões de crianças, entre zero e três anos, matriculadas em instituições de ensino – número que cresce anualmente (Ministério da Educação, 2017).

Como a capacidade de mentalização do indivíduo é promovida a partir de interações com os cuidadores (Fonagy & Campbell, 2015), o que inclui os educadores (Fonagy, 2006), é mister investigá-la no contexto escolar, principalmente, com relação a esses profissionais. Pesquisá-la pode ser uma forma de prevenção (Ochoa & Arango,

2015), especialmente, no caso dos bebês, que devem aprender sobre si e os outros (Keller, 2011), seus estados mentais (Fonagy, 2006) e a regular suas emoções com o auxílio de adultos (Slade, 2007). Logo, educadores precisam compreender e lidar com os próprios sentimentos e os dos demais (Kotaman, 2014).

Atentar para a capacidade de mentalização dos educadores de berçário justifica-se, também, em função de sua influência nos cuidados dispensados aos bebês (Camoirano, 2017). Essa pode ser entendida como uma importante ferramenta de trabalho destes profissionais, pois a provisão de um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil depende da habilidade do cuidador de identificar as necessidades da criança. Uma atitude mais sensível dos adultos está atrelada a sua possibilidade de compreender os significados dos comportamentos dela, além de reconhecer sua intencionalidade (Ordway et al., 2015), por isso, a capacidade de mentalização é um dos elementos que amparam o cuidado sensível (Borelli, Burkhart, Rasmussen, Brody, & Sbarra, 2017; Camoirano, 2017).

Outro aspecto, que legitima a necessidade de pesquisar a capacidade em questão de educadores de berçário, é pensado a partir da experiência clínica de Slade (2007). Na psicoterapia com crianças pequenas, a autora não busca ensinar os pais sobre desenvolvimento infantil, mas, sim, instigá-los a tentar compreendê-lo, refletir sobre os comportamentos do filho e seus possíveis significados subjacentes. Isso porque conselhos e conhecimentos sobre desenvolvimento não são passíveis de generalização, logo, em momentos afetivamente intensos, pais precisam ser capazes de pensar sobre a criança e a situação (Slade, 2007). Apenas conhecimentos teóricos, portanto, são insuficientes para orientar o manejo dos cuidadores. Acredita-se que o mesmo possa ser estendido aos educadores, logo, além de saber sobre pedagogia e desenvolvimento infantil, deve-se considerar sua subjetividade, por exemplo, sua capacidade de mentalização. Caso esteja

suficientemente desenvolvida, eles estarão mais aptos a refletir sobre manejos com as crianças e a usar técnicas pedagógicas de modo criativo, incidindo na saúde mental delas e preparando-as para o universo da aprendizagem formal (Ochoa & Arango, 2015).

A capacidade de mentalização vem sendo investigada no contexto escolar, como mostrou uma revisão sistemática, na qual encontraram-se 19 artigos sobre este tema (Recktenvald, Schaefer, dos Santos, & Donelli, submetido). Destaca-se a carência de estudos empíricos – principalmente, qualitativos e mistos – posto que 14 são teóricos.

Quanto aos objetivos, salienta-se que 42% (N=8) dos artigos enfatizaram a diminuição de comportamentos agressivos. Atua-se, portanto, quando o problema da violência escolar já está instaurado, ao invés de agir preventivamente (Recktenvald et al., submetido). O público-alvo desses estudos parece corroborar tal afirmação: apenas dois abarcaram pré-escolares (Malberg, Stafler, & Geater, 2012; Ochoa & Arango, 2015). Ressalta-se que bebês e seus educadores não fizeram parte de nenhum dos estudos (Recktenvald et al., submetido), o que parece incongruente, considerando a importância atribuída aos cuidadores para o desenvolvimento da capacidade de mentalização das crianças (Bateman & Fonagy, 2016; Fonagy & Campbell, 2015), relevância essa apontada, inclusive, pelos próprios pesquisadores, visto que 73% (N=8) das intervenções envolveram diretamente os educadores (Recktenvald et al., submetido).

Surpreende, também, que nenhum estudo tenha utilizado instrumentos para avaliar a capacidade de mentalização desses profissionais (Recktenvald et al., submetido). Fazê-lo seria um modo de contribuir com investigações sobre a saúde mental deles – tema insuficientemente discutido na literatura nacional, ao que se refere à Educação Infantil (da Silva & da Silva, 2013; Rodrigues, Chaves, & Carlotto, 2010) e internacional (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay, & Marshall, 2014), apesar de sua importância, por exemplo,

para a qualidade do ensino e da interação do adulto com o aluno (Jeon, Buettner, & Hur, 2015).

Por esse conjunto de razões, o presente estudo objetivou avaliar a capacidade de mentalização de educadores de berçário que atuam com bebês, entre quatro a dezoito meses de idade, em escolas de Educação Infantil. Espera-se, assim, chamar atenção para o assunto e destacar a importância destes profissionais para o desenvolvimento infantil – portanto, valorizá-los. Igualmente, almeja-se contribuir com pesquisas futuras que conduzam intervenções, a fim de aprimorar a capacidade de mentalização dessa população, o que repercutiria em sua atuação profissional.

Método

Delineamento

Este estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, sendo o Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2015) o método utilizado.

Participantes

Participaram desta pesquisa quatro educadoras de berçário que atuam com bebês, entre quatro a 18 meses de idade, em três escolas de Educação Infantil: uma particular e duas públicas, situadas em Porto Alegre e Região Metropolitana. Os critérios de inclusão desta amostra foram: estar trabalhando com a faixa etária em questão por quatro horas diárias pelo menos, ter experiência superior a um ano como profissional da Educação Infantil e o Ensino Médio completo. Excluíram-se educadores menores de 18 anos.

A seleção da amostra deu-se por conveniência, sendo que as escolas municipais foram indicadas por um representante da Secretaria de Educação da cidade. As

educadoras das turmas de berçário 1A dessas instituições foram apresentadas à pesquisa pela equipe diretiva de cada escola e todas concordaram em participar. Na escola privada, também foi a coordenação que convidou a única educadora de bebês que possuía experiência profissional na Educação Infantil superior a um ano.

As características das participantes e de suas turmas estão explicitadas na Tabela 5. Todas eram as educadoras responsáveis pela turma e recebiam o auxílio de uma assistente. Suas atribuições abarcavam os procedimentos de cuidados como higiene, alimentação e sono, a organização da rotina e o planejamento pedagógico.

Tabela 5
Características das Participantes

	Educadora 1 Maria	Educadora 2 Ana	Educadora 3 Joana	Educadora 4 Lúcia
Idade	45 anos	34 anos	34 anos	32 anos
Escolaridade	Ensino Superior	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de Educação Infantil)	Especialista (na área de gestão)
Estrato Socioeconômico ^a	C1	C1	B2	C1
Experiência com Educação Infantil	8 anos	8 anos	15 anos	2 anos
Experiência com berçário	4 anos	8 anos	3 anos	1 ano
Tipo de escola	Privada	Pública	Pública	Pública
Faixa etária da turma	8 - 14 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses	4 - 12 meses
Número de bebês na turma	9	10	10	10
Carga horária diária no berçário	9 horas	6 horas	6 horas	6 horas

Nota a. Conforme classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016) numa escala de seis níveis de renda média familiar que varia de A (limite superior) a D-E (limite inferior).

Procedimentos de Coleta de Dados, Procedimentos Éticos e Instrumentos

Primeiramente, a Secretaria de Educação de um município da grande Porto Alegre foi contatada a fim de solicitar a Carta de Anuência para pesquisar em escolas públicas. Fez-se o mesmo em uma instituição privada em Porto Alegre. Após, o projeto foi

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAE 62408116.7.0000.5344) e, então, uma nova visita às escolas foi agendada. Na sequência, a equipe diretiva de cada instituição explicou a pesquisa às educadoras de berçário que atendiam os critérios de inclusão e exclusão deste estudo. Posteriormente, ocorreu o primeiro contato delas com a pesquisadora.

Nesse encontro inicial com cada participante, descreveu-se o estudo, esclareceram-se dúvidas e assinou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - versão educadores) (Apêndice A). As educadoras também foram convidadas a entregar cartas de apresentação da pesquisa e os TCLE aos responsáveis pelos bebês de sua turma (Apêndice B), sendo que apenas dois pais não devolveram o termo. Após, preencheu-se o primeiro instrumento: a Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais utilizada para obter informações iniciais das participantes e confirmar o atendimento aos critérios de inclusão e exclusão do estudo. A pesquisadora perguntou e registrou as respostas na ficha, a qual foi construída para essa pesquisa e encontra-se disponível no Apêndice C. O preenchimento desse instrumento durou, aproximadamente, dez minutos. Nessa ocasião, combinou-se que o próximo encontro ocorreria entre duas e quatro semanas após, para que houvesse tempo de recolher as assinaturas dos pais, e de os novos bebês adaptarem-se, visto que se tratava do início do ano letivo.

Na etapa seguinte, a filmagem da observação foi o instrumento utilizado com o intuito de coletar dados para, posteriormente, ser possível avaliar a capacidade de mentalização implícita. A rotina de cada participante, com os bebês de sua turma, foi filmada pela pesquisadora em dois episódios, de uma hora cada, em semanas subsequentes. As gravações ocorreram em horários diferentes, para observar momentos distintos do cotidiano escolar como refeições, trocas de fraldas e brincadeira, enfocando a atuação do educador durante a interação com os bebês.

Na semana posterior a segunda filmagem, o instrumento Entrevista de História de Vida e Relações Atuais foi empregado. Trata-se de uma adaptação de uma entrevista semiestruturada desenvolvida pelo grupo de pesquisa CER Bebê (Donelli, 2014; Schaefer, 2015). É composto por quinze questões abertas principais e demais questões secundárias, as quais abordam o motivo da escolha profissional, as relações atuais com colegas de trabalho, a infância do participante, além de seu relacionamento passado e atual com seus pais (ou principais cuidadores) (Apêndice D). A entrevista, conduzida pela pesquisadora e gravada em áudio, foi construída de modo a possibilitar a avaliação da capacidade de mentalização explícita. Sua aplicação durou em torno de uma hora.

A pesquisadora registrou percepções, sentimentos e pensamentos após cada etapa da coleta de dados. Empregou-se este diário de campo, a fim de ter informações complementares para a posterior construção dos casos.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de cada instrumento deu-se de modo diferente. A Entrevista de História de Vida e Relações Atuais, após transcrita, foi analisada a partir do *Checklist for the clinical assessment of mentalizing* construído por Bateman e Fonagy (2006, 2016). Uma adaptação e tradução para o português brasileiro deste *Checklist* foi realizada para o estudo de Viegas e Ramires (2012) – já utilizada em outras investigações nacionais (Schaefer & Donelli, 2016, 2017) – e encontra-se disponível em Viegas (2009) (Anexo A). Esse instrumento avalia a capacidade de mentalização explícita em quatro contextos: em relação aos pensamentos e sentimentos dos outros, percepção do próprio funcionamento mental, representação do *self* e valores e atitudes gerais, que culminam em um escore global. Cada contexto subdivide-se em itens, e o exemplo mais ilustrativo de cada um deles, extraído da entrevista, é registrado no quadro do *Checklist* e pontuado.

O escore 1 é atribuído quando há forte evidência da presença do item; 0,5 quando há alguma evidência e 0 quando não há evidência. A pontuação, então, é somada e a capacidade de mentalização em cada contexto é classificada como muito alta, boa, moderada ou pobre, resultando em uma classificação global. Dois juízes, membros do grupo de pesquisa, com treinamento prévio na utilização do *Checklist*, conduziram essa análise de forma independente, e um terceiro foi contatado nos casos de discordância. Explicita-se que o conteúdo da entrevista também foi analisado qualitativamente.

Para avaliar a capacidade de mentalização implícita, fez-se uma análise qualitativa descritiva das filmagens das observações. Para tanto, considerou-se a atuação de cada participante ao interagir com os bebês. Assistiram-se às filmagens duas vezes, sendo que, na primeira delas, sem som, a fim de atentar também para os aspectos não-verbais. Os indicadores buscados foram: 1) as respostas das educadoras frente às ações dos bebês; 2) referências a estados mentais em seu discurso. O primeiro incluiu as reações das educadoras perante os movimentos dos bebês, o incentivo ou não à autonomia e as respostas diante das vocalizações deles. No segundo, contemplaram-se as menções das participantes a estados mentais – incluíram-se alusões a desejos, sentimentos, pensamentos e crenças (Bateman & Fonagy, 2013, 2016). Classificaram-se como pensamentos, verbos com evidente conotação cognitiva como: saber, conhecer, observar e estranhar. Quanto às crenças, inseriram-se as que apareceram no discurso de forma verbal e aquelas inferidas pela pesquisadora a partir das atitudes das profissionais, pois crenças, geralmente, são implícitas (Degotardi, Torr, & Cross, 2008). Assim, almejou-se identificar a qualidade com que as educadoras reconhecem o bebê enquanto indivíduo dotado de estados mentais e atribuem-lhe intencionalidade, bem como de que modo respondem às ações dele.

Os dados, oriundos das análises das entrevistas e das filmagens, acrescidos das informações contidas na Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais e no diário de campo, foram utilizados para a construção de cada caso. A seguir, organizaram-se os casos em dois eixos temáticos: Capacidade de mentalização explícita e Capacidade de mentalização implícita – subdividido em Respostas frente às ações dos bebês e Referências a estados mentais no discurso, conforme os indicadores da análise das filmagens supracitados. A última etapa da análise de dados foi a síntese de casos cruzados para apontar diferenças e semelhanças entre os casos (Yin, 2015).

Resultados e Discussão

Apresentam-se os casos individualmente conforme os eixos temáticos referidos. Após, exibe-se a síntese de casos cruzados, buscando a compreensão teórica.

Educadora Maria

Maria tem 45 anos de idade. Desde o primeiro contato com a pesquisadora, mostrou-se receptiva, simpática e sorridente. Fala pausadamente e, de um modo geral, com um tom de voz baixo.

Capacidade de mentalização explícita

Os resultados do *Checklist* indicaram que Maria apresenta uma capacidade de mentalização global classificada como “boa”. Nos contextos “percepção do próprio funcionamento mental”, “representação do *self*” e “valores e atitudes gerais”, obteve-se o mesmo resultado. Na entrevista, narrou fatos, pensamentos e sentimentos vividos, mas, ao ouvi-la, a pesquisadora teve a sensação de que a descrição e compreensão acerca dos mesmos poderia ser mais complexa – o que parece congruente com estes achados. Em

seu discurso, identificaram-se, portanto, referências a estados mentais, todavia encontrou-se apenas alguma evidência da maior parte dos itens contemplados no *Checklist*. Mesmo assim, observa-se, por exemplo, a capacidade de Maria lembrar-se de si quando criança, de relacionar acontecimentos da época com seu jeito de ser atual e de identificar seus pensamentos e sentimentos, inclusive, quando contraditórios.

“Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas”, sua capacidade de mentalização foi considerada “muito alta”. Durante a entrevista, Maria comentou sobre o que imaginava que se passava nas mentes dos outros e mencionou o quão difícil é sabê-lo – “o que eles pensavam? (Pausa). *Ai... aí fica difícil te dizer o que eu acho que eles pensavam... Eu vou dar um chute*”. Sua compreensão e aceitação do comportamento dos demais parece atrelada ao entendimento de seus estados mentais.

Capacidade de mentalização implícita

Respostas frente às ações dos bebês

As reações de Maria frente aos movimentos dos bebês são variáveis. Geralmente, acolhe – de forma física e verbal – as buscas por carinho e aconchego. Porém, gestos sutis parecem de mais difícil reconhecimento, o que causa alguns desencontros entre os prováveis sentidos subjacentes aos movimentos dos bebês e as respostas da educadora. Pedro, por exemplo, para no meio da descida da escadaria e olha ao seu redor. Em vez de identificar isto como uma possível necessidade de planejar o restante da descida, de descansar ou uma curiosidade sobre o que está acontecendo no espaço que, agora, ele é capaz de ver, Maria pega sua mão e puxa-a, dizendo “*vamo lá*”. Não aguarda para ver o que Pedro fará, ao contrário, mantém sua rotina independentemente dos possíveis significados daquela pausa – aliás, parece não ter se questionado acerca dos mesmos. Em

outro momento, sua atitude é, em parte, diferente: Lucas vira o bebê-conforto para baixo, pois o está explorando. A educadora desvira-o, alegando que ele pode se machucar – perigo que a pesquisadora não sente como real – e pede para não tornar a fazê-lo. Ele decide, então, experimentar subir no bebê-conforto de um modo inusual: pelo encosto. Provavelmente, por reconhecer a curiosidade do menino de investigar o objeto em questão, Maria permite tais movimentos e segura o bebê-conforto para que não vire.

O incentivo à autonomia foi identificado em escassos momentos ao longo das observações, por exemplo, quando Maria estimula um bebê a caminhar – talvez, por imaginar que, assim, ajudá-lo-á a ser mais autônomo – e aceita que alguns subam e desçam as escadas sozinhos. Todavia, desperdiçaram-se oportunidades. O fato de ela propor e dirigir brincadeiras ao grupo ilustra tal afirmação: ela inicia uma brincadeira de esconder, porém, na maior parte do tempo, determina quem se esconderá, privando os bebês desta decisão.

Quanto às respostas perante as vocalizações dos bebês, observa-se que Maria está atenta ao grupo. Notou-se a imitação em três situações, por exemplo, quando propôs brincar de esconder com um tecido e repetiu o “*achooou*”, pronunciado por um bebê. Ademais, quando compreende uma palavra dita por um deles, segue o diálogo. Tende a responder aos gritinhos deles com breves palavras, especialmente, quando são dirigidos a ela.

Referências a estados mentais no discurso

As verbalizações de Maria envolvem, predominantemente, colocação e manejo de limites, respostas frente ao comportamento de determinado bebê e instruções durante atividades sugeridas e coordenadas por ela. Quanto aos estados mentais, desejos e sentimentos foram os mais citados.

Identificaram-se verbalizações de desejos a partir do verbo querer – “*oi amor, o que tu quer? Um abraço gostoso?*”. Também há falas sobre o que desejam, quando apontam em certa direção, por exemplo, e se querem comer mais. Uma única vez o verbo gostar foi mencionado – durante a higienização de um bebê, Maria percebe que o nariz dele está sujo e diz: “*vamos ter que brigar porque tu não gosta de tirar tatuzinho, mas está sujo. A profe tem que limpar*”.

Quanto aos sentimentos, a tristeza foi o mais verbalizado e sempre em situações de conflito: “*não pode judiar dos amigos se não os amigos ficam tristes*”. Em outras duas ocasiões, Maria referiu sua própria tristeza – “*a profe está triste contigo porque tu machucou a Júlia*”. Observa-se que a nomeação deste sentimento apareceu em relação à educadora ou aos colegas e nunca em relação ao próprio bebê, a quem a fala se dirigia. Vergonha e brabeza foram os dois únicos sentimentos do próprio bebê citados. Ao entrar na sala, Pedro vê a pesquisadora, corre, joga-se nos braços de Maria e esconde o rosto. Em resposta, ela comenta: “*tu viu que a gente tem visita hoje na sala? Tu tá envergonhado? Mas tu não tem vergonha, tu não é envergonhado*”. Ele segue em seu colo por três minutos e, depois, vai brincar. Apesar da vergonha ter sido o estado mental nomeado, medo seria outra possibilidade. Em uma situação diversa, um bebê caminha até Maria, resmungando. Ela quer saber o que causou seu incômodo: “*mas por que essa brabeza toda? [...] Hein? O que que foi? Me diz? Ai vem aqui então no colinho*”.

Pensamentos foram os estados mentais menos ditos por Maria. Como exemplo, descreve-se um episódio no qual um bebê bate no vidro da sacada e ela indaga: “*o que que a profe já falou da porta? Pode bater na porta, Pedro? O que que a profe já conversou com o Pedro da porta? Olha pra profe, tu sabe que não pode bater. Tu sabe que não, por que tu vai lá bater?*”. Neste trecho, através do verbo saber, atribui ao menino capacidade de pensar e compreender suas orientações – o que parece ser uma crença sua.

As crenças aparecem de forma explícita e implícita no discurso da educadora. Um bebê está brincando e seu bico está pendurado em sua roupa quando ela comenta: “*vamos tirar o bibi*” e o faz. Em resposta, ele chora, e ela rebate: “*não precisa o bibi agora. Amor, olha só, tu não precisa do bico agora*”. Algo semelhante ocorre quando diz para Pedro: “*tu não precisa de naninha*”. No seu entendimento, compete a ela decidir se o bebê necessita ou não de um objeto tranquilizador, sendo que tal julgamento não parece baseado no comportamento dele exclusivamente.

Entende-se que a obrigatoriedade de estimular os bebês em termos motores – “*tem que caminhar*” – e cognitivos sejam crenças da educadora acerca de sua função enquanto pedagoga. Ela dirige e propõe brincadeiras frequentemente – cansou até mesmo a pesquisadora pelo excesso de estímulos – além de escolher os materiais a serem manipulados pelos bebês a fim de ensiná-los. Provavelmente, sua concepção de bebê como pouco capaz de aprender sobre o mundo sem a interferência do adulto embasa esta crença – “*100% é tu fazer por eles né porque eles sabem muito pouco, eles recém vão começar a aprender, a fazer alguma coisa né, ãh... pegar alguma coisa e levar até a boca, então, tudo tu que tem que fazer, tudo é tu que tem que auxiliar eles*”.

Como educadora, também parece considerar-se responsável por mediar os desentendimentos da turma, evitá-los e chamar a atenção daqueles que os iniciaram. Aos bebês cabe obedecê-la – “*tem que fazer carinho nos amigos*”. Alude-se, ainda, à crença de que os bebês que não atendem às solicitações dos adultos, são desobedientes ou opositores, indicando uma expectativa de que devem ser submissos perante tais demandas, como sucedeu com Lucas, que se virou de bruços no trocador e ouviu: “*que feio, brigando pra se trocar*”. Nesta situação, Maria parece não ter refletido sobre o que poderia estar se passando na mente do bebê; apenas considerou o próprio ponto de vista.

Educadora Ana

Ana tem 34 anos e, desde o primeiro contato com a pesquisadora, mostrou-se atenciosa e disponível. Seu tom de voz baixo e suave parece congruente com seu jeito tranquilo de cuidar dos bebês.

Capacidade de mentalização explícita

Sustenta-se que Ana demonstra uma capacidade de mentalização classificada como “muito alta” em todos os contextos avaliados. Descreveu pensamentos e sentimentos próprios, passados e atuais, atribuiu estados mentais a outras pessoas assinalando que se tratava de uma suposição e mencionou, por exemplo, que a opinião dos outros acerca de uma mesma situação pode ser diferente, indicando sua capacidade de imaginar pontos de vistas distintos.

Narrou histórias da infância sem aparentar dificuldade de lembrar-se delas, e atuais. Referiu mudanças de seus estados mentais ocorridas desde quando era criança para o momento presente e estabeleceu conexões entre seu jeito de ser, hoje, e suas vivências passadas – *“eu acho que isso, de gentileza, educação, de carinho, de cuidado, o que eu recebi assim, eu tento, da melhor forma possível, compartilhar”*.

Capacidade de mentalização implícita

Respostas frente às ações dos bebês

De um modo geral, Ana parece compreender a intencionalidade subjacente aos movimentos dos bebês e responde a eles, predominantemente, de forma adequada. Durante a refeição, por exemplo, percebe quando Carlos passa a explorar seu bafeiro após terminar de comer: puxa-o, coloca-o na boca e olha-o. Em contrapartida, ela aguarda

até que ele perca seu interesse nesta exploração para só, então, retirar o bafeiro. A educadora também acolhe e retribui as solicitações de carinho e, caso não possa no momento, explica o porquê: *“a profe vai te colocar aqui um pouquinho porque vai ali lavar a mão. A profe já volta, é bem rapidinho”*.

A autonomia dos bebês parece ser respaldada pelas atitudes de Ana na maior parte do tempo. Sua frequente postura de espera e respeito diante das ações deles sustentam tal afirmação – Matheus está tentando pegar um brinquedo e, em vez de entregá-lo, ela, primeiramente, observa o menino e o questiona: *“tu consegue pegar?”*. Em outra situação, abre uma caixa com brinquedos e indaga Carlos: *“vamos escolher alguma coisa?”*. Aguarda enquanto ele olha o conteúdo até que pega uma bolinha, dando-lhe a oportunidade de escolher.

Apesar disso, em alguns episódios, observaram-se pequenas interrupções dos movimentos dos bebês, que prejudicaram o exercício de sua autonomia. Em resposta a elas, por vezes, os bebês choram ou resmungam e, assim, Ana reconhece o incômodo deles e troca-os de posição ou ambiente, ou oferece qualquer outro brinquedo, mas parece não identificar que o fato gerador foi uma interrupção causada por ela – por exemplo, o bebê está deitado mexendo em uma pontinha do tatame e ela resolve colocá-lo sentado. Por desconhecer o disparador, não o permite retomar o que estava fazendo.

Quanto às respostas da educadora perante as vocalizações dos bebês, dois episódios em que ela os imitou foram identificados. Independentemente de repeti-las ou não, Ana respondeu a todas as vocalizações como ilustra a seguinte vinheta: Carlos balbucia e ela pergunta: *“o que que é Carlos?”*. Deste modo, explicita que considerou sua vocalização como intencional e que se esforça para entendê-la.

Referências a estados mentais no discurso

Ana conversa com os bebês sobre temas variados através de um discurso rico. Descreve e comenta sobre o ambiente e o que se passa nele, estabelece conexões entre passado, presente e futuro. Assim, encadeia fatos e auxilia na construção de uma continuidade na vida dos bebês.

Encontraram-se referências a desejos através dos verbos querer, gostar e adorar como as seguintes cenas elucidam. Carlos está deitado no tatame brincando, quando ela se aproxima dizendo: “*vamos lá comer fruta? Vamos ver se o Carlos quer e depois a gente vem brincar de novo?*”. Também comentou sobre o que cada um gosta: “*tu gostou? Tu gostou desse brinquedo?*” e esclareceu à pesquisadora: “*ele adora brincar de bola*”.

Quanto aos sentimentos, Ana mencionou felicidade uma vez – “*a mamãe vai ficar feliz de saber que o Carlos tá brincando bastante hoje*” –, sendo que, mais tarde, agregou: “*a gente ficou bem contente*”. Outra referência a um sentimento de bem-estar apareceu quando havia duas educadoras e apenas um bebê acordado, portanto, recebendo atenção exclusiva de ambas – “*tu está bem à vontade né*”. Ademais, se identificaram alusões a sentimentos desagradáveis, por exemplo, quando a educadora limpa o nariz de Matheus que vira o rosto e balbucia, protestando. Em resposta, ela diz: “*não fica brabo com a profe, não precisa. Deu, deu. Pronto*”. Em outra cena, um bebê resmunga e ela pergunta: “*quem sabe tu quer o teu bico um pouquinho? Tu tá meio incomodado, né?*”. Por fim, identificou-se uma menção à insegurança: Ana acaricia um bebê que dorme em seu colo e explica para a educadora assistente: “*o Luís não dá pra largar na cama guria. Ele sente o movimento até da gente sentar... Ele ainda tá muito inseguro*”.

De forma explícita, apenas o verbo conhecer, proferido uma vez, foi considerado como indicativo da presença de pensamentos no discurso da participante. Ela diz: “*vamos lá conhecer uma coisa que o Matheus não conheceu ainda? O espelho!*”. Na sequência, indaga-o: “*quem que tá ali? É o Matheus! E cadê a profe?*”.

Apesar desta escassez de referências a pensamentos, o modo como Ana dialoga com os bebês indica sua crença na capacidade deles de pensar e de compreender, o que a leva a proferir explicações como: “*vamos fechar a fralda Carlos? Ai a gente vai lá brincar de novo*”. Atribuir-lhes pensamentos, auxilia a educadora, a dar a eles, uma possibilidade de decidir. Indaga: “*tu empresta pra profe um pouquinho?*”, quando quer usar a pomada que um bebê está segurando durante uma troca de fraldas, ou “*tu quer o teu bico?*” – questionamento acompanhado de uma postura de espera pela resposta não-verbal do bebê.

Outra crença de Ana parece envolver sua função de educadora. Cabe-lhe estimular os bebês em termos motores – “*vamos ficar grande grande?*”, ao levantar um bebê que estava deitado de bruços explorando o espelho – e cognitivos como perguntar “*cadê o au au?*” e explicar onde apertar ao manipular certo brinquedo.

Talvez, entenda que compete a ela, também manter-se próxima, em interação como sugere este episódio: Lívia está deitada no tatame tranquilamente, entretida com um mordedor, e a educadora está acerca de três metros dela, embalando um bebê, quando passa a chamá-la. Insiste até que a menina interrompe sua atividade e olhe-a, o que ocorre por um breve instante, pois Lívia logo retoma a exploração. Ana, então, percebe o desinteresse dela e não a chama mais.

Educadora Joana

Nos encontros com a pesquisadora, Joana, 34 anos, mostrou-se acessível e curiosa com relação ao presente estudo. Seu tom de voz suave, reflete seu jeito calmo e terno de lidar com os bebês.

Capacidade de mentalização explícita

Indica-se que Joana apresenta uma capacidade de mentalização global “muito alta”, mesma classificação obtida nos contextos “em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas” e “representação do *self*”. Destaca-se sua habilidade de entender o comportamento de seus pais como motivado por estados mentais, além de relatar possíveis pensamentos e sentimentos de colegas de trabalho sem dificuldades. Estabeleceu conexões entre vivências infantis e seu modo atual de agir com os bebês, narrando sua história de vida de forma coerente. Comentou, por exemplo, que sentia falta de “*um colo, um carinho*” na infância e acrescentou: “*talvez é isso que eu faça demais aqui. (Ri). Sabe... de estar sempre com eles assim agarrada*”.

Nos contextos “percepção do próprio funcionamento mental” e “valores e atitudes gerais”, sugere-se que sua capacidade de mentalização seja “boa”. No primeiro deles, seu escore mais elevado foi alcançado no item que aborda seu interesse por mentes com funcionamento diferente da sua, como é o caso dos bebês. Em seu discurso, observam-se algumas evidências de sua capacidade de relativizar acontecimentos, considerando as semelhanças entre os indivíduos.

Capacidade de mentalização implícita

Respostas frente às ações dos bebês

Joana mostra-se atenta aos movimentos dos bebês na maior parte do tempo, especialmente, as buscas por proximidade, as quais são atendidas. Por reconhecê-los como intencionais, é capaz de adotar uma atitude de respeito e atenção aos interesses dos bebês como ilustra esta cena: André está em seu colo, e ela nota que ele posicionou seu corpo de forma a conseguir ver a pesquisadora. “*O que que tu está olhando lá? Vamos lá ver o que é? Vamos ver o que que aquela moça tem ali?*” e leva-o. Entretanto, pequenos

desencontros entre os movimentos dos bebês e as respostas da participante ocorreram: Lorenzo está no colo dela, observando um colega. Joana, então, senta-se diante do espelho e o questiona: “*cadê o Lo? Cadê o Lo? Olha o Lo! Oi Lo*”, com insistência, interrompendo-o. Em outra situação, nota-se que ela reconhece o que os bebês querem, porém impõe sua programação.

À maior parte do tempo, permite que o grupo explore livremente os brinquedos, sem propor atividades dirigidas, o que sugere uma postura de incentivo à autonomia deles. A mesma pode ser identificada, por exemplo, quando Joana convida uma menina para ir a outro espaço, dizendo: “*vem Débora, vem?*”. Em vez de pegá-la no colo, aguarda-a decidir se irá ou não e a permite deslocar-se sozinha – no seu ritmo –, o que acontece logo. Em dado momento, oferece uma caixa de brinquedos e possibilita que cada um escolha o que deseja, todavia, em outro episódio, age de modo oposto: define com qual objeto cada um brincará, perdendo uma oportunidade de incentivar a autonomia da turma. É interessante que muda sua postura diante da reação de Débora – “*te interessou também? Não? Tu quer pegar um na caixa?*”, permitindo que a menina escolha outro objeto.

Com relação às respostas de Joana perante as vocalizações dos bebês, novamente, percebe-se sua atenção e interesse por eles, além de sua constante atribuição de intencionalidade, pois responde a todas as vocalizações. Ilustra-se tal afirmação através desta cena: ela está no fraldário, quando André entra engatinhando. “*Oi André, tu veio nos visitar?*” e ele responde com um som similar a “*é*”, ao qual ela imita sorrindo. Em outros dois momentos, houve imitação. A educadora também responde às vocalizações de outras formas, por exemplo, questionando: “*e tu, comeu tudo? E tava bom? Conta pra mim... Tava boa a tua batatinha? É? Tem que contar pra mãe que tu comeu tudão*”.

Referências a estados mentais no discurso

A participante exibe um discurso repleto de informações. Frequentemente narra o que faz e antecipa acontecimentos, conecta fatos passados e futuros com o presente, além de nomear objetos e pessoas – “*é, o Lo já conhece isso... é gengiva coçando. É gengiva coçando, Lo? Morde, morde, morde*”, dirigindo-se ao bebê que estava com um brinquedo na boca.

Identificaram-se referências a desejos em seu discurso através dos verbos querer, gostar e curtir. Alguns exemplos são: “*tu quer mamar Bruno agora? Hm? Tu quer tomar um mamázinho gostoso?*”; “*tu gosta de banana, Bruno?*” e “*ele tá te curtindo Karina, tá te curtindo*”.

Joana nomeia quatro termos aqui classificados como sentimentos. Um bebê choraminga enquanto engatinha para o centro da sala e ela diz: “*Débora? O que foi? Ah tu foi procurar a profe Larissa? Deu saudade?*”. Em situação semelhante, comenta: “*que foi Arthur? Ai... que foi? Que foi Arthur... tu te sentiu sozinho? Pronto, a gente tá aqui*”. Também menciona felicidade – “*a mamãe vai ficar feliz hoje quando te buscar*” – e há uma referência a um susto – “*conta pra tia Marisa que tu foi conhecer o porco do vô ontem. Ele se assustou com o porco. Tu foi passear, né?*”.

A educadora atribui pensamentos aos bebês constantemente, o que pode ser observado, por exemplo, através das muitas indagações feitas a eles. Os trechos seguintes foram considerados ilustrativos de pensamentos em função do caráter cognitivo do ato: Joana observa um bebê olhando um livro e questiona “*tu vai ler um pouquinho?*”. Diante da pesquisadora, uma desconhecida, Leila resmunga e escala o corpo de Joana até ficar de pé e abraça-la. Joana, então, pergunta: “*o que foi? Tu tá estranhando? Hm? É só uma visita... é a Karina*”. Em outra situação, emprega o verbo conhecer.

Quanto às crenças da educadora, cita-se a estimulação cognitiva como sendo sua atribuição – Lorenzo está em seu colo e ela deseja mostrá-lo o espelho, mesmo que ele

esteja observando algo na direção oposta. “*Tu já viu isso aqui Lo? Ó. Lo? Hein?*”. Como não consegue sua atenção, vira-o para que veja o que ela deseja e bate com a ponta dos dedos no espelho para captar seu olhar. Imagina-se que haja também, uma crença sobre ser necessário estimular o desenvolvimento motor da turma, por exemplo, colocar os bebês sentados ou incentivá-los a ficar de pé para caminhar. Ademais, através de seus gestos e palavras, evidencia-se o quanto Joana acredita nas potencialidades deles, em sua capacidade de compreendê-la e mostrar seus desejos e necessidades.

Educadora Lúcia

Lúcia tem 32 anos. No contato inicial com a pesquisadora, recebeu-a com um sorriso e disse estar disposta a colaborar com o estudo, o qual julgou interessante. Aparece ser mais silenciosa, pois falou pouco e foi objetiva e prática tanto durante as filmagens quanto na entrevista.

Capacidade de mentalização explícita

Acredita-se que Lúcia demonstra uma capacidade de mentalização global “boa”, mesma classificação encontrada nos contextos “percepção do próprio funcionamento mental”, “representação do *self*” e “valores e atitudes gerais”. Citou seus estados mentais, mas com leve dificuldade ou resistência, especialmente, aqueles alusivos à sua infância. Apesar disso, pensa que suas experiências infantis afetam seu jeito atual – “*influencia porque a segurança que eu recebi lá atrás, de uma certa forma, eu tento passar pros meus alunos hoje. Tipo ‘ah, caiu? Não dá nada!’. Tu levanta, ‘vamo lá’, vai chorar um pouquinho, mas não é o fim do mundo*”. Destaca-se que o sentimento de segurança – sempre que mencionado – designava algo concreto como não se machucar, ter aonde dormir ou o que comer.

“Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas”, Lúcia obteve um resultado diferente: “muita alta”. Na entrevista, deteve-se mais no esclarecimento das perguntas referentes a terceiros do que aquelas sobre si. Comentou não estar convicta ao atribuir estados mentais aos outros, o que sugere seu reconhecimento da opacidade da mente.

Capacidade de mentalização implícita

Respostas frente às ações dos bebês

A postura de Lúcia perante os bebês, por vezes, parece contraditória. Há situações em que se mostra carinhosa e acolhe as demandas por afeto e, em outras, sua atitude é oposta – “*não vou te pegar no colo não senhor. Que manha é essa de colo?*”. Pondera-se que esta turma estava completando seu primeiro mês na escola. Explicita-se, também, que os movimentos dos bebês, por vezes, foram adequadamente correspondidos, entretanto ocorreram situações de desencontro que geraram ansiedade na pesquisadora. Lúcia nota o desconforto dos bebês – que viram o rosto, franzem a testa e choram –, porém não muda sua atitude. Isto ocorre, principalmente, quando higieniza a boca, as mãos e o nariz deles. Seus gestos são firmes, rápidos e raramente acompanhados de palavras, exceto em duas situações: diante da recusa, diz para Júlio “*aqui moço. Nós vamos limpar essa boca. Pronto. Pronto. Feito*” e para Isadora “*não. Precisamos. Aham. Pronto*”. A cena mais incômoda para a pesquisadora transcorreu durante o lanche: três bebês choram sem que Lúcia volte-se a eles. Ela segue a rotina com os demais.

Nenhuma atividade dirigida foi proposta pela educadora. Na sala, os bebês estavam livres para brincar com os objetos espalhados pelo chão do modo como desejassem, o que pode ser considerado uma permissão para que o grupo exerça sua

autonomia sem a constante interferência do adulto, ou consequência de uma postura mais distante de Lúcia. Um exemplo das atitudes da educadora quanto ao incentivo à autonomia pode ser identificado no trajeto até o refeitório: por vezes, ela permite que os bebês se desloquem engatinhando até a metade do caminho, mas, depois, pega-os no colo. Imagina-se que o tempo tenha sido o fator decisivo, afinal, se deslocando sem auxílio demorariam um pouco mais.

Embora tenha respondido às vocalizações dos bebês frequentemente, conversou pouco com eles. Respondeu nove vezes com um “*hm?*”, quatro vezes com um “*aham*” e imitou um “*ta*” uma vez e um “*é*” em três momentos, sendo que, em apenas um deles, acrescentou “*é, limpar*”. Perante os choros, às vezes, questionou: “*o que foi?*”, mas também não seguiu o assunto.

Referências a estados mentais no discurso

As frases de Lúcia costumam ser curtas e há poucos diálogos. Talvez, essa seja uma característica sua, visto que também foi sucinta na entrevista. Seu comentário mais longo e elaborado nas filmagens ocorreu com um bebê que estava em seu colo observando a pesquisadora – “*viu ali, a tia com a câmera? Hm? É... vocês vão ficar famosos. Vão ser artistas. Vocês nem sabem, vocês estão sendo objeto de estudo*”.

O verbo querer foi o mais citado para referir-se aos desejos dos bebês – “*o que foi? Tu quer atenção, Isadora?*”. Gostar foi mencionado uma vez – “*bem colorido ó. Bem como vocês gostam*”. Nesse mesmo sentido, Lúcia empregou o verbo curtir três vezes – “*quase não curte um colo, né?*”. Na seguinte cena, atribuiu a João um desejo: ele está deitado no tatame e resmunga. Ela aproxima-se e comenta: “*ô João?*”, pega-o no colo e prossegue: “*louco por um colo, né?*”.

Identificaram-se sentimentos no discurso da educadora, como, por exemplo, quando um bebê se desequilibra e chora, ela diz: “*opa. Não foi nada. Foi só um susto que tu levou. Ficou assustado*”. Expressões ligadas à alegria e ao prazer também foram referidas – “*está faceiro*”; “*tá encantada com a tecnologia*”. Cita a solidão quando uma menina acorda chorando – “*o que foi amor? Tu não tá sozinha. Não, tu não tá*”.

Quanto aos pensamentos, encontraram-se três referências. Durante a troca de fraldas de João, ele tenta se virar e Lúcia rebate “*João, tu sabe que não*”. As outras duas passagens envolveram bebês atentos à pesquisadora: “*tu também observou isso, né?*” e “*eles estão curiosos*”.

Sobre as crenças, Lúcia parece acreditar que sua função de educadora implica em estimular a turma em termos motores. Laura, por exemplo, tem cinco meses e é colocada sentada em alguns momentos mesmo se desequilibrando e caindo. Ademais, pode-se imaginar que Lúcia acredita na capacidade dos bebês de pensar e compreendê-la como ilustra a seguinte cena: ela embala a rede na qual um menino está dormindo quando Daniel aproxima-se. A educadora incentiva-o: “*ajuda a empurrar Daniel. Ajuda*”.

Síntese de Casos Cruzados

A partir da apresentação individual dos casos, identificaram-se aspectos semelhantes e divergentes entre as participantes. Nenhuma delas exibiu uma capacidade de mentalização “moderada” ou “pobre” nos contextos avaliados através do *Checklist* (Tabela 6).

Tabela 6
Resultados do Checklist

Contexto/Educadora	Maria	Ana	Joana	Lúcia
Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas	Muito alta	Muito alta	Muito alta	Muito alta
Percepção do próprio	Boa	Muito alta	Boa	Boa

Contexto/Educadora	Maria	Ana	Joana	Lúcia
funcionamento mental				
Representação do <i>self</i>	Boa	Muito alta	Muito alta	Boa
Valores e atitudes gerais	Boa	Muito alta	Boa	Boa
Global	Boa	Muito alta	Muito alta	Boa

Primeiramente, apresenta-se e discute-se a síntese dos resultados concernentes ao eixo Capacidade de mentalização explícita. Os mesmos são considerados positivos, visto que a capacidade de mentalização explícita global das educadoras oscilou entre “boa” e “muito alta”.

Destaca-se os resultados excelentes no contexto “em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas”, o qual inclui, por exemplo, um interesse por refletir sobre como os demais pensam e sentem, o reconhecimento da opacidade da mente e de que um fato pode ser interpretado de modos diferentes conforme a história individual do sujeito (Bateman & Fonagy, 2006, 2016). Tal resultado sugere que as educadoras seriam capazes de atribuir intencionalidade aos comportamentos dos bebês e imaginar seus possíveis estados mentais subjacentes ao refletir sobre eles. Assim, esperar-se-ia que agiriam de modo mais sensível por entender o sentido dos comportamentos dos bebês (Ordway et al., 2015; Sadler, Slade, & Mayes, 2006).

Em comparação ao contexto anterior, três participantes apresentaram um resultado mais baixo quanto à “percepção do próprio funcionamento mental” que abarca questões como a consciência de que suas ideias e sentimentos podem ser incompatíveis, de que mudanças nela podem alterar sua visão e entendimento acerca de outras pessoas, e um interesse genuíno sobre os próprios pensamentos e sentimentos (Bateman & Fonagy, 2016). Sendo assim, talvez, as educadoras reflitam com mais frequência e/ou profundidade sobre as causas dos comportamentos dos outros do que de seus próprios, o que exige atenção, tendo em vista que adultos devem ser capazes de reconhecer e suportar

suas experiências (Slade, 2005, 2007), encontrar palavras para descrever seu mundo interno e sua história (Sadler et al., 2006) como condição para que possam regular as emoções dos bebês (Sadler et al., 2006; Slade, 2005, 2007). Ademais, falhas de identificação dos próprios sentimentos e pensamentos geram dificuldades para reconhecer o impacto deles nos outros, bem como o das suas ações (Bateman & Fonagy, 2006).

Pondera-se, também, sobre a função dos adultos de refletir os estados mentais dos bebês de modo contingente e discriminado (Bateman & Fonagy, 2016; Fonagy et al., 2007). Acredita-se que uma possível dificuldade de compreender os próprios pensamentos, sentimentos e crenças poderia dificultar que o cuidador se mantivesse diferenciado do bebê, complicando sua tarefa de espelhamento. Por tais razões, propõe-se que intervenções com educadores os incentivem a pensar sobre seus comportamentos e estados mentais, em vez de focar unicamente nas crianças (Goouch & Powell, 2012; Malberg, 2008; Virmani & Ontai, 2010).

Quanto ao contexto “representação do *self*”, duas educadoras alcançaram a categoria “muito alta” e duas, a “boa”. Este é composto pelos itens: “habilidades pedagógicas e de escuta avançadas” – o indivíduo considera-se capaz de explicar questões a outros e são considerados por eles como pacientes e capazes de ouvir –, “continuidade autobiográfica” – recorda-se de si enquanto criança e experiencia uma continuidade de ideias – e “vida interna rica” (Bateman & Fonagy, 2016). Maria e Lúcia obtiveram os desempenhos mais baixos porque apresentaram alguma evidência da presença do primeiro e do terceiro item, apesar de terem atingido o escore máximo na “continuidade autobiográfica”. Tais resultados são congruentes com as impressões da pesquisadora durante a coleta de dados, pois Ana e Joana pareciam mais comunicativas e tranquilas na

forma de falar e nas suas atitudes. Na entrevista, também referiram estados mentais mais diversificados e com frequência maior do que Maria e Lúcia.

Desenvolver e acreditar em suas “habilidades pedagógicas e de escuta” parece fundamental para trabalhar como educador e dividir constantemente as tarefas com, pelo menos, um colega como ocorre na Educação Infantil. Da mesma forma, ter uma “vida interna rica” – ou seja, uma mente repleta de conteúdos (Bateman & Fonagy, 2016) e reconhecê-los – auxilia-o a ser capaz de regular os estados mentais dos bebês (Sadler et al., 2006; Slade, 2005, 2007). Proporcionar espaços de reflexão acerca da visão que possuem de si em relação à vida profissional seria uma possibilidade de intervir nessa direção, inclusive, para combater a desvalorização desta carreira apontada pela literatura (Filho & Delgado, 2016; Goouch & Powell, 2012; Monção, 2017).

No contexto “valores e atitudes gerais”, a capacidade de mentalização de três participantes foi considerada “boa”. Esse engloba uma predileção pelo relativismo e pela complexidade e uma carência de certeza plena sobre o que é errado e o que é certo, além de “uma atitude equilibrada para a maioria das afirmações sobre estados mentais” em relação aos outros e a si (Bateman & Fonagy, 2016; Viegas, 2009, p. 163). Essas aparentam ser questões importantes em relacionamentos.

Com relação ao eixo Capacidade de mentalização implícita, descrevem-se, primeiramente, os achados concernentes às respostas das participantes frente às ações dos bebês. As educadoras acolheram as claras demandas por afeto de modo carinhoso, com exceção de Lúcia que, às vezes, optou por não o fazer, mesmo reconhecendo as atitudes deles como intencionais. Ana e Joana foram as que mais se mostraram atentas e curiosas perante os movimentos dos bebês, indicando que, frequentemente, os entendem como propositais e motivados por estados mentais. Talvez, isso justifique a postura mais

respeitosa delas quando comparada as demais participantes, pois consideraram as atitudes dos bebês ao interagir com eles muitas vezes.

Da mesma forma, o reconhecimento da intencionalidade dos bebês pode ser o fator que possibilitou, às educadoras, deixá-los exercer sua autonomia sem tantas interrupções, afinal, a capacidade de mentalização do adulto facilita que promovam a autonomia das crianças (Sadler et al., 2006). Ana e Joana interromperam a atividade livre dos bebês em alguns momentos, e desencontros ocorreram, mas em menor quantidade quando comparado as outras educadoras. Maria propôs brincadeiras dirigidas e foram infrequentes as situações em que permitiu o pleno exercício da autonomia deles, logo desperdiçou oportunidades de os bebês sentirem o prazer envolvido em conquistar algo sozinhos (Falk, 2013). Já Lúcia deixou a turma livre, mas a pesquisadora tem dúvida: se isso deve-se a um reconhecimento do potencial dos bebês como capazes de fazer suas próprias escolhas ou devido a uma postura mais distante. Além disso, quando os interrompeu, fê-lo abruptamente e sem explicações.

Como expõem Shai e Fonagy (2014), ao avaliar a PEM, não se espera que o adulto compreenda todos os estados mentais do bebê, falhas de entendimento acontecem costumeiramente. Logo, a ênfase da análise deve ser a habilidade do adulto de reparar a interação (Shai & Fonagy, 2014). No caso das educadoras, o que preocupa, portanto, não são apenas os desencontros causados por suas reações frente aos movimentos dos bebês, e nem às interrupções do livre exercício da autonomia deles, mas, sim, o fato desta reparação ter sido observada raramente. A fim de ilustrá-la, recorda-se uma cena: Joana deu um brinquedo a uma menina, mas, ao perceber o desinteresse dela pelo objeto, recuou de sua intenção inicial e possibilitou-lhe escolher outro.

Com relação às respostas frente às vocalizações dos bebês, notou-se que as quatro participantes imitaram alguns sons emitidos por eles – indicativo de que os reconheceram

como intencionais e carregados de significado (Meins et al., 2001). Considerou-se como sinal ainda mais importante de resposta o quanto a educadora prossegue a conversa após a vocalização. Maria o fez quando compreendeu a palavra proferida pelo bebê. Lúcia, apesar de ter imitado mais do que as outras participantes, foi a mais silenciosa, reagindo de forma pouco elaborada e sucinta. Ana e Joana sobressaíram-se porque comentaram e questionaram após as vocalizações, sugerindo que percebem os bebês como indivíduos dotados de estados mentais e agentes de intenções (Holmes, 2006). Assim, destaca-se a relevância da capacidade de mentalização dos educadores para as trocas verbais entre eles e os bebês: indica-se que, para os adultos, só há sentido em falar com os bebês se conseguirem atribuir-lhes estados mentais e perceberem seus comportamentos como intencionais. Caso contrário, possivelmente, não conversarão de forma natural e espontânea, ou o farão de modo escasso.

Para auxiliar a construção da capacidade de mentalização das crianças, não basta qualquer tipo de diálogo: termos mentais precisam ser proferidos pelos cuidadores (Longobardi, Lonigro, & Laghi, 2016), o que, por sua vez, contribuirá para o desenvolvimento da linguagem delas referente a estados mentais (Howe, Rinaldi, & Recchia, 2010; Mendes & Pessôa, 2013; Razuri, Howard, Purvis, & Cross, 2017; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Isso inclui os profissionais da Educação Infantil que, além de inserirem expressões alusivas a estados mentais em seu discurso, podem implicar as crianças em conversações sobre a mente (Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011). Logo, é interessante que o uso desses termos seja empregado no cotidiano escolar (Frampton, Perlman, & Jenkins, 2009; Ribeiro, de Batista, & Rodrigues, 2014). Referências a estados mentais no discurso das educadoras foi um dos indicadores avaliados no eixo Capacidade de mentalização implícita.

Menções a desejos e sentimentos predominaram no discurso das participantes. Quanto aos desejos, os verbos querer e gostar foram aludidos por todas, sendo que os demais citados são variações destes. Não houve diferença significativa de frequência de citação a eles entre as educadoras. Possivelmente, o predomínio de desejos na fala deve-se ao fato de grande parte da vida das crianças pequenas envolver a satisfação dos mesmos (Taumoepeau & Ruffman, 2006) e de virem acompanhados de expressões faciais típicas e/ou de atitudes que os tornam mais facilmente perceptíveis se comparados a pensamentos por exemplo (Taumoepeau & Ruffman, 2008). Uma pesquisa americana conduzida com 35 díades mães e filhos, ambos avaliados em seis momentos – quando as crianças tinham entre 12 e 52 meses –, ilustra tal questão. Transcreveram-se as falas da dupla durante a execução de tarefas com blocos (*Toddler blocks tasks* e *Preschool blocks tests I e II*) e contabilizaram-se as referências aos verbos: querer, saber e pensar, e suas variações. Identificaram-se mais referências maternas ao verbo desejar em comparação a pensar e saber (Razuri et al., 2017).

A alusão e a valorização de sentimentos por parte do cuidador é entendida como promotora da aprendizagem da criança sobre os próprios sentimentos e os dos outros (Kårstad et al., 2015). No caso das participantes, a maioria dos sentimentos citados referiram-se ao estado mental do bebê, o que também ocorreu em relação aos desejos e pensamentos. Isso parece adequado, posto que referências a terceiros aumentam conforme a idade da criança (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Primeiramente, é preciso conhecer o próprio mundo interno para, depois, compreender o dos outros (Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008).

Pensamentos foram os estados mentais menos nomeados pelas educadoras, fato congruente com os achados de Taumoepeau & Ruffman (2006). Em sua amostra, 79 díades (71 mãe-criança e três pai-criança) foram avaliadas quando os filhos tinham 15 e,

depois, 24 meses na Nova Zelândia. Codificaram-se os termos mentais empregados pelos pais ao descreverem dois livros, com 30 imagens, para seus filhos. Descobriu-se que menções a pensamentos aumentam com a idade da criança, pois, inicialmente, desejos predominam. Um estudo italiano investigou o emprego de termos mentais de 15 mães em dois momentos: quando os bebês tinham 16 e 20 meses. Em cada um deles, filmaram-se as duplas por 20 minutos enquanto brincavam livremente em casa. As verbalizações maternas foram transcritas e codificadas. Verificou-se a intensificação de referências a pensamentos no tempo 2. A variedade dos termos mentais não se alterou, mas sua frequência, sim (Longobardi et al., 2016).

Talvez, mães falem mais sobre pensamentos posteriormente por acreditarem que crianças mais velhas compreendem melhor esse tipo de conteúdo (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Nesse sentido, considerando que os bebês do presente estudo tinham, no máximo, 14 meses e a maioria menos de dez, parece que o vocabulário referente a estados mentais, utilizado pelas educadoras, é adequado. Elas, portanto, aparentam ser capazes de adaptar sua linguagem ao que se refere ao uso de termos mentais, conforme a maturação de cada bebê predominantemente, assim como se espera que mães (Taumoepeau & Ruffman, 2008) e cuidadores (Longobardi et al., 2016) façam de modo a favorecê-lo. Gradualmente, as nomeações dos adultos tornam explícita a crescente compreensão implícita da criança sobre a vida mental (Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008).

Crenças são outro estado mental a ser discutido porque influenciam o comportamento (Fonagy & Campbell, 2015; Frampton et al., 2009) e guiam o processo de tomada de decisão (Heisner & Lederberg, 2011) – possivelmente, por serem representações da realidade (Twemlow et al., 2005b). Seus determinantes são variados e

incluem a formação acadêmica, experiências pessoais e o conjunto de crenças do ambiente social e cultural no qual o indivíduo está inserido (Degotardi & Sweller, 2012).

Imagina-se que uma crença comum a todas as participantes seja que, a seu modo, bebês são capazes de pensar e de compreendê-las, tanto que dialogam com eles, mesmo que com intensidades variadas. Outra crença implícita, unânime entre elas, parece ser: cabe ao educador estimular ativamente o desenvolvimento motor da turma. Presume-se que essa tenha sido a crença propulsora de condutas diretivas que, frequentemente, geraram interrupções na exploração e movimentação dos bebês, o que pode ter causado desencontros entre o interesse deles e do adulto. O ponto de vista da educadora predominou nessas situações. Sua capacidade de mentalização implícita dirigida ao outro, talvez, tenha falhado momentaneamente. Isso porque, de um modo geral, não identificaram o desequilíbrio, a postura corporal desorganizada ou rígida, a expressão facial de incômodo, nem os “protestos” verbais dos bebês e, especialmente, seu mal-estar psíquico latente.

De forma análoga, Maria, Ana e Joana também parecem entender que a estimulação cognitiva do grupo as compete, tanto que buscaram ensinar algo aos bebês. Talvez, esta crença tenha as impulsionado a interromper a atividade espontânea deles, gerando um desencontro que, às vezes, não foi detectado por elas. Todavia, em alguns momentos, optaram por sugerir uma atividade mesmo tendo reconhecido o comportamento dele e seu estado mental latente (Meins et al., 2001), quiçá por achá-la mais relevante para a aprendizagem do bebê.

A propensão a acreditar que a criança aprende somente com a intervenção do adulto – ainda presente na área pedagógica (Filho & Delgado, 2016) – pode ser um dos fatores que embasam as crenças sobre a necessidade de estimulação motora e cognitiva, a qual parece integrada à identidade dos educadores como mostra a pesquisa de Carvalho

e Radomski (2017). Entrevistaram-se 60 educadores que atuam com bebês, de zero a 18 meses, no Rio Grande do Sul e evidenciou-se a presença marcante de uma necessidade de estímulo como componente da sua imagem da docência.

Constrói-se a hipótese de que as crenças em questão tenham prejudicado a capacidade de mentalização implícita das educadoras dirigida aos bebês – esta tende a ser utilizada nos relacionamentos sociais cotidianos quando não requerem muita atenção (Bateman & Fonagy, 2016). Igualmente, as crenças podem ter dificultado que elas pensassem acerca do que estava acontecendo – acionassem a explícita –, pois, quando há certeza do que se deve fazer, não existe razão para refletir, segue-se agindo automaticamente.

Considerando tais possibilidades, aventa-se que formações, oferecidas aos educadores, que enfatizam a necessidade de estimulação, podem atrapalhar sua capacidade de perceber o bebê enquanto indivíduo dotado de estados mentais. A lógica adultocêntrica e a escolarização precoce, predominantes em algumas instituições de ensino (Filho & Delgado, 2016), parecem não incentivar os profissionais a refletir sobre as demandas específicas de cada bebê. Ao contrário, espera-se que todas as crianças acolham e atendam as propostas dos educadores, executando-as no mesmo momento (de Carvalho & Radomski, 2017).

Na tentativa de evitar tal consequência adversa, indica-se a relevância de que as formações abordem uma concepção de bebê ativo e competente, que se coloca em atividade espontaneamente, motivado pelos próprios interesses (Falk, 2011; Tardos & Szanto-Feder, 1984/2011). Acredita-se que, caso os educadores reconheçam os comportamentos dos bebês como intencionais e motivados por estados mentais, sua conduta diretiva poderia decair, e aumentaria sua curiosidade sobre as mentes deles. Por conseguinte, pensariam, também, nas próprias ações e em como organizam o cotidiano

escolar. Portanto, corrobora-se a ideia de Ochoa e Arango (2015): indivíduos com uma capacidade de mentalização bem desenvolvida pensariam mais facilmente sobre seu modo de lidar com as crianças e empregariam técnicas pedagógicas com criatividade.

Além da demanda por estimulação, situações, nas quais os bebês agiram de modo contrário à expectativa das educadoras, também podem ter contribuído para os lapsos de sua capacidade de mentalização implícita dirigida ao outro, devido à intensidade afetiva dada à cena (Bateman & Fonagy, 2016; Shai et al., 2017; Twemlow et al., 2005b) como consequência da oposição. Na perspectiva da pesquisadora, os principais episódios envolveram Maria e Lúcia.

Na turma de Maria, ocorreram várias disputas de brinquedos que demandaram sua intervenção. Ela estipulou limites aos bebês, os quais, muitas vezes, não foram atendidos. Em um extremo, havia sua expectativa de que suas regras fossem respeitadas – talvez, em parte, embasada na ideia de que é preciso manter o controle sobre eles (Monção, 2017). No outro, bebês curiosos, explorando os olhos de um fantoche, por exemplo, ou virando-se no trocador. Quando as ações deles divergiam do esperado por ela, os bebês eram vistos como desobedientes, e Maria incomodava-se, aumentava seu tom de voz, falava com firmeza e mudava sua expressão facial. Nessas ocasiões, parecia não se questionar sobre as inúmeras razões possíveis que justificariam o comportamento do bebê. A única versão existente era a sua e agia guiada por ela. Salienta-se que indivíduos, com baixa capacidade de mentalização, tendem a atribuir intenções negativas aos outros (Sadler et al., 2006; Twemlow et al., 2005a) e são suscetíveis a desenvolver representações distorcidas da criança (Sadler et al., 2006). Nesse sentido, referente à vinheta citada, poder-se-ia pensar que, no entendimento de Maria, o objetivo dos bebês era, de fato, confrontá-la.

Encontrou-se uma reação semelhante a desta participante entre os 24 educadores de crianças, entre três e cinco anos, entrevistados na Turquia. Eles contaram que tendem

a perder a paciência, quando a turma não atende a suas solicitações e perante um imprevisto (Kotaman, 2014). Assinala-se que um cuidado sensível se caracteriza justamente por atentar às mudanças nos estados mentais do bebê (Slade, 2005) – sejam elas esperadas ou não pelo adulto – e por responder coerentemente.

Quanto a Lúcia, destaca-se um fato ocorrido durante uma refeição: bebês choram sem que ela se dirija a eles com um olhar ou uma palavra. Segue a rotina, alimentando os demais, ignorando os apelos deles, em vez de auxiliá-los a modular seus afetos negativos (Ochoa & Arango, 2015; O'Connor & McCartney, 2007). Consequentemente, é possível que esses bebês não se sentissem reconhecidos enquanto indivíduos e, assim, desperdiçou-se uma oportunidade de que experimentassem segurança e sua consequente confiança em poder sentir afetos intensos sem desregular-se por muito tempo (Twemlow et al., 2005a), bem como sentir-se querido e emocionalmente envolvido com o outro (Hyman, 2012).

Não é suficiente, portanto, perceber o estado mental do bebê. A questão é esta: como o adulto reage após identificá-lo? Altera seu comportamento de modo a responder consonantemente ou não? (Fonagy et al., 2007; Shai & Belsky, 2011a; Shai & Fonagy, 2014). Rigidez e inflexibilidade são apontadas como características de pessoas com falhas na capacidade de mentalização (Twemlow et al., 2005a).

Cria-se a hipótese de que a intensidade afetiva das cenas possa ter influenciado a conduta de Maria e Lúcia, pois emoções intensas prejudicam a capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016; Shai et al., 2017; Twemlow et al., 2005b). A hostilidade, expressa através do aumento do tom de voz e do não olhar, por exemplo, sinaliza falhas na função reflexiva, como mostrou o estudo de Stacks e colaboradores (2014). Nos Estados Unidos, avaliaram-se 83 mães cujos bebês tinham 16 meses. Além de dados sociodemográficos, utilizaram-se outros instrumentos para avaliar fatores de

risco psicossocial materno (*The Childhood Trauma Questionnaire*, *Postpartum Depression Screening Scale* e uma entrevista para identificar sintomas depressivos), a sensibilidade e a negatividade materna (através de filmagem de brincadeira livre com seu bebê, seguida de uma tarefa de solicitá-lo a guardar os brinquedos) e sua função reflexiva (*Parent Development Interview-Revised Short Form*). Descobriu-se que esta última é inversamente associada à hostilidade em suas atitudes para com o filho. Logo, ela promove cuidados sensíveis (Stacks, et al., 2014). Em outra pesquisa, realizada no Canadá, com 86 mães, identificou-se que aquelas cujo comportamento era agressivo ou intrusivo para com seus bebês – avaliado através do instrumento *Disconnected and Extremely Insensitive Parenting* – apresentavam função reflexiva significativamente mais baixa – analisada a partir da *Adult Attachment Interview* (Ensink, Rousseau, Biberdzic, Bégin, & Normandin, 2017).

A reação habitual do adulto perante a intensidade afetiva e o declínio de sua capacidade de mentalização é tentar recuperar a coesão de seu *self* através de ações marcantes como ser assertivo, subindo o tom de voz, ou criar uma imagem do outro que confirme suas ideias (Bateman & Fonagy, 2016) – o bebê é realmente desobediente, por exemplo. Conseqüentemente, a imagem de si que o bebê receberá de volta do seu educador, através do espelhamento, é negativa. Em vez de ser vista como alguém que necessita de auxílio para regular suas emoções, a criança é deixada sozinha com seus recursos, talvez, porque a forma como o educador a vê é uma criação de sua mente: uma figura de seu passado ou alguém que perturba a aula (Keller, 2011), o resultado de uma projeção (Slade, 2005), de uma percepção calcada em experiências anteriores ou em expectativas (Fonagy et al., 2007).

A cena complica-se, visto que a diminuição da capacidade de mentalização prejudica a regulação afetiva (Bateman & Fonagy, 2016), o que parece ter sido uma

dificuldade de Maria e Lúcia, visto que a primeira se irritou e a segunda ignorou o choro, possivelmente, para se proteger da intensidade do momento. Para Keller (2011), respostas dos educadores, que desdenham os sentimentos dos bebês, podem indicar seu afastamento devido a dificuldades de tolerar os próprios afetos acionados pela situação.

Geralmente, em situações de estresse elevado, a capacidade de mentalização implícita é utilizada, e o indivíduo tem dificuldade de ativar a explícita (Bateman & Fonagy, 2016), o que seria importante, tendo em vista seu caráter reflexivo – fundamental para a resolução de problemas de relacionamento (Allen, 2006). Sendo assim, pensar sobre o que está acontecendo, torna-se mais desafiador. Considera-se uma capacidade de mentalização equilibrada aquela em que a mudança da implícita para a explícita transcorre apropriadamente quando necessário (Bateman & Fonagy, 2016). Se o educador conseguisse pensar sobre o comportamento do bebê e sua experiência subjetiva em momentos intensos (através de sua capacidade de mentalização explícita) poderia facilitar sua tarefa de regular seus próprios afetos e, assim, não reagiria ao bebê de modo a aumentar o estresse da situação (Ensink et al., 2016).

A desconsideração dos estados mentais das crianças é realidade em algumas escolas (Monção, 2017) em intensidades e frequências diferentes. Em pequenas doses, tais desencontros são esperados, afinal, a tarefa de pensar e refletir sobre os estados mentais dos bebês precisa ser desempenhada de modo suficientemente bom (Sharp & Fonagy, 2008) e não perfeitamente. Inclusive pessoas saudáveis apresentam falhas na capacidade de mentalização. A questão central é o quanto conseguem mantê-la perante situações estressantes e o quanto demoram para recuperá-la, caso um colapso ocorra (Bateman & Fonagy, 2013, 2016). Nesse sentido, sustenta-se que Maria e Lúcia aparentaram mais dificuldades.

Ao integrar os dados oriundos da avaliação da capacidade de mentalização explícita e implícita, nota-se uma coerência entre os resultados de Ana e Joana, as quais se destacaram positivamente. A impressão da pesquisadora corrobora tal afirmação porque o clima sentido nas turmas durante as observações foi tranquilo e agradável predominantemente, assim como nas entrevistas. Os desencontros ocorridos entre essas educadoras e os bebês parecem não ter gerado tanto desconforto psíquico neles quanto os acima citados, nos casos de Maria e Lúcia, o que apoia a ideia de que a capacidade de mentalização é um dos elementos que sustenta o cuidado sensível (Borelli et al., 2017; Camoirano, 2017; Sadler et al., 2006).

Os resultados das avaliações de Maria e Lúcia parecem diferentes ao que se refere à dimensão da capacidade de mentalização dirigida aos outros. Na entrevista, atribuíram estados mentais a outras pessoas e os identificaram como propulsores de seus comportamentos – tanto que o contexto “em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas” do *Checklist* foi o único no qual atingiram a classificação máxima. O mesmo não parece ter ocorrido durante a interação com os bebês. Talvez, a intensidade afetiva da cena tenha dificultado isso (Bateman & Fonagy, 2016; Shai et al., 2017; Twemlow et al., 2005b), bem como as crenças sobre a necessidade de estimulação motora e cognitiva. Assim sendo, a capacidade de mentalização de um indivíduo permite-lhe cuidar de modo sensível (Borelli et al., 2017; Camoirano, 2017; Sadler et al., 2006), porém não garante que o faça devido à interferência de outros fatores.

Necessita-se de mais estudos que avaliem as dimensões explícita e implícita da capacidade de mentalização descritas teoricamente (Suchman, DeCoste, Leigh, & Borelli, 2010), especialmente, que busquem integrá-las (Nijhof, Brass, Bardi, & Wiersema, 2016; Rosenblau et al., 2015). Isso porque se indaga se avaliar a capacidade de mentalização apenas através de medidas verbais, como ocorre em muitos estudos, é suficiente para

compreender a complexidade do fenômeno em questão (Camoirano, 2017; Shai et al., 2017). As diferenças entre os resultados das educadoras em ambas as dimensões – coerentes no caso de duas e parcialmente discrepantes nas demais – apoia tal demanda, assim como o estudo conduzido por Shai e colaboradores (2017). Os autores investigaram a capacidade de mentalização explícita através da *Parent Development Interview-Revised Short Form* e a implícita por meio da PEM. Participaram da pesquisa 68 mães israelenses e seus bebês de três meses. Descobriu-se uma correlação positiva moderada entre as dimensões verbal e não-verbal da capacidade de mentalização. Concluiu-se que ambas englobam diferentes facetas da capacidade em foco, mas que estão inter-relacionadas. Assim, reitera-se a importância de que novos estudos se dediquem a investigar as semelhanças e diferenças entre estas dimensões, bem como de que modo se relacionam, mesmo que isso seja um desafio, visto que não há como delimitar uma fronteira clara entre ambas (Allen, 2006).

Por fim, assinala-se que a capacidade de mentalização do educador é influenciada por diversos elementos. Há que se pensar, por exemplo, que o temperamento de um bebê pode complicar a tarefa do adulto de compreender os comportamentos e estados mentais dele (Sharp & Fonagy, 2008) e que o meio social no qual o profissional está inserido também afeta sua capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016; Valle, et al., 2016). Indica-se considerar fatores como o amparo que recebe da instituição em que atua (Keller, 2011) e o número de bebês pelos quais é responsável – razão adulto-criança (Frampton et al., 2009; Kagan, 2011). Imagina-se que, ao buscar atender para vários bebês simultaneamente, seja mais desafiador identificar e responder de modo adequado à singularidade de cada um. Nas turmas de Ana e Joana, que se destacaram de forma positiva em ambas avaliações, havia menos bebês nos dois dias de observação, o que pode ter interferido em seu desempenho na dimensão implícita. Apesar do foco do presente

estudo centrar-se na capacidade de mentalização dos educadores, reitera-se que os desencontros entre adultos e bebês – dos mais sutis aos mais marcantes – precisam ser interpretados sopesando o contexto.

Considerações Finais

Com este estudo, pretendeu-se chamar atenção para a capacidade de mentalização de educadores que atuam com bebês. Sua importância justifica-se, principalmente, porque ela facilita o cuidado sensível (Borelli et al., 2017; Camoirano, 2017; Sadler et al., 2006) e promove o desenvolvimento da capacidade de mentalização das crianças (Fonagy, 2006; Fonagy & Campbell, 2015). Ademais, embasa as relações (Bateman & Fonagy, 2016), sendo, portanto, fundamental no contexto escolar, visto que a qualidade do relacionamento entre o educador e a criança interfere em seu desenvolvimento cognitivo e social (Virmani & Ontai, 2010).

Destaca-se que, apesar da relevância social desta temática – considerando a influência dos primeiros anos de vida para a constituição psíquica do indivíduo – ela parece insuficientemente debatida na literatura (Recktenvald et al., submetido). O presente estudo almejou contribuir neste sentido.

Dentre os resultados, salienta-se a capacidade de mentalização explícita das educadoras, em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas, classificada como muito alta. Quanto à capacidade de mentalização implícita dirigida aos outros, entende-se que apenas duas participantes alcançaram desempenho semelhante. Talvez, as crenças acerca da necessidade de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo dos bebês, além da intensidade afetiva de alguns episódios tenham afetado sua capacidade de interpretar os comportamentos deles e seus estados mentais latentes.

A partir dos resultados expostos neste estudo, pode-se refletir acerca do que os bebês experienciam nas escolas e verificar se são ou não reconhecidos como indivíduos dotados de estados mentais nas diversas ações cotidianas dos adultos, que são responsáveis por eles – desde as atividades propostas, quanto os momentos de cuidados corporais. É uma tentativa inicial de adquirir conhecimentos, a fim de construir intervenções que visem desenvolver a capacidade de mentalização desses profissionais, aperfeiçoar os cuidados dispensados aos bebês e agir preventivamente. Acredita-se que as formações para educadores sejam um modo de fazê-lo e, por isso, devem ser planejadas e avaliadas minuciosamente. Sustenta-se que orientá-los sobre como agir ou o que dizer é insuficiente porque, caso não reconheçam os estados mentais subjacentes aos comportamentos dos bebês, tais informações não farão sentido para eles. Assim, podem não as atender, ou fazê-lo mecanicamente, o que também não contribui para a qualidade do serviço dispensado. Criar oportunidades de imaginar e debater em grupo os possíveis significados de comportamentos de bebês, talvez seja válido.

Espera-se que os resultados e discussões apresentadas incentivem novas pesquisas. Aponta-se, por exemplo, a necessidade de desenvolver e testar mais instrumentos que avaliem a capacidade de mentalização implícita para facilitar a propagação de estudos sobre ela. Este seria um modo de valorizá-la, pois, apesar de ser utilizada a maior parte do tempo (Twemlow et al., 2005a), foram escassos os artigos encontrados que a abarcassem. É igualmente relevante validar instrumentos que avaliem ambas as dimensões da capacidade de mentalização para a população brasileira. Ao ter mais ferramentas à disposição, pode-se construir intervenções que auxiliem os educadores a aprimorar sua capacidade de mentalização explícita e implícita, direcionada ao *self* e aos outros. Seria pertinente, também, que pesquisas as avaliassem em um mesmo

indivíduo a fim de entender como se relacionam (Nijhof et al., 2016; Rosenblau et al., 2015; Shai et al., 2017). A presente investigação buscou contemplar esses aspectos.

Investigar o suporte recebido pelos educadores nas escolas onde atuam é outra recomendação para futuros estudos, pois o contexto em que estão inseridos afeta sua capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016). Com este conjunto de sugestões, almeja-se contribuir para que as instituições aludidas tornem-se um meio de prevenção de saúde psíquica das comunidades que atendem (Twemlow & Sacco, 2013).

Referências

- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 3-30). Chichester: John Wiley & Sons.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). Critério de Classificação Econômica Brasil. São Paulo, Brasil. Retrieved from <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2006). *Mentalization-Based Treatment for Borderline Personality Disorder: a practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2013). Mentalization-Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, 33(6), 595-613. doi:10.1080/07351690.2013.835170
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders: a practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Bevington, D., Fuggle, P., & Fonagy, P. (2015). Applying attachment theory to effective practice with hard-to-reach youth: the AMBIT approach. *Attachment & Human Development*, 17(2), 157-174. doi:10.1080/14616734.2015.1006385

- Borelli, J. L., Burkhart, M. L., Rasmussen, H. F., Brody, R., & Sbarra, D. A. (2017). Secure base script content explains the association between attachment avoidance and emotion-related constructs in parents of young children. *Infant Mental Health Journal*, 38(2), 210-225. doi:10.1002/imhj.21632
- Bowlby, J. (1989/1996). *Uma base segura: aplicações clínicas de uma teoria del apego*. Barcelona: Paidós.
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing makes parenting work: a review about parental reflective functioning and clinical interventions to improve it. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.00014
- da Silva, L. G., & da Silva, M. C. (2013). Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(11), 3137-3146. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63028795004>
- de Carvalho, R. S., & Radomski, L. L. (2017). Imagens da docência com bebês: problematizando. *Série-Estudos*, 22(44), 41-59. doi:10.20435/serie-estudos.v22i44.1015
- Degotardi, S., & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 253-265. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.002
- Degotardi, S., Torr, J., & Cross, T. (2008). "He's got a mind of his own": the development of a framework for determining mothers' beliefs about their infants' minds. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 259-271. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.003
- Donelli, T. S. (2014). *Sintomas somáticos funcionais, mentalização materna e internação hospitalar na primeira infância*. Projeto de pesquisa não publicado.

- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology*, 7, 1-10. doi:10.3402/ejpt.v7.30611
- Ensink, K., Fonagy, P., Normandin, L., Berthelot, N., Biberdzic, M., & Duval, J. (2015). O papel protetor da mentalização de experiências traumáticas: implicações quando da entrada na parentalidade. *Estilos da Clínica*, 20(1), 76-91. doi:10.11606/issn.1981-1624.v20i1p76-91
- Ensink, K., Rousseau, M., Biberdzic, M., Bégin, M., & Normandin, L. (2017). Reflective functioning and personality organization: associations with negative maternal behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 351-362. doi:10.1002/imhj.21643
- Falk, J. (2011). "Lóczy" e sua história. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 15-37). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Filho, A. J., & Delgado, A. C. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. *Saber & Educar*, 0(21), 108-117. doi:10.17346/se.vol21.232
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53-99). Chichester: John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2015). Bad blood revisited: attachment and psychoanalysis. *British Journal of Psychotherapy*, 31(2), 229-250. doi:10.1111/bjp.12150

- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(3-4), 288-328. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Frampton, K. L., Perlman, M., & Jenkins, J. M. (2009). Caregivers' use of metacognitive language in child care centers: prevalence and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 248-262. doi:10.1016/j.ecresq.2009.04.004
- Freeman, C. (2016). What is mentalizing? An overview. *British Journal of Psychotherapy*, 32(2), 189-201. doi:10.1111/bjp.12220
- Frith, C. D., & Frith, U. (2012). Mechanisms of social cognition. *Annual Review of Psychology*, 63, 287-313. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100449
- Goouch, K., & Powell, S. (2012). Orchestrating professional development for baby room practitioners: raising the stakes in new dialogic encounters Introduction: The background. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. doi:10.1177/1476718X12448374
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. B., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: a review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42, 153-162. doi:10.1007/s10643-013-0595-4
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 227-236. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.003
- Holmes, J. (2006). Mentalizing from a psychoanalytic perspective: what's new? In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 31-49). Chichester: John Wiley & Sons.

- Howe, N., Rinaldi, C. M., & Recchia, H. E. (2010). Patterns in mother-child internal state discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(1), 1-20. doi:10.1353/mpq.0.0042
- Hyman, S. (2012). The school as a holding environment. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychotherapy*, *11*, 205-216. doi:10.1080/15289168.2012.700793
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2015). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: a person centered approach. *Early Education and Development*, *27*(4), 551-571. doi:10.1080/10409289.2016.1099354
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, *41*(142), 56-67. doi:10.1590/S0100-15742011000100004
- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nilsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(3), 340-354. doi:10.1111/bjdp.12095
- Keller, L. E. (2011). Repairing links: building attachments in the preschool classroom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *59*(4), 737-763. doi:10.1177/0003065111417624
- Kotaman, H. (2014). Turkish early childhood teachers' emotional. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(3), 365-381. doi:10.1080/1350293X.2014.970849
- Liljenfors, R., & Lundh, L. G. (2015). Mentalization and intersubjectivity towards a theoretical integration. *32*(1), 36-60. doi:10.1037/a0037129
- Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother-child conversation. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(3), 756-766. doi:10.1007/s10826-015-0255-y

- Malberg, N. T. (2008). Refusing to be excluded: finding ways of integrating psychotherapeutic modalities to the emerging needs of a Pupil Referral Unit. *Journal of Child Psychotherapy, 34*(1), 101-110. doi:10.1080/00754170801895854
- Malberg, N. T., Stafler, N., & Geater, E. (2012). Putting the pieces of the puzzle together: a mentalization-based approach to early intervention in primary schools. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 11*, 190-204. doi:10.1080/15289168.2012.700623
- Mariotto, R. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 637-648. doi:10.1111/1469-7610.00759
- Mendes, D. M., & Pessoa, L. F. (2013). Emotion, affection and maternal speech in parental care. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in South American and African Contexts* (pp. 129-145). InTech. doi:10.5772/57337
- Ministério da Educação. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
- Monção, M. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa, 43*(1), 161-176. doi:10.1590/S1517-9702201608147080

- Nijhof, A. D., Brass, M., Bardi, L., & Wiersema, J. R. (2016). Measuring mentalizing ability: a within-subject comparison between an explicit and implicit version of a ball detection task. *Plos One*, *11*(10), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0164373
- Ochoa, A. M., & Arango, A. C. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *19*(1), 118-125. doi:10.1590/2175-3539/2015/0191811
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, *44*(2), 340-369. doi:10.3102/0002831207302172
- Ordway, M. R., Webb, D., Sadler, L. S., & Slade, A. (2015). Parental reflective functioning: an approach to enhancing parent-child relationships in pediatric primary care. *Journal of Pediatrics Health Care*, *29*(4), 325-334. doi:10.1016/j.pedhc.2014.12.002
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: a training study. *Journal of Cognition and Development*, *12*(2), 239-259. doi:10.1080/15248372.2011.563487
- Ramires, V. R., & Godinho, L. R. (2011). Psicoterapia Baseada na Mentalização de crianças que sofreram maus-tratos. *Psicologia em Estudo*, *16*(1), 61-70. doi:10.1590/S1413-73722011000100008
- Razuri, E. B., Howard, A. R., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2017). Mental state language development: the longitudinal roles of attachment and maternal language. *Infant Mental Health Journal*, *38*(3), 329-342. doi:10.1002/imhj.21638

- Recktenvald, K., Schaefer, M. P., dos Santos, M. N., & Donelli, T. S. (2017). *A capacidade de mentalização no contexto escolar: uma revisão sistemática*. Manuscript submitted for publication.
- Ribeiro, N. N., de Batista, T. C., & Rodrigues, M. C. (2014). Teoria da mente: possíveis implicações educacionais. *Psicologia Argumento*, 32(78), 127-135.
doi:10.7213/psicol.argum.32.078.AO08
- Rodrigues, C. D., Chaves, L. B., & Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout em professores de educação pré-escolar. *Interação em Psicologia*, 14(2), 197-204.
doi:10.5380/psi.v14i2.10009
- Rosenblau, G., Kliemann, D., Heekeren, H. R., & Dziobek, I. (2015). Approximating implicit and explicit mentalizing with two naturalistic video-based tasks in typical development and autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 953-965. doi:10.1007/s10803-014-2249-9
- Sadler, L. S., Slade, A., & Mayes, L. C. (2006). Minding the baby: a mentalization-based parenting program. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalization-Based Treatment* (pp. 271-288). Chichester: John Wiley and Sons.
- Schaefer, M. P. (2015). *Psicoterapia mãe-bebê: uma intervenção no contexto da prematuridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Schaefer, M. P., & Donelli, T. S. (2016). Capacidade de mentalização materna e prematuridade: repercussões de uma intervenção em UTIN. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 617-627. doi:10.4025/psicoestud.v21i4.31775
- Schaefer, M. P., & Donelli, T. S. (2017). Psicoterapia mãe-bebê: uma intervenção no contexto da prematuridade. *Contextos Clínicos*, 10(1), 33-47.
doi:10.4013/ctc.2017.101.03

- Schiborr, J., Lotzin, A., Romer, G., Schulte-Markwort, M., & Ramsauer, B. (2013). Child-focused maternal mentalization: a systematic review of measurement tools from birth to three. *Measurement, 46*, 2492-2509.
doi:10.1016/j.measurement.2013.05.2007
- Schuwerk, T., Jarvers, I., Vuori, M., & Sodian, B. (2016). Implicit mentalizing persists beyond early childhood and is profoundly impaired in children with autism spectrum condition. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01696
- Shai, D., & Belsky, J. (2011a). When words just won't do: introducing parental embodied mentalizing. *Child Development Perspectives, 5*(3), 173-180.
doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00181.x
- Shai, D., & Belsky, J. (2011b). Parental embodied mentalizing: let's be explicit about what we mean by implicit. *Child Development Perspectives, 5*(3), 187-188.
doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00195.x
- Shai, D., & Belsky, J. (2016). Parental embodied mentalizing: how the nonverbal dance between parents and infants predicts children's socio-emotional functioning. *Attachment & Human Development, 1-29*. doi:10.1080/14616734.2016.1255653
- Shai, D., & Fonagy, P. (2014). Beyond words: parental embodied mentalizing and the parent-infant dance. In M. Mikulincer, & P. R. Shaver (Eds.), *Mechanisms of social connection from brain to group* (pp. 185-203). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shai, D., Dollberg, D., & Szepeswol, O. (2017). The importance of parental verbal and embodied mentalizing in shaping parental experiences of stress and coparenting. *Infant Behavior and Development, 49*, 87-96. doi:10.1016/j.infbeh.2017.08.003
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). Parent's capacity to treat child as psychological agent. *Social Development, 17*(3), 737-754. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x

- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: an introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-382. doi:10.1080/14616730500245906
- Slade, A. (2007). Reflective Parenting Programs: theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640-657. doi:10.1080/07351690701310698
- Stacks, A. M., Muzik, M., Wong, K., Beeghly, M., Huth-Bocks, A., Irwin, J. L., & Rosenblum, K. L. (2014). Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: links to sensitive parenting and infant attachment security. *Attachment and Human Development*, 16(5), 515-533. doi:10.1080/14616734.2014.935452
- Suchman, N. E., DeCoste, C., Leigh, D., & Borelli, J. (2010). Reflective functioning in mothers with drug use disorders: implications for dyadic interactions with infants and toddlers. *Attachment & Human Development*, 12(6), 567-585. doi:10.1080/14616734.2010.501988
- Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (1984/2011). O que é autonomia na primeira infância? In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 39-52). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How e why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289-306. doi:10.1002/aps.1372

- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005a). A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 4, 265-281. doi:10.1521/bumc.2005.69.4.265
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005b). A developmental approach to mentalizing communities: II The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 4, 282-304. doi:10.1521/bumc.2005.69.4.282
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Intra, F. S., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: preliminary italian evidence of the “Thought in Mind” Project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2016.01213
- Viegas, P. C. (2009). *A capacidade de mentalização em pré-adolescentes que vivenciaram o divórcio altamente conflitivo dos pais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Viegas, P. C., & Ramires, V. R. (2012). Pré-adolescentes em psicoterapia: capacidade de mentalização e divórcio altamente conflitivo dos pais. *Estudos de Psicologia*, 29, 841-849. doi:10.1590/S0103-166X2012000500020
- Virmani, E. A., & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31(1), 16-32. doi:10.1002/imhj.2024016
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Considerações Finais da Dissertação

A presente dissertação almejou investigar dois temas que parecem insuficientemente discutidos no âmbito escolar, acadêmico e científico: os cuidados oferecidos aos bebês nos momentos de alimentação e higiene (Barbosa & Quadros, 2017; Laere & Vandembroeck, 2016; Monção, 2017) e a capacidade de mentalização de educadores de berçário (Recktenvald, Schaefer, dos Santos, & Donelli, submetido). O primeiro deles é fundamental, por exemplo, para o desenvolvimento emocional primitivo, em termos winnicottianos (Winnicott, 1945/2000, 1965/2011), e para o desenvolvimento físico e psíquico, de acordo com a abordagem pikleriana (David & Appell, 2010; Falk, 2011, 2017b). Quanto ao segundo, este deve ser valorizado, pois promove a capacidade de mentalização dos indivíduos (Fonagy & Campbell, 2015) e afeta o modo como os bebês são cuidados (Camoirano, 2017; Ordway, Webb, Sadler, & Slade, 2015).

A partir das seções I e II, espera-se ter contribuído para que a temática dos cuidados corporais – que também são psíquicos (Winnicott, 1964/1982, 1988/1990) – não se torne invisível, mesmo diariamente presente (Monção, 2017) na vida de todos os bebês. Ademais, pensa-se ter oportunizado sua valorização, indicando que há muito o que ser discutido sobre essa temática; questões que extrapolam aspectos nutricionais (Mortlock, 2015; Richter & Vaz, 2011), técnicos e sanitários (Falk, 2013).

Explicitou-se o quão diversificadas são as experiências dos bebês, no contexto escolar, durante as refeições e nos momentos de higiene: algumas agradáveis, outras não. Os dados mostram ser possível que os bebês tenham suas necessidades afetivas e de atividade satisfeitas ao longo dos cuidados corporais e que estejam inseridos num ambiente cuja organização é adequada. Entretanto, também sugerem a necessidade de melhorias, visto que algumas necessidades foram apenas parcialmente satisfeitas e outras,

nem sequer o foram. Assim, indaga-se: que lugar o bebê ocupa na escola de Educação Infantil?

Comparando os resultados descritos nas seções I e II, observa-se que apenas as educadoras Ana e Joana satisfizeram as necessidades afetivas dos bebês e fizeram-no em ambos os contextos – refeições e higiene. Maria o fez parcialmente nos momentos de alimentação e Lúcia não o fez. Nas situações envolvendo a higiene, Maria não as satisfaz, enquanto Lúcia, sim, mas apenas parcialmente. Considerando que os episódios de cuidados corporais são propícios para a interação (Klein & Martins, 2017; Seland & Sandseter, 2015), tais dados demandam novas investigações e reflexões nos âmbitos científico, acadêmico e na comunidade escolar.

As piores avaliações referem-se ao eixo temático satisfação das necessidades de atividade – atendidas unicamente por Ana e Joana e somente nas situações de alimentação. Imagina-se que a concepção de bebê de cada adulto afete tal resultado: se ele acredita que o bebê nada sabe e nada entende, é lógico que busque conduzi-lo e controlá-lo durante os cuidados corporais, pois percebe-se como o detentor do conhecimento – sabe o que é melhor, como cada momento deve transcorrer e como o bebê deve comportar-se. Portanto, há ocasiões em que as ações dos bebês são restringidas ou ignoradas no cotidiano das turmas de berçário. Nessas, eles parecem não ser tratados como pessoas cujas atitudes são intencionais e guiadas por estados mentais. Tal fato preocupa, uma vez que isso pode dificultar que o bebê sinta possuir uma mente.

Sugere-se que a aplicabilidade dos postulados, oriundos da abordagem pikleriana explicitados, requer a presença de um adulto atento e sensível aos pensamentos, sentimentos, desejos e às crenças dos bebês; demanda uma constante curiosidade e reflexão sobre os possíveis significados latentes aos comportamentos deles. Tal afirmação é sustentada pelos resultados da avaliação da capacidade de mentalização, explícita e

implícita, descritos na seção III. Ana e Joana – as educadoras que cuidaram dos bebês com mais qualidade – também obtiveram os melhores resultados em ambas as dimensões da capacidade em foco. Assim, corrobora-se a literatura: a capacidade de mentalização interfere na forma como o adulto cuida do bebê (Camoirano, 2017; Ordway et al., 2015); está atrelada à oferta de um cuidado sensível (Borelli et al., 2017; Camoirano, 2017).

Imagina-se que as formações, focadas nas demandas dos bebês e das crianças, sejam mais efetivas – por fazerem mais sentido – nas pessoas cuja capacidade de mentalização é robusta. Isso porque tal capacidade favorece a adoção de perspectivas diferentes das do próprio indivíduo e a aprendizagem por meio de relacionamentos, além de facilitar que ele seja receptivo e influenciado pelos demais, descobrindo jeitos melhores de agir, sentir e pensar (Allen, 2006). Logo, é mister pesquisar e intervir para aprimorá-la porque acredita-se que essa seja uma via fundamental para sensibilizar os educadores – e demais profissionais atuantes no contexto escolar – às necessidades infantis. Em vez de transmitir unicamente conhecimentos, aproveitar os espaços de reflexão para convidá-los a imaginar os estados mentais dos bebês parece ser uma sugestão interessante.

Pensa-se que os resultados e as discussões, apresentados nesta dissertação, sejam de significativo valor social, considerando a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento emocional do indivíduo (Winnicott, 1979/1983, 1989/1994). Também, reitera-se a importância dos educadores para a formação cognitiva e emocional das crianças (Mortensen & Barnett, 2015; Sabola & Pianta, 2012; Virmani et al., 2013), conseqüentemente, para o funcionamento das comunidades. Por fim, salienta-se que os temas pesquisados são passíveis de serem expandidos para os lares, os espaços de acolhimento infantil – como os abrigos –, e para hospitais.

Referências da Dissertação

- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 3-30). Chichester: John Wiley & Sons.
- Barbosa, M. S., & Quadros, V. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, 30(100), 45-70.
doi:10.24109/2176-6673.emaberto.30i100
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-Based Treatment for personality disorders: a practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Borelli, J. L., Burkhart, M. L., Rasmussen, H. F., Brody, R., & Sbarra, D. A. (2017). Secure base script content explains the association between attachment avoidance and emotion-related constructs in parents of young children. *Infant Mental Health Journal*, 38(2), 210-225. doi:10.1002/imhj.21632
- Brandão, D. B., & Kupfer, M. C. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283. doi:10.1590/0103-6564A20134413
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing makes parenting work: a review about parental reflective functioning and clinical interventions to improve it. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.00014
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2011). "Lóczy" e sua história. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2 ed., pp. 15-37). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. In J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé: el arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

- Fonagy, P., & Campbell, C. (2015). Bad blood revisited: attachment and psychoanalysis. *British Journal of Psychotherapy*, 31(2), 229-250.
doi:10.1111/bjp.12150
- Goouch, K., & Powell, S. (2012). Orchestrating professional development for baby room practitioners: raising the stakes in new dialogic encounters. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. doi:10.1177/1476718X12448374
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher-child interactions during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 51-59. doi:10.1007/s10643-014-0678-x
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 227-236. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.003
- Klein, B. S., & Martins, G. D. (2017). Concepções de educadoras de berçário sobre desenvolvimento infantil e interação educadora-bebê. *Temas em Psicologia*, 25(1), 117-130. doi:10.9788/TP2017.1-07
- Laere, K. V., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 1-15.
doi:10.1080/09575146.2016.1252727
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260-272.
doi:10.1080/09575146.2014.995600
- Mariotto, R. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.

- Ministério da Educação. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
- Monção, M. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 161-176. doi:10.1590/S1517-9702201608147080
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Mortlock, A. (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 426-435. doi:10.1080/09669760.2015.1096237
- Ochoa, A. M., & Arango, A. C. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 118-125. doi:10.1590/2175-3539/2015/0191811
- Ordway, M. R., Webb, D., Sadler, L. S., & Slade, A. (2015). Parental reflective functioning: an approach to enhancing parent-child relationships in pediatric primary care. *Journal of Pediatrics Health Care*, 29(4), 325-334. doi:10.1016/j.pedhc.2014.12.002
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. (2017). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. *Analytica*, 6(1), 55-65. Retrieved from <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/2048/1395>

- Recktenvald, K., Schaefer, M. P., dos Santos, M. N., & Donelli, T. S. (2017). *A capacidade de mentalização no contexto escolar: um revisão sistemática*. Manuscript submitted for publication.
- Richter, A. C., & Vaz, A. F. (2011). Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 486-501. doi:10.1590/S0100-15742011000200008
- Sabola, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/10409289.2015.985878
- Seland, M., & Sandseter, E. B. (2015). One-to three-year-old children's. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70-83. doi:10.1177/1463949114567272
- Virmani, E. A., Masyn, K. E., Thompson, R. A., & Conners-Burrow, N. A. (2013). Early Childhood Mental Health Consultation: promoting change in the quality of teacher-child interactions. *Infant Mental Health Journal*, 34(2), 156-172. doi:10.1002/imhj.21358
- Winnicott, D. W. (1945/2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott (Ed.), *Da pediatria à psicanálise* (pp. 218-232). Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1965/2011). *A família e o desenvolvimento individual* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1979/1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (1988/1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.

Anexo

Anexo A – *Checklist* para Avaliação Clínica da Capacidade de Mentalização

	Exemplo mais convincente	Forte Evidência (1)	Alguma Evidência (0.5)	Categoria
Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas	-	-	-	-
Opacidade				
Ausência de paranoia				
Contemplação e reflexão				
Tomada de perspectiva				
Interesse genuíno				
Abertura para descoberta				
Perdão				

	Exemplo mais convincente	Forte Evidência (1)	Alguma Evidência (0.5)	Categoria
Previsibilidade				
PONTUAÇÃO				
Percepção do próprio funcionamento mental	-	-	-	-
Instabilidade				
Perspectiva desenvolvimental				
Ceticismo realista				
Reconhecimento da função pré-consciente				
Conflito				
Postura autoinquisitiva				
Interesse na diferença				

	Exemplo mais convincente	Forte Evidência (1)	Alguma Evidência (0.5)	Categoria
Consciência do impacto do afeto				
PONTUAÇÃO				
Representação do self	-	-	-	-
Habilidades pedagógicas e de escuta avançadas				
Continuidade autobiográfica				
Vida interna rica				
PONTUAÇÃO				
Valores e atitudes gerais	-	-	-	-
Hesitação				
Moderação				
PONTUAÇÃO				

categorias da capacidade de mentalização baseada na avaliação clínica

Contexto	Pontuação	Categoria
Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas	5.0-8.0	Muito alta (3)
	3.0-4.5	Boa (2)
	1.0-2.5	Moderada (1)
	0.0-0.5	Pobre (0)
Percepção do próprio funcionamento mental	5.0-8.0	Muito alta (3)
	3.0-4.5	Boa (2)
	1.0-2.5	Moderada (1)
	0.0-0.5	Pobre (0)
Representação do self	3.0	Muito alta (3)
	1.5-2.5	Boa (2)
	0.5-1.0	Moderada (1)
	0.0	Pobre (0)
Valores e Atitudes Gerais	2.0	Muito alta (3)
	1.0-1.5	Boa (2)
	0.5	Moderada (1)
	0.0	Pobre (0)
GLOBAL	9.5-12	Muito alta (3)
	6.0-9.0	Boa (2)
	2.5-5.0	Moderada (1)
	0.0-2.0	Pobre (0)

Descrição dos itens

1. Em relação aos sentimentos e pensamentos de outras pessoas:

- a. *Opacidade* – pode ser reconhecida no comentário de que frequentemente a pessoa não sabe o que as outras pessoas estão pensando, mesmo que não fique completamente desorientada pelo que acontece na mente de outros. (exemplo: “O que aconteceu com Chris me fez perceber que nós podemos frequentemente não compreender até mesmo a reação dos nossos melhores amigos”).
- b. *Ausência de paranoia* – não considerar os pensamentos dos outros como uma ameaça significativa em si e ter em mente a possibilidade de que as mentes podem mudar (exemplo: “Eu não gosto quando ele está bravo mas geralmente você pode acalmá-lo, falando com ele sobre isso”).
- c. *Contemplação e reflexão* – desejo de refletir sobre como os outros pensam de uma maneira descontraída (espontânea) mais do que de maneira compulsiva (exemplo:

durante a entrevista a pessoa ativamente contempla – pensa sobre- as razões por que alguém que ela conhece bem se comporta de determinada maneira).

d. *Tomada de perspectiva* – aceitação de que a mesma coisa pode parecer muito diferente de diferentes perspectivas baseadas na história individual (exemplo: uma descrição de um evento que foi experimentado como rejeição por uma pessoa e uma tentativa genuína de identificar como ele aconteceu que a pessoa não o compreendeu).

e. *Interesse genuíno nos pensamentos e sentimentos de outras pessoas* – não apenas pelo seu conteúdo, mas também pelo seu estilo - forma (exemplo: a pessoa aparenta apreciar falar sobre por que as pessoas fazem as coisas).

f. *Abertura para descoberta* – a pessoa é naturalmente relutante para fazer suposições sobre o que as outras pensam ou sentem.

g. *Perdão* – aceitação dos outros condicionada à compreensão dos seus estados mentais (exemplo: a raiva da pessoa sobre alguma coisa se dissipa uma vez que ela compreende porque a outra pessoa agiu da forma que ela agiu).

h. *Previsibilidade* – um senso geral de que, no conjunto, as reações dos outros são previsíveis, dado o conhecimento acerca do que eles pensam e sentem.

2. Percepção do próprio funcionamento mental:

a. *Instabilidade* – apreciação de que a visão e a compreensão dos outros podem mudar paralelamente às mudanças na própria pessoa.

b. *Perspectiva desenvolvimental* – compreensão de que, com o desenvolvimento, a visão acerca dos outros se aprofunda e se torna mais sofisticada (exemplo: a pessoa reconhece que, na medida em que ela cresce, ela começa a entender melhor as ações de seus pais).

c. *Ceticismo realista* – reconhecimento de que os sentimentos da pessoa podem ser confusos.

d. *Reconhecimento da função pré-consciente* – reconhecimento de que, a qualquer momento, alguém pode não estar consciente de tudo o que sente, particularmente no contexto do conflito.

e. *Conflito* – consciência de ter ideias e sentimentos incompatíveis.

f. *Postura autoinquisitiva* – curiosidade genuína sobre os próprios sentimentos e pensamentos.

g. *Interesse na diferença* - interesse nos modos de funcionamento das mentes que

são diferentes do funcionamento da própria mente, tal como um interesse genuíno nas mentes das crianças.

h. *Consciência do impacto do afeto* – insight sobre como os afetos podem distorcer a compreensão de si mesmo e dos outros.

3. Representação do self:

a. *Habilidades pedagógicas e de escuta avançadas* – o paciente sente que pode explicar coisas para os outros e que são experimentadas pelos outros, sendo paciente e capaz de ouvir.

b. *Continuidade autobiográfica* – capacidade de lembrar de si mesmo como criança e evidencia a experiência de uma continuidade de ideias.

c. *Vida interna rica* – a pessoa raramente experimenta sua mente como vazia ou sem conteúdo.

4. Valores e atitudes gerais:

a. *Hesitação* - em geral uma falta de certeza absoluta sobre o que é certo e o que é errado, e uma preferência pela complexidade e pelo relativismo.

b. *Moderação* – uma atitude equilibrada para a maioria das afirmações sobre estados mentais tanto em relação a si próprio como aos outros. Isso resulta de aceitar a possibilidade de que uma pessoa não está em posição privilegiada nem em relação ao seu próprio estado mental nem em relação ao de uma outra pessoa, e suficiente auto-monitoramento para reconhecer falhas (exemplo: “Eu tenho notado que às vezes eu reajo exageradamente às coisas”).

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão Educadores



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - versão educadores

Meu nome é Karina Recktenvald, sou aluna do curso de Mestrado em Psicologia Clínica, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e estou realizando uma pesquisa que se chama "A capacidade de mentalização de educadores e os cuidados dispensados aos bebês nas escolas de Educação Infantil", sob orientação da professora Dra. Tagma M. S. Donelli. Este estudo objetiva investigar como os educadores identificam as necessidades e cuidam dos bebês no dia-a-dia das escolas públicas e privadas de Porto Alegre e/ou região. Através deste estudo, espero destacar a importância das escolas no desenvolvimento emocional dos bebês, especialmente, dos educadores e, assim, contribuir para a valorização desses profissionais.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, sua participação ocorrerá em três etapas. A primeira consiste em responder perguntas sobre seus dados de identificação pessoal e sua experiência profissional. Estima-se que esse procedimento seja de, aproximadamente, dez minutos. Na etapa seguinte seu cotidiano com os bebês será observado em dois momentos de uma hora de duração cada. Estas observações serão filmadas. Por fim, você responderá uma entrevista, que será gravada em áudio, com perguntas sobre seu trabalho e sua história de vida. Acredita-se que este momento durará em torno de uma hora.

Possíveis riscos de participar deste estudo são constrangimento em relação às perguntas ou à filmagem e a possibilidade de que se sinta desconfortável. Sendo assim, você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem prejuízo algum. Sua identidade será preservada, pois seu nome e o da instituição na qual você trabalha não serão divulgados, assim como nenhuma informação que possibilite a identificação de ambos. Estas informações servirão apenas para caracterizar o público que colaborou com a pesquisa. Os dados obtidos através do preenchimento do questionário, dos áudios das entrevistas e das filmagens das observações serão utilizados, exclusivamente, para fins de pesquisa, e os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e demais veículos de comunicação científica. Estes materiais serão armazenados por cinco anos e, depois, destruídos conforme indicado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Sempre que desejar, você poderá pedir o esclarecimento de dúvidas pelo telefone (51) 35911208, ou pelo e-mail karinareck@gmail.com.

Se você aceita participar desta pesquisa, é preciso assinar o Termo de consentimento em duas vias, uma ficará com você e a outra comigo.

Declaração de consentimento:

Confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo com a minha participação nesta pesquisa e, por isso, dou meu consentimento, inclusive, para a utilização dos áudios da entrevista e das imagens obtidas nas observações.

Data: ___ / ___ / _____

Nome do participante

Karina Recktenvald
Pesquisadora responsável

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 16/12/2016

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão Pais/Responsáveis



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - (versão pais/responsáveis)

Meu nome é Karina Recktenvald, sou aluna do curso de Mestrado em Psicologia Clínica, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e estou realizando uma pesquisa que se chama "A capacidade de mentalização de educadores e os cuidados dispensados aos bebês nas escolas de Educação Infantil", sob orientação da professora Dra. Tagma M. S. Donelli. Este estudo objetiva investigar como os educadores identificam as necessidades e cuidam dos bebês no dia-a-dia das escolas públicas e privadas de Porto Alegre e/ou região. Através deste estudo, espero destacar a importância das escolas no desenvolvimento emocional dos bebês, especialmente, dos educadores e, assim, contribuir para a valorização desses profissionais.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, ocorrerão três etapas. Na primeira, o educador responderá um questionário com perguntas sobre os dados de identificação pessoal e experiência profissional. O segundo momento deste estudo envolve a participação de seu(a) filho(a), pois o educador será observado enquanto realiza suas atividades diárias com a turma. Serão duas observações de uma hora de duração cada, as quais serão filmadas. Como seu(a) filho(a) é cuidado(a) pelo educador que está participando do estudo, sua autorização está sendo solicitada já que ele(a) aparecerá nas filmagens. Na última etapa, o educador será entrevistado e falará sobre seu trabalho e sua história de vida.

A participação de seu(a) filho(a) neste estudo não representa riscos para a segurança e integridade dele(a). Você poderá desistir de autorizar a participação dele a qualquer momento, sem prejuízo algum. A identidade de seu(a) filho(a) será preservada, pois seu nome e o da instituição a qual ele frequenta não serão divulgados, assim como nenhuma informação que possibilite sua identificação. As informações obtidas através das observações serão utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e seus resultados poderão ser divulgados em eventos e demais veículos de comunicação científica. As filmagens serão armazenadas por cinco anos e, depois, destruídas conforme indica a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Sempre que desejar, você poderá pedir o esclarecimento de dúvidas pelo telefone (51) 35911208 ou pelo e-mail karinareck@gmail.com.

Se você aceita que seu(a) filho(a) participe desta pesquisa, é preciso assinar o Termo de consentimento em duas vias, uma ficará com você e a outra comigo.

Declaração de consentimento:

Confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo que meu filho(a) participe desta pesquisa e, por isso, dou meu consentimento para a utilização das imagens obtidas nas observações.

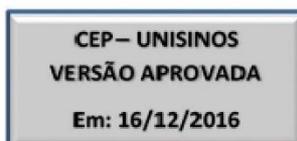
Data: ___ / ___ / _____

Nome do responsável: _____

Nome do bebê: _____

Assinatura do responsável

Karina Recktenvald - Pesquisadora



Apêndice C – Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais

Nome: _____

Data de nascimento: ___ / ___ / _____ Idade: _____

Cidade onde reside: _____ Fone: _____

Estado civil: _____

Caso seja casada ou esteja morando junto, desde quando? ___ / ___ / _____

Tem filhos? () Sim () Não Idade do(s) filho(s): _____

Renda familiar: _____

Escolaridade:

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Curso técnico / Especificar o curso: _____

() Ensino superior incompleto / Especificar o curso: _____

() Ensino superior completo / Especificar o curso: _____

() Pós-graduação / Especificar o curso: _____

Você já participou de algum curso/formação voltada ao atendimento de bebês? Qual?

Onde? Quando? _____

Dados profissionais:

Há quanto tempo você está habilitada para trabalhar na Educação Infantil? _____

Quanto tempo de experiência você tem na Educação Infantil? _____

Você atua na rede pública ou privada? _____

Que função você exerce atualmente? _____

Qual a faixa etária das crianças que você trabalha? _____

Qual a sua carga horária diária de trabalho? _____

Você tem um segundo emprego? Qual? Carga horária? _____

Pensando no seu trabalho com bebês de quatro a 18 meses:

Quantas horas diárias você trabalha com a turma do berçário? _____

Quanto tempo de experiência você tem com turmas de berçário? _____

Quantos profissionais trabalham com você nessa turma? _____

Quantos bebês compõem a turma? _____

Qual a faixa etária da turma? _____

Quais são as atividades de sua responsabilidade na turma? _____

Você recebe algum tipo de suporte profissional no seu ambiente de trabalho como supervisão/orientação pedagógica, auxílio de psicólogo, participa de reuniões pedagógicas? Por favor, explique como funciona e com que frequência: _____

Algum desses momentos é voltado especificamente para o trabalho com bebês? _____

Apêndice D – Entrevista de História de Vida e Relações Atuais

Questões profissionais:

- 1) Como se deu sua escolha profissional pela educação?
- 2) Como você se tornou educador de bebês?
- 3) Como você se sente trabalhando com bebês?
- 4) Quais são os maiores desafios ao trabalhar com bebês?
- 5) Existem vantagens de trabalhar com bebês? Quais?
- 6) Pensando em seus relacionamentos com colegas de trabalho, quais são os principais desafios que você enfrenta?
 - a) Você poderia contar uma situação problemática ou de sucesso envolvendo seu relacionamento com colega(s) de trabalho? (Solicitar que explique as razões que levaram o participante e o colega a agir de determinado modo, questionando sobre pensamentos e sentimentos).

Questões sobre a infância:

- 7) O que você lembra de sua infância?
 - a) Com quem morava e onde morava?
 - b) O que mais gostava de fazer? Por que?
 - c) Havia alguém com você nesta situação? Quem?
 - a. O que você sentia nesta situação?
 - b. O que você pensava nesta situação?
 Quando referir ter sido acompanhado(a) de outra pessoa
 - c. O que você acha que ele(a) sentia nesta situação?
 - d. O que você acha que ele(a) pensava nesta situação?
 - d) O que menos gostava de fazer? Por que?
 - e) Havia alguém com você nesta situação?
 - a. O que você sentia nesta situação?
 - b. O que você pensava nesta situação?
 Quando referir ter sido acompanhado(a) de outra pessoa:
 - c. O que você acha que ele(a) sentia nesta situação?
 - d. O que você acha que ele(a) pensava nesta situação?
- 8) Como você era quando criança? Por que?

- a) Como você se sentia quando criança?
- b) Como você imagina que os(as) outros(as) o(a) viam quando criança? Por que?
- c) O que você acha que os(as) outros(as) pensavam sobre você quando criança?
- d) O que você acha que os(as) outros(as) sentiam em relação a você quando criança?

9) Como era sua relação com seus pais (ou principais cuidadores) na infância?

- a) Como você se sentia quando estava com seus pais (ou cuidadores)?
- b) O que você pensava sobre a sua relação com eles?
- c) Como seus pais (ou cuidadores) agiam com você?
- d) Por que você imagina que eles agiam assim?
- e) O que você acha que eles sentiam?
- f) O que você acha que eles pensavam para agir assim?

10) Você poderia contar uma situação vivida com pelo menos um de seus pais (ou cuidadores)?

- a. O que você fazia nesta situação?
- b. Por quais motivos fazia?
- c. O que você sentia?
- d. O que você pensava nestas ocasiões?

11) E hoje, como você vê a relação com seus pais (ou principais cuidadores)?

- a) O que você sente quando está com eles?
- b) O que você pensa sobre sua relação com eles?
- c) O que você acha que eles pensam sobre a relação de vocês?
- d) O que você acha que eles sentem sobre a relação de vocês?
- e) Você acha que ocorreram mudanças no seu relacionamento com eles depois da infância?

12) Você poderia contar uma situação marcante de sua infância?

- a) Como você se sentiu?
- b) O que você pensou?
- c) O que você fez nesta situação?
- d) Por quais motivos fez?
- e) O que você acha que o(s) outro(s) pensou(ram) sobre esta situação?
- f) O que você acha que o(s) outro(s) sentiu(ram) sobre esta situação?

13) Houve experiências de separação, abandono ou maus tratos por pessoas próximas?

Se a resposta for sim e o participante não relatar espontaneamente a situação, pedir para que a explique e/ou a exemplifique.

- a) Que idade você tinha?
- b) Como você se sentiu?
- c) O que você pensava?
- d) O que você acha que esta(s) pessoa(s) sentia?
- e) Por que você imagina que ela(s) agiu(ram) assim?

f) O que você acha que ela(s) pensava(m)?

14) Houve alguma experiência de morte de uma pessoa importante (pais, avós, tios, primos, amigos...) durante sua infância?

Se a resposta for sim e o participante não relatar espontaneamente a situação, pedir para que conte e/ou exemplifique como foi e com quem.

- a) O que você fez nesta ocasião?
- b) Por que você agiu desse modo?
- c) Como você se sentiu?
- d) O que você pensou?
- e) O que você acha que os outros pensaram sobre esta perda?
- f) O que você imagina que os outros sentiram nesta situação?

15) Você acha que suas experiências vividas na infância influenciam teu jeito de ser atualmente? Como?