

## EDUCADORES DE ABRIGO: CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS DE CUIDADO EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA

### SHELTER EDUCATORS: CONCEPTIONS ON DEVELOPMENT AND CARE PRACTICES IN PLAY SITUATION

Laiane da Silva Corrêa<sup>1</sup>, Lília Iêda Chaves Cavalcante<sup>2</sup>

#### RESUMO

Atualmente, pesquisas apontam a necessidade de estudar ambientes coletivos de cuidado da criança, com ênfase para a figura do educador e sua contínua interação com o meio físico e social, suas práticas de cuidado e sua psicologia. Este estudo objetivou investigar concepções sobre desenvolvimento infantil e práticas de cuidado de educadores de uma instituição de acolhimento infantil. Participaram 100 educadores responsáveis pelo cuidado diário a crianças encaminhadas a uma unidade de acolhimento infantil, que responderam ao Inventário de Conhecimentos do Desenvolvimento Infantil. Com base no desempenho dos educadores na aferição de seus conhecimentos sobre temas do desenvolvimento infantil, selecionou-se 10 educadores, que foram observados em suas rotinas de cuidado às crianças, especialmente em situações lúdicas. Os resultados mostram que a maioria dos profissionais é mulher (99%), com mais de 35 anos, possui filhos, completou o ensino médio e tem pelo menos 24 meses de experiência como educador. Além disso, verificou-se que 66% dos educadores acertaram em média 66 questões. A experiência pessoal e familiar, enquanto mãe ou pai e educador se apresentou como variáveis significativas, pois quanto maior o número de filhos e o tempo de experiência maior o nível de conhecimento sobre o tema. Observou-se, ainda, que o nível de conhecimento sobre o tema se apresenta como variável igualmente relevante na qualidade das interações e cuidado oferecido à criança, bem como a experiência da maternidade e do tempo de serviço como educador. Concluiu-se que, na presença destas condições, as crianças se beneficiam, visto que tendem a ser mais estimuladas, orientadas e ensinadas em contexto lúdico, práticas de cuidado, estas, fundamentais na promoção do desenvolvimento.

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

#### ABSTRACT

Recent researches have pointed out the need of studying collective children care environments with an emphasis on the educator's role and its continued interaction with the physical and social environment, its care practice and its psychology. The aim of the present study was to investigate the conceptions about child development and the educators' care practices of a child care institution. Took part in this study 100 educators responsible for the daily care of children referred to a children care institution who answered the Knowledge of Infant Development Inventory. According to their performance on child development 10 educators were selected to be observed in their daily care routine of children, especially in play situation. The results show that most professionals are women (99%), 35 years old or older, who have children, finished high school and have at least 24 months of experience as educator. Besides, it was verified that 66% of the educators answered correctly an average of 66 questions. The personal and family experience as mother or father and educator was demonstrated to be a significant variable for the greater the amount of children and the experience, the greater the level of knowledge on the subject. It was also observed that the level of knowledge on the subject is an equally relevant variable for the quality in the interactions and care offered to the children. It is concluded that in the presence of both conditions the children are benefited for they tend to be more stimulated, oriented and taught in a play environment, such care practices are essential in the promotion of development.

**Key words:** conceptions on development; care practices, educators, institutional care, play.

- 1 Psicóloga e Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Bolsista de Mestrado pela CAPES. Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada: Concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado à criança em ambiente de abrigo na perspectiva do Nicho Desenvolvimental. Defendida em 28/04/11 pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento na UFPA, orientada pela segunda autora.
- 2 Professora/Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Corresponding Author: lai\_correa@yahoo.com.br

**Suggested citation:** Corrêa LS, Cavalcante LIC. Shelter educators: conceptions on development and care practices in play situation. Journal of Human Growth and Development 2013, 23(3): 309-31  
Manuscript submitted Jan 01 2013, accepted for publication Jul 07 2013.

## INTRODUÇÃO

Estudos conferem hoje maior importância à noção de desenvolvimento-no-contexto. O conceito de Nicho Desenvolvimental segue essa orientação paradigmática e propõe pesquisas que procuram captar a interação contínua e mútua entre o ambiente, a psicologia dos cuidadores e suas práticas habituais e ritualizadas<sup>1,2,3</sup>, compreendendos como subsistemas dos contextos de desenvolvimento de natureza familiar e também institucional.

Nesse sentido, a família se constitui um Nicho de Desenvolvimento que tem sido estudado como um contexto primário e abrangente, focalizando quase sempre as etnoteorias parentais<sup>4,5,6</sup> e as práticas e os estilos de educação e cuidado da mãe<sup>7,8</sup>, dos pais<sup>9</sup> e/ou outro responsável familiar<sup>1,10</sup>. Embora a família tenha sido há tempos reconhecida como um contexto de desenvolvimento abrangente pelo conjunto das funções que lhes foram socialmente atribuídas, não pode ser tida como única em termos da trajetória desenvolvimental, visto que tem compartilhado cada vez mais o cuidado e a educação das gerações mais jovens com instituições infantis<sup>11,12</sup>.

Nos dias atuais, as crianças têm passado parte do seu tempo em instituições voltadas à infância, seja em creches e escolas de tempo parcial ou integral, seja nos espaços de acolhimento destinados às situações em que há risco à sua integridade física, psicológica ou sexual.

Entre as instituições dedicadas ao atendimento de crianças na primeira infância, as escolas e as creches têm sido contextos privilegiados para pesquisas sobre a qualidade do ambiente escolar, o perfil e as práticas dos professores, assim como aspectos da sua formação e conhecimentos sobre temas relativos ao desenvolvimento biopsicossocial e a aprendizagem<sup>10</sup>. Todavia, são as instituições de acolhimento infantil, onde a criança geralmente está presente as 24 horas do dia, que têm provocado, nos dias atuais, evidente preocupação entre os estudiosos do desenvolvimento infantil com a qualidade do seu ambiente físico e social, a psicologia dos cuidadores que nela trabalham e suas práticas institucionalizadas.

Em exame à literatura, verificou-se que tanto em escolas e creches quanto nas instituições de acolhimento infantil, estudos sobre os subsistemas que compõem o Nicho de Desenvolvimento são mais comuns quando investigados um a um do que os que analisam a dinâmica de interação entre eles. Este é o caso, principalmente, das pesquisas que tomam para análise a relação entre concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado em ambiente coletivo alternativo à família de origem da criança. No Brasil, pode-se afirmar que esses estudos são raros e devem ser incentivados pela Psicologia e áreas afins.

Nessa perspectiva, este estudo se propõe analisar possíveis relações entre o nível de conhecimento e as práticas de cuidado de educadores de

instituições de acolhimento, considerando como contexto para registro dos dados observacionais as situações de brincadeira. Isto porque, as concepções sobre desenvolvimento envolvem repertório não apenas de conhecimentos acerca do que é o brincar, mas de tudo mais que envolve o lugar das brincadeiras nas rotinas de cuidado nos primeiros anos da infância, nos marcos miliários do amadurecimento neuropsicomotor e nas fases decisivas para a aquisição de determinadas habilidades. A literatura<sup>11,13,14</sup> mostra que a brincadeira cumpre, assim, um papel importante na trajetória desenvolvimental, exigindo do educador infantil, tanto domínio de suas bases teóricas quanto das rotinas capazes de promover aprendizagem social e amadurecimento emocional por meio de situações lúdicas.

Em face do contexto objetiva-se investigar aspectos da rotina de cuidados em situações de brincadeira, bem como aferir conhecimentos e concepções sobre desenvolvimento infantil e observar práticas de cuidado presentes entre educadores de instituição de acolhimento.

## MÉTODO

### Participantes

Foram entrevistados 100 educadores, o que representou 95,23% do contingente de profissionais responsáveis pelo cuidado diário a crianças de zero a seis de idade, encaminhadas a um espaço de acolhimento infantil, no período de 2009 a 2010. Deste universo, foram selecionados 10 educadores, que participaram das sessões de observação de suas práticas de cuidado, sendo o critério principal para essa escolha o desempenho obtido com a aplicação do Inventário de Conhecimento do Desenvolvimento Infantil.

### Ambiente

O espaço de acolhimento é uma instituição governamental que atende crianças em situação de vulnerabilidade social, na faixa etária de zero a seis anos, localizado na cidade de Belém, estado do Pará. Tem capacidade para atender até 50 crianças, porém, com frequência, chega a acolher 80/mês.

### Instrumentos e Materiais

Para o levantamento das informações acerca de temas relativos ao desenvolvimento infantil utilizou-se o Knowledge of Infant Development Inventory – KIDI (em português, Inventário do Conhecimento de Desenvolvimento Infantil), apresentado por MacPhee<sup>15</sup>. No Brasil, foi traduzido e adaptado por Seidl de Moura et al.<sup>16</sup>. O instrumento avalia os conhecimentos dos cuidadores relacionados ao desempenho da trajetória desenvolvimental, períodos mais prováveis para aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas; fatores relacionados aos princípios do desenvolvimento; práticas parentais; cuidados com alimentação, higiene e segurança. O

inventário foi adaptado para o uso com os educadores a fim de adequar o conteúdo a população investigada. O questionário é composto por 75 assertivas que se dividem em quatro categorias, segundo Macphee<sup>15</sup>: cuidados parentais (14 itens), normas e marcos do desenvolvimento (32 itens), princípios (17 itens) e saúde (12 itens).

### Procedimento

Inicialmente, solicitou-se a autorização judicial para realização da pesquisa e ao Comitê de Ética, obtendo-se parecer favorável para os objetivos e método proposto através do documento nº 018/08 CEP-ICS/UFPA, tudo isto também com o consentimento do responsável legal pela instituição de acolhimento selecionada. Os pesquisadores passaram então a frequentar pelo menos três vezes por semana os diferentes ambientes da instituição. A ideia era fazer com que os educadores pudessem ficar à vontade na presença dos pesquisadores, verem e serem vistos mutuamente, sem que isto alterasse de maneira substancial a rotina de cuidados. Em seguida, aplicou-se o KIDI entre os participantes da pesquisa nas dependências da instituição.

Os educadores foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando-lhes os principais objetivos da pesquisa e solicitando a confirmação da sua decisão de participar do processo. Por conseguinte, na etapa de observação, foram acompanhados 10 educadores, cujo critério de escolha foi o desempenho no KIDI. A proposta desta fase foi observar práticas de cuidado de educadores que apresentaram as pontuações mais altas e menos altas no ranking que informa o percentual de acerto, erro e incerteza apresentado pelo educador em cada categoria do instrumento de aferição.

É interessante registrar que os educadores foram observados pelos pesquisadores em momentos diferentes da sua rotina de trabalho. Deste modo, o tempo de observação de cada sujeito focal compreendeu a realização de 12 sessões com duração de uma hora, tendo sido os mesmos observados em 12 dias diferentes. Ao final da coleta, foram realizadas 120 sessões, perfazendo 120 horas de observação dos cuidadores e suas práticas diárias.

### Análise de dados

Os dados coletados referentes à caracterização dos educadores e do inventário foram organizados em planilhas do programa Excel (Microsoft). Ao final, foram aplicados testes estatísticos para verificar a influência exercida por determinadas características dos educadores sobre o número de acertos nas questões do instrumento.

De posse das filmagens, foi feita a transcrição do conteúdo das sessões de observação em folha de registro padronizada, destacando aspectos do ambiente em que ocorreu a sessão, características gerais do cuidador e das crianças em interação com o sujeito focal. Em seguida, foram selecionados a partir dos dados observacionais os

momentos em que cada educador esteve envolvido em situações de brincadeira. Destes recortes, foram extraídos episódios que ilustram práticas de cuidado e atividades de rotina na instituição pesquisada. Este conteúdo foi analisado com base em categorias inspiradas e adaptadas a partir do trabalho de Piccinini, Frizzo e Marin<sup>9</sup>:

1) Orienta quanto à natureza, função e regras do brincar: O educador destaca para a criança situações de perigo iminente, identifica as normas, atitudes e aspectos gerais envolvidos no brincar.

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

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

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

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

Os participantes foram identificados nos extratos do relato das sessões observacionais por códigos, as crianças representadas pela letra "C" e numeração correspondente ao dormitório a que pertencem, em ordem crescente do D1 (zero a seis meses), D2 (sete a doze meses), D3 (13 a 24 meses), D4 (25 a 36 meses), D5 (37 a 48 meses), D6 (49 a 60 meses) e D7 (61 a 72 meses). As educadoras focais foram representadas pelas letras "G1" e "G2", que representa a amostra da qual fazem parte, e a letra "E" seguida do número que representa a sua colocação no grupo, considerando o número de acerto e erro obtidos pelo KIDI em ordem decrescente (por exemplo, G1E1 e G2E5, respectivamente).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados mostram que entre os funcionários da instituição pesquisada que exerciam o papel de

educadores, 99% eram mulheres de 21 a 56 anos de idade, a maioria (63%) era mãe e/ou pai e tinha o ensino médio completo (51%). Já os demais (49%) possuíam o ensino superior completo ou estavam em fase de formação, o que indica um quadro funcional em processo de qualificação. Identificou-se, ainda, que em torno de 70% tinham mais de dois anos de experiência neste tipo de trabalho.

Os resultados referentes ao KIDI serão apresentados tomando como base a análise geral das 75 questões que o compõem, assim como a sua discussão a partir das categorias que norteiam o instrumento. Entre os principais resultados, constatou-se que 66% dos educadores acertaram em média 66 questões, 23% erraram 23 questões e 11% ficaram na dúvida em 11 questões. De modo

geral, os educadores acertaram mais questões do que erraram o que permitiu a consideração de que apresentaram um bom desempenho no teste de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil. Entretanto, nota-se que, apesar do bom desempenho dos educadores no processo de aferição realizado, mais de 30% erraram ou tiveram dúvida em relação a várias questões que envolvem o tema investigado.

Outro dado que merece ser analisado diz respeito ao tipo de questões os educadores acertaram, erraram e estiveram em dúvida a partir das categorias do instrumento. A tabela a seguir ilustra o percentual médio de acerto, erro e incerteza para as 75 questões distribuídas em torno das quatro categorias.

**Tabela 1:** Média de acerto, erro e incerteza entre os educadores, em relação às categorias do KIDI

Categorias	Acerto	Erro	Incerteza
Práticas de cuidado	80	16	4
Saúde e segurança	64	23	13
Normas e aquisições	60	26	14
Princípios do desenvolvimento	68	22	10
Geral	66	23	11

Entre as quatro categorias os educadores obtiveram um percentual de acerto que ultrapassou o patamar de 60%. Todavia, nas questões que compõem a categoria práticas de cuidado, educadores acertaram em torno de 80% das questões. Já normas e aquisições foi o fator que obteve um menor percentual (60%) médio quando comparado com os três anteriores.

Em pesquisa desenvolvida por Silva et al.<sup>6</sup> as 12 questões da categoria saúde e segurança obtiveram o maior percentual de acerto, enquanto que o menor índice ficou com as 17 questões do fator princípios. Entre os educadores da unidade de acolhimento, observou-se um desempenho diferenciado, visto que as 14 questões da categoria práticas de cuidado alcançaram o maior percentual de acerto, já as 32 referentes a normas e aquisições obtiveram o menor percentual. O fator práticas de cuidado abrange aspectos da experiência de cuidado cotidiano com crianças, o que as mães primíparas, em tese, não possuem. As experiências que os educadores acumularam, na condição de profissional e mãe, parecem fornecer elementos relevantes para explicar tais diferenças.

O expressivo percentual de acerto de questões nesta categoria entre os profissionais da instituição de acolhimento pode está relacionado ao fato de se ter, neste espaço, uma população quase que exclusivamente feminina. Dados da literatura<sup>11</sup> apontam que a mulher tem se ocupado do cuidado físico à criança, seja como mãe, babá ou professora da educação básica. Portanto, concentra experiências tanto em casa como mãe quanto no campo profissional como educador. A

categoria práticas de cuidado envolve questões no âmbito do cuidado prático, transmitido culturalmente e que não necessariamente depende de avanço tecnológico ou científico para ser adquirido. E talvez represente um tipo de conhecimento comumente assimilado pelos educadores, por requerer o repasse de experiências adquiridas ao longo dos anos em que atuaram como cuidador de crianças, seja na esfera familiar ou profissional. Contudo, por ser facilmente socializado, nota-se que esse conhecimento tende a ser visto como pouco complexo e quase sem efeito para o desenvolvimento.

Estudos realizados em ambiente coletivo de cuidado trazem à tona a discussão sobre a visão do educador quanto à importância do seu papel como cuidador para o processo de desenvolvimento infantil. Estudos<sup>11</sup> apontam para a desvalorização social do trabalho do educador de espaços de acolhimento institucional. Melchiori e Biasoli-Alves<sup>10</sup> destacaram em pesquisa com educadoras de creche sobre as pessoas que exercem influência cotidiana no desempenho e temperamento das crianças, que a figura materna é considerada a principal fonte de influência, sendo que as educadoras apareceram juntamente com avós, pais, coetâneos, entre outros. Para Rogoff<sup>7</sup>, o desempenho dos indivíduos no trato com as crianças relaciona-se aos aspectos que fazem parte da rotina da comunidade cultural ao qual estão inseridos e de práticas sociais habituais. Nesse sentido, pode-se afirmar que compreender as diferentes formas de cuidar depende de aspectos pessoais, profissionais e culturais.

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

De posse dos dados referente ao desempenho geral dos educadores no KIDI, julga-se necessário apresentar, então, tais resultados relacionando-os às características presentes no perfil sócio-demográfico destes profissionais. Questões desta natureza têm sido estudadas por autores que se propõem investigar desenvolvimento infantil e a hipótese de que determinadas características pesam mais que outras na aquisição de conhecimentos. Em particular, a escolaridade tem sido reconhecida como uma característica fortemente associada ao nível de conhecimento<sup>4,5,6</sup>.

Ao se pretender uma análise mais detalhada, procurou-se correlacionar o grau de associação entre os escores obtidos a partir do KIDI e suas subescalas (categorias) com variáveis como idade, número de filhos, tempo de serviço e escolaridade dos educadores. Os valores contidos na Tabela 2 foram determinados pelo teste não paramétrico de Correlação de Spearman ( $r$ ).

**Tabela 2:** Correlações entre idade, número de filhos e tempo de serviço dos educadores e o número de acertos no KIDI (n=100)

Nº of right answers	Idade (anos)	Número de filhos	Tempo de serviço (meses)	Escolaridade
Práticas de Cuidado	0.02	-0.04	0.23*	-0.08
Saúde e Segurança	0.15	0.19	0.06	-0.12
Normas e Aquisições	0.01	0.21*	0.21*	-0.05
Princípios do Desenvolvimento	-0.12	-0.01	-0.01	0.09
Geral	-0.03	0.15	0.19	-0.05

\*Coeficiente de Spearman ( $p < 0.05$ )

Quando analisado o conjunto de questões do KIDI, percebeu-se que as variáveis do perfil não exerceram influência significativa para o nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Todavia, quando consideradas uma a uma das categorias, verificou-se que há uma associação do número de filhos com os escores da categoria normas e aquisições ( $r=0.21$ ). Observou-se também que os escores das categorias práticas de cuidados e normas e aquisições estão relacionados com o tempo de serviço ( $r=0.23$  e  $r=0.21$ , respectivamente).

No que se refere à idade do cuidador, os resultados na população do espaço de acolhimento está em consonância com os achados de Ribas, Seidl de Moura e Bornstein<sup>5</sup> quando também não encontraram significância da idade do cuidador com o conhecimento sobre desenvolvimento infantil em nenhuma das categorias do KIDI.

No que se refere à escolaridade, não foi possível reconhecê-la como uma variável significativa no nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Estes resultados divergem dos encontrados por Kobarg e Vieira<sup>4</sup> e Silva et al.<sup>6</sup> que identificaram a influência da escolaridade no conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Assim, é possível afirmar que o ensino superior não se apresenta como variável relevante quando se discute conhecimento sobre desenvolvimento infantil en-

tre os educadores da unidade de acolhimento institucional.

Reafirma-se, portanto, o quão oportuno se faz conduzir estudos que investiguem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil que possuem cuidadores profissionais, visto que são inúmeras as variáveis envolvidas neste processo e raros também os trabalhos que se dedicam ao tema, sobretudo envolvendo educadores de instituições de acolhimento, como os abrigos infantis. É visando conhecer características peculiares aos subsistemas que constituem a unidade de acolhimento como um Nicho Desenvolvimental<sup>1,2</sup>, que se faz relevante reconhecer concepções de desenvolvimento e práticas de cuidado, entendendo-os como sistemas inter-relacionados que o constituem.

No que concerne ao subsistema práticas de cuidado, os dados deste estudo referem-se ao tempo dedicado a atividades desempenhadas pelos profissionais em situações de brincadeira, o que representa 36 horas de observação (de um total de 120 horas), além da discussão do conteúdo dessas práticas de cuidado. Para melhor apresentação dos resultados, serão apresentados a práticas do educadores a partir dos grupos G1 e G2. O G1 correspondeu os educadores que obtiveram um maior percentual de acerto nas questões levantadas pelo instrumento e foi composto de cinco educadoras.

Estes acertaram de 57 a 62 questões, das 75 que compõem o instrumento. Entre as cinco educadoras que constituíram este grupo, a média de idade era de 32 anos, três possuíam ensino médio completo e duas outras, ensino superior completo e incompleto, respectivamente. Todas tinham filhos e mais de 24 meses de trabalho na instituição. O G2 foi formado pelas cinco educadoras que tiveram um maior percentual de erro nas questões propostas pelo KIDI. Compreendeu educadoras que erraram de 23 a 27 questões do instrumento. Destas, a média de idade era de 44 anos, sendo que três possuíam ensino superior completo e duas concluíram o nível médio. Em relação à maternidade, três possuíam filhos e mais de 24 meses de tempo de serviço na instituição.

Identificou-se que as educadoras do G1 dedicaram 4 horas a mais em atividades de brincadeira quando comparadas com as educadoras do G2. De posse desta informação se faz necessário conhecer como as educadoras que pertenciam aos dois grupos desenvolvem suas práticas de cuidado nas situações observadas de maneira específica da rotina institucional.

A seguir são apresentados extratos de práticas com foco nas particularidades encontradas entre os dois grupos de educadoras na atenção às crianças. Os extratos estão agrupados em categorias maiores, adaptadas a partir da proposta de Piccinini, Frizzo e Marin<sup>9</sup>.

A primeira categoria se refere à orientação quanto à natureza, função e regras do brincar. Os trechos a seguir trazem extratos de práticas de educadoras do G1.

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

EPISÓDIO 2: (...) G1E4 caminha pelo barracão e vai até a rede em que C52 encontra-se embalando C51 e fala: "Ei devagar, é pra todo mundo". Vai até a rede ao lado, na qual C49 balança C53 e fala: "Devagar, tá muito alto" (...) G1E4 olha para C53 que está na rede e fala: "Ei C53, o que eu falei?". (...) Olha novamente para C53 e fala: "Ei C53, menos, menos". O menino embala a rede bastante alta, distante do chão. (G1E4, D7)

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

EPISÓDIO 3: (...) G2E9 olha para C53, vai em sua direção e fala: "Bora, me dá" e estende a mão. C53 fala: "Não, vai lá". (...) G2E9 fala: "Bora menino, até agente pular já

passou a vontade" e sorri. E fala: "Vai roda, roda agora. Sai C44, sai que sou eu agora, já!". E pula corda. C53 canta a música: "O homem bateu em minha porta, e eu abi". (...) C53 começa a pular e a corda bate em sua perna. G2E9 fala: "Bora", ela vaia C53: "Iuuuu!!". (...) (G2E9, D7)

EPISÓDIO 4: (...) C12 e C13 que estão brincando de pular de cima de uma das camas. Permanece olhando para as meninas que estão brincando. E fala: "Ei menina (C13) não empurra ela (C12), não empurra ela". C13 pega um brinquedo do chão e ameaça jogar em C12. G2E7 fala: "Ei, ei, ei C13". C12 corre em direção à observadora e C13 vai atrás. G2E7 fala: "C13!". C12 bate em C13 e a menina chora. G2E7 olha e fala: "Vem cá vem C12, senta aqui". C12 vai em direção a educadora. (...) (G2E7, D4)

Uma diferença marcante entre as práticas dos participantes dos grupos nos extratos descritos envolve o orientar pautado em explicações. Entre as educadoras do G1, as orientações à criança foram geralmente acompanhadas de indagações sobre os porquês, no sentido de explicar-lhe o motivo pelo qual ela não poderia fazer isso ou aquilo e destacavam também a razão de não poder fazer o que até gostariam. Observou-se que as regras envolvidas no brincar foram expressas mais claramente entre as educadoras do G1.

Martins e Szymanski<sup>14</sup> apontam que ações voltadas para exemplos explícitos tendem a surtir efeito satisfatório quando o assunto é o cumprimento de regras e assimilação por parte das crianças do que se pode ou não fazer. Estes autores destacam ainda que quanto bem mais organizado e estruturado o ambiente, com normas, regras e objetos envolvidos, maior é a possibilidade de a criança apreender vivências proporcionadas pelo brincar, além de promover de forma mais satisfatória a aprendizagem e a educação envolvidas na atividade.

Um aspecto que chama a atenção entre as educadoras do G1 é a inserção de elementos que fazem parte da cultura paraense na brincadeira, como se verifica no episódio 2, onde a criança brinca de se embalar em uma rede trazida para a instituição pela educadora. Esta prática pode ser considerada bastante relevante quando se investiga o papel da cultura no desenvolvimento de práticas de cuidado<sup>1,8,7</sup>. De certa forma, a adoção de práticas desta natureza resgata costumes culturais da região, bem como experiências vividas na convivência com os pais e outros parentes pelas crianças, o que pode proporcionar a configuração de um ambiente com nítidas características familiares.

Outra categoria destacada em situações de brincadeira envolve o estimular, encorajar e desafiar quanto à divisão e compartilhamento de brinquedos e brincadeiras. Os extratos a seguir ilustram a ocorrência dessas práticas no G1.

EPISÓDIO 5: (...) C25 lhe entrega algo, a educadora cheira e fala: "Não tem nem panelinha pra fazer comida. Deixa eu arrumar uma". E anda ao redor da casa e pega dois caixotes, que lembra dois banquinhos de madeira. G1E2 fala: "Cadê a panela? Cadê a panela?". Coloca o caixote na calçada em frente à casa e pergunta: "É o fogão?". C28 fala: "Eu quero sentar tia". G1E2 fala: "Não, não é pra sentar é o fogão de fazer comida". Segura no braço de C28 e fala: "Vai pra li, não é a cadeira da C28, é o fogão". (...) G1E2 pega outro brinquedo e fala: "Olha aqui outra panela. Tu sabe o que é panela? Sabe? Tu sabe? Sabe o que é panela? Hein? Tu sabe o que é panela sabe?". (...) (G1E2, D5)

EPISÓDIO 6: (...) Segue andando e fala para C14: "Bora, eu só não quero briga por causa de vassoura, cada um vai varrer um pouco, terminou empresta pro colega. Não quero choro e nem quero briga. Se brigar eu pego a vassoura e ninguém brinca". (...) Vai até a frente da casa, pega algo do chão e fala olhando para C12: "Depois você empresta pro colega, viu C12". (...) G1E3 abre a porta e fala: "Já? Agora é a minha vez, é a vez do C15, vamos lá". (...) (G1E3, D4)

Entre as educadoras do G2 também podem ser encontradas práticas desta natureza. Os extratos a seguir sinalizam este aspecto.

EPISÓDIO 7: (...) As crianças todas se aproximam da cama que a educadora está sentada. G2E6 puxa C40 e diz: "Vem cá minha filha, conta uma historinha" e a menina começa a contar "Era uma vez...". As outras crianças se aproximam gritando, e G2E6 diz: "Ei licença ai que eu to ouvindo uma história aqui". G2E6 demonstra atenção à história que C40 conta, a incentivando. G2E6 fala: "Ei C41" e o menino senta perto, em seguida fala novamente: "Ei C42", e o menino vai até a educadora. Ela diz: "Senta ai". Prossegue falando: "A C40 vai contar uma história pra gente. Toda noite sou eu que conto, hoje vai ser ela". (...) G2E6 se abaixa e diz a C42: "C42 presta atenção", chama uma criança que está distante brincando: "Ei C43, ei C45 vem pra cá que a C40 vai contar historia, não é para ficar conversando". (...) (G2E6, D6).

EPISÓDIO 8: (...) C25 canta: "Passarás, passarás". G2E9 canta também: "Passarás, passarás, dê licença de passar, se não for o da frente, tem que ser...". Olha para C31, toca em sua cabeça e fala: "Olha tu te defende hein! Porque daqui pra frente". G2E9 vira e mexe na prateleira. C27 bate em C31, C31 bate nele também. G2E9 aparta e briga e fala: "Ei, ei, ei". C24 sai do dormitório. (...) (G2E9, D5)

Ao que se percebe, estratégias voltadas ao incentivo de participação da criança em atividades lúdicas raramente são adotadas pelas educadoras do G2. Em se tratando deste aspecto, observa-se que foram mais frequentemente encontradas no G1. O episódio 8 ilustra o quanto a educadora mostrou-se em sintonia com o comportamento de uma criança em especial, particularmente quando completa a letra da música cantada pela menina.

Percebeu-se ainda que entre os temas envolvidos na brincadeira destaca-se o chamado brincar de casinha, com as educadoras do G1. Trata-se de uma brincadeira de faz de conta que por vezes resgata a vida em família e mantém viva na memória da criança experiências de convivência com os pais, irmãos e outros familiares, como por exemplo, o momento da preparação das refeições e a limpeza da casa, que foram identificadas pelos episódios 5 e 6, respectivamente. Entende-se que este tipo de brincadeira possibilita que a criança socialize suas experiências da vida em família e as relacione com vivências atuais na instituição de acolhimento. Ainda sobre o assunto, Martins e Szysmanski<sup>14</sup> salientam que atividades desta natureza enfatizam aspectos relacionados à vida diária, envolvendo ações trazidas da rotina familiar, especialmente as que envolvem a figura materna. Nesse sentido, os dados da rotina de brincadeiras na instituição de acolhimento mostram que a educadora do G1 estimulou e resgatou atividades que a criança pode ter tido em sua experiência de convivência na família. Entende-se que, nestas circunstâncias, manter viva na memória da criança experiências da vida doméstica pode ser importante para quem se encontra em situação de acolhimento institucional, sobretudo as que estão a um tempo prolongado no espaço. Assim como permite apresentar à criança que teve pouca ou nenhuma convivência familiar elementos das atividades da vida diária.

O envolvimento por parte da educadora no mundo do faz-de-conta da criança e em outras formas de expressão lúdica sugere uma discussão no que tange o envolvimento do profissional nestes momentos. Em termos comparativos, observou-se uma característica marcante que envolve comumente o brincar junto e a supervisão da brincadeira. Entre as educadoras do G1, identificou-se que elas interagem de forma significativa com as crianças, mostrando funções e formas de brincar. Ao que parece, este grupo procurou valorizar a participação da figura do educador nestas situações. Dados na literatura<sup>1,2,3,14</sup> enfatizam a importância da figura de uma pessoa mais experiente na relação com a criança e no seu processo desenvolvimental. A brincadeira tende a ser um momento privilegiado de interação social, tanto de díades criança-criança quanto adulto-criança,. Entende-se que a presença de um adulto experiente propicia ensinamentos às crianças de como brincar e se comportar em grupo, com especificação de regras e aspectos do dia-a-dia.

Ademais, verificou-se que as profissionais do G1 brincaram mais frequentemente com as crianças, participaram integralmente do momento lúdico e fazem parte como elemento ativo da brincadeira. Neste sentido, exercerem, tanto o papel de quem orienta, comanda, gere a interação, quanto o de ser um participante comum, que se deixa comandar pelas instruções e sugestões das crianças. Entre as educadoras do G2, constatou-se que os momentos lúdicos tendem a ser marcados pela supervisão da brincadeira, onde a orientação se dá como de um membro à parte da atividade. Martins e Szymanski<sup>14</sup> lembram que a presença do educador ajuda na sistematização de regras de comportamento e na administração de conflitos, contudo, quando o adulto se posiciona enquanto personagem junto com a criança na atividade, estes ensinamentos podem surtir mais efeito.

Em contrapartida, os extratos apresentados entre as educadoras do G2 deixaram claro a pouca participação da figura do educador na brincadeira. Em levantamento feito por Cordazzo e Vieira<sup>13</sup> é possível ver que alguns estudos sobre o brincar enfatizam a importância de deixar a criança brincar livremente, inovar e ressignificar o momento. Destacaram que, para eles, as intervenções dos adultos devam privilegiar a imaginação criativa da criança, com foco no desenvolvimento de habilidades. Entretanto, neste estudo, no episódio 7, notou-se que a intervenção da educadora em relação à forma de lidar no momento em que uma das crianças estava contando história surtiu pouco efeito. Neste caso específico, havia no local dois grupos de crianças que estavam realizando atividades diferentes. A intervenção da educadora foi pautada pelo objetivo de destacar uma das brincadeiras. Para tanto, tocou a iniciativa de um dos grupos de crianças, fato este que pode explicar o desinteresse de algumas delas pela atividade proposta pela educadora.

A terceira categoria envolve o ensino de conceitos e pronúncia correta ao falar. Os trechos a seguir destacam esta categoria entre as educadoras do G1.

EPISÓDIO 9: (...) C44 fala: "Tia eu quero abi (abri), tia eu quero abi teu ramário (armário)". G1E3 fala: "Armário". C44 "Eu quero abi tia". G1E3 fala: "Armário. Qual é o nome? Fala armário". C44 fala: "Ramário". G1E3 fala: "Armário. Diga ar". C44 fala: "Ra". G1E3 fala: "Ar". C44 fala: "Ra". G1E3 fala: "Ar. Fale". C44 fala: "Ramário, deixa eu abi tia, eu quero abi". (...) (G1E3, D4)

EPISÓDIO 10: (...) C56 fala: "Eu só vou cortar mulher com roupa". G1E4 pergunta: "Só mulher com roupa? Por quê?". C56 enquanto folheia a revista fala: "Por que não pode cortar mulher sem roupa". G1E4 fala: "Não pode? Por quê?". C56 fala: "Por que Deus não deixa". G1E4 pergunta: "Deus não deixa?". A educadora vira para a menina e apontando

para a figura fala: "Mais olha ela tá de biquíni, não tem problema. Quando agente vai pra piscina agente não fica de biquíni?". C56 balança a cabeça em sinal positivo. G1E4 fala: "Então, então não tem problema". (...) C56 enquanto corta a revista fala: "Nua não pode né tia?". G1E4 fala: "É, nua não pode". C56 fala: "Se nós cortar ai Deus vai colocar nos de castigo". G1E4 diz: "Vai colocar de castigo?", enquanto passa a mão no cabelo da menina fala: "Mais Deus não põe agente de castigo". C49 fala: "Só castiga né tia?". G1E4 fala: "Não, Deus não castiga. Ele não gosta, mas ele não castiga". (...) (G1E4, D7)

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

EPISÓDIO 11: (...) G2E9 volta a escrever na ocorrência. C53 fala para C52: "Eu di pra ele (C51) que a C28 me deu". G2E9 olha e fala: "Eu di não, eu dei". (...) (G2E9, D7)

EPISÓDIO 12: (...) G2E9 olha ao redor. Ouve-se outro trovão. C34 se aproxima e fala: "Olha o papai do céu". G2E9 fala: "Olha o papai do céu ta ralhando". (...) (G2E9, D5)

O ensino da pronúncia correta, a transferência de valores religiosos, a contenção de comportamento agressivo e o estímulo ao prosocial são aspectos contidos nos extratos das práticas. Percebeu-se que a educadora intervém junto à criança ao vê-la falar de forma incorreta. Aponta para o erro, apresentando a pronúncia da palavra correta. Em contrapartida, quando se compara esta prática entre os dois grupos, percebe-se que no G1 as educadoras com mais frequência sinalizaram o erro, corrigiram e estimularam a criança a falar corretamente, aspecto este pouco encontrado entre as do G2. Por exemplo, a noção de Deus é explicitamente apresentada pela educadora do G2 no episódio 18, como uma pessoa que briga e castiga as crianças, diferentemente da visão apresentada pela educadora do G1 no episódio 10, anteriormente descrito.

De um modo geral, as educadoras do G2 adotaram uma postura mais diretiva, sem muitas explicações e justificativas do por que das não poderem se comportar desta ou daquela forma no momento em questão. Entre as educadoras do G1 a valorização destes comportamentos se dá por meio da sinalização do que se julga errado e da estimulação do que se considera certo. Neste último, percebeu-se que a educadora identifica a importância dessa conduta e os motivos para que a criança assim se comporte. Pelo exposto, Rogoff<sup>7</sup> destaca que estas estratégias são guiadas por concepções de moralidade dos cuidadores do que é inadequado e adequado dentro da comunidade cultural que fazem parte. O que remete à perspectiva do Nicho Desenvolvimental quando destaca que as

práticas de cuidado refletem aspectos da psicologia dos cuidadores e do contexto em que ocorrem<sup>1,3</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pautou-se pela intenção de identificar e analisar descritores da relação existentes entre o que pensam e o que fazem dois grupos de cuidadores infantis (G1 e G2), em um dado ambiente institucional. Os dados mostram que, entre as educadoras do G1, o fato de serem mães, jovens, com mais tempo de experiência como profissional que se dedica ao trato com crianças e um elevado nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil, são características presentes em seu perfil que se mostraram relevantes para a qualidade das práticas observadas entre as educadoras do G1. Pode-se dizer com isso que a presença de um nível de conhecimento considerável sobre desenvolvimento infantil e o reconhecimento de práticas de cuidado de qualidade, neste grupo, pareceu estar significativamente associada à sua experiência prática enquanto mãe e educadora.

Os dados mostram evidências de como o educador busca proporcionar condições para que a qualidade do cuidado seja garantida, exercendo desta forma um papel ativo. Neste sentido, os resultados apontam que o educador sofre influência deste ambiente físico e social, assim como proporciona mudanças e alterações em sua estrutura. Outrossim, viu-se que esse profissional agrega conhecimentos adquiridos em diferentes esferas da sua vida para desempenhar suas tarefas enquanto educador que lida com crianças em ambiente de abrigo. Assim, conclui-se que, em relação à criança, o educador é parte integrante do seu Nicho de Desenvolvimento, onde assimila características desse contexto ecológico e as incorpora em suas

práticas, mas também o produz e o transforma no sentido de acomodar suas ações e comportamentos individuais, trazidos da experiência pessoal e familiar para a rotina de cuidados.

Com isso, o adulto, juntamente com a criança, desempenha um papel ativo na construção, modificação e manutenção do Nicho. O adulto interage com o ambiente a partir de toda a sua bagagem cultural e o altera de acordo com suas necessidades e também as da criança. De certo modo, a modificação deste espaço parece ocorrer, tanto para favorecer a si mesmo e ao seu trabalho, quanto para proporcionar o bem estar da criança. De fato, este estudo aponta que a educadora se relaciona com as crianças e faz uso de determinadas práticas de cuidados, dependendo do ambiente físico e social, procurando afiná-las às suas próprias necessidades e das crianças.

Com este artigo, pretendeu-se contribuir para o entendimento do ambiente de abrigo enquanto Nicho de Desenvolvimento da criança. Além do que, este estudo procurou suscitar a discussão em termos da qualidade dos ambientes e das práticas de cuidado que estão sendo oferecidas às crianças que se encontram com os laços familiares fragilizados. Portanto, investimentos e mudanças precisam ser feitas para proporcionar, na medida do possível, condições de vida saudáveis para estas crianças que chegam com frequência em instituições de acolhimento. Vale o destaque também para investimento na capacitação em serviço, com foco para a rotina de cuidados e as práticas adotadas pelos educadores, especialmente em situações comuns da vida diária. E por fim, como se procurou mostrar, deve-se pensar o educador enquanto sujeito ativo e em interação no Nicho de Desenvolvimento, que carrega consigo uma infinidade de elementos que precisam e devem ser considerados quando se estuda ambientes coletivos de cuidado nesta perspectiva teórica.

## REFERÊNCIAS

- Harkness S., Super CM. Parental ethnoteories in action. In: Sigel IE, McGillicuddy-DeLisi AV, Goodnow, JJ (Orgs.), Parental belief systems: The psychological consequences for children. Hillsdale: Lawrence Erlbaum; 1992. p. 373-391.
- Harkness S., Super CM. The developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. Soc Sci Med. 1994; 38 (2): 217-26.
- Harkness S., Super CM. Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences: Introduction. New York, US: The Guilford Press; 1996. p. 1-23.
- Kobarg APR, Vieira ML. Crenças e Práticas de Mães sobre o Desenvolvimento Infantil nos Contextos Rural e Urbano. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2008; 21(3): 401-408.
- Ribas RCJr., Seidl de Moura ML, Bornstein MH. Cognitiones maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Humano. 2007; 17 (1), 104-113.
- Silva AK, Vieira ML, Seidl de Moura ML, Ribas RCJr. Conhecimento de mães primíparas sobre desenvolvimento infantil: um estudo em Itajaí, SC. Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum. 2005; 15 (3), 01-10.
- Rogoff B. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed; 2005. p. 15-60.
- Super CM. Environmental effects on motor development: The case of 'African infant precocity'. Develop. Med. Child Neurol. 1976; 18, 561 -567.
- Piccinini CA, Frizzo GB, Marin AH. Interações diádicas e triádicas em famílias com crianças de um ano de idade. In: Piccinni CA, Seidl de Moura ML (Org.). Observando a interação pais - bebê - criança. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007. p. 176-211.

- 10 Melchiori LE, Biasoli-Alves ZMM. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2001; 17 (3), 285-292.
- 11 Magalhães CMC, Costa LN, Cavalcante LIC. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Rev. Bras. de Cresc. e Desenv. Hum.* 2011; 21 21(3): 818-831.
- 12 Moré CLOO, Sperancetta A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*. 2010; 22 (3): 519-528.
- 13 Cordazzo STD, Vieira ML. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisa em Psicologia*. 2007; 7(1): 89-101.
- 14 Martins E, Szymansky H. Brincando de casinha: significado para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*. 2004; 9 (1): 177-187.
- 15 MacPhee D. Manual for the Knowledge of Infant Development Inventory. Manuscrito não-publicado, University of North Carolina, 1981. p. 1-8.
- 16 Seidl de Moura ML, Ribas RCJr, Piccinini CA., et al. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*. 2004; 9 (3): 421-429.