



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CRISTIANI MINGA BELTRAN FANTI

**PADRÕES MEDIACIONAIS NA RELAÇÃO BABÁ-
CRIANÇA EM AMBIENTE DOMÉSTICO.**

Salvador
2006

CRISTIANI MINGA BELTRAN FANTI

**PADRÕES MEDIACIONAIS NA RELAÇÃO BABÁ-
CRIANÇA EM AMBIENTE DOMÉSTICO.**

Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum.

Salvador
2006

PADRÕES MEDIACIONAIS NA RELAÇÃO BABÁ-CRIANÇA EM AMBIENTE DOMÉSTICO.

CRISTIANI MINGA BELTRAN FANTI

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marilena Ristum
Universidade Federal da Bahia (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Seidl de Moura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a.Dr^a. Eulina Lordelo
Universidade Federal da Bahia

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Aos meus filhos, Júlia, André e
Beatriz, pela aprendizagem diária da
maternidade e do exercício de amar.

F216 Fanti, Cristiani Minga Beltran
Padrões mediacionais na relação babá-criança em ambiente doméstico /
Cristiani Minga Beltran Fanti. – 2006.
157 f.

Orientadora : Profa. Dra. Marilena Ristum.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia infantil. 3. Babás - cuidado.
4. Crianças - desenvolvimento. I. Ristum, Marilena. II. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 155.422

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de energia para iniciar o mestrado e para enfrentar todos os momentos desta trajetória.

Agradeço muito a minha orientadora, por ter confiado em meu trabalho, pela paciência comigo e com os meus escritos e, pelo profissionalismo admirável.

Aos meus filhos Júlia, André e Beatriz, ainda tão pequeninos, e que são a minha inspiração na vida, pelas muitas horas que me ausentei dos risos, beijos e brincadeiras e que tornaram mais leve o trabalho, quando ao reencontrá-los, cansada, estavam sempre dispostos a matar as saudades com muito carinho.

Ao meu marido, companheiro de longa data na jornada da vida, pela sua compreensão aos momentos que me distanciei para me dedicar às leituras e análises da pesquisa.

Aos meus pais que sempre apoiaram meus estudos, e que se orgulham tanto de mim.

As mães das crianças, por autorizarem as filmagens de seus filhos em suas casas, confiantes no cumprimento das questões éticas e por contribuírem para a realização de pesquisas acadêmicas.

As crianças que participaram das observações e que também, ao seu jeito, permitiram a pesquisa. A todas as babás que entrevistei e observei, pela confiança em prestarem seus relatos e doarem um pouco dos seus tempos.

A professora Eulina Lordelo, que acreditou em meu potencial, quando era apenas uma aspirante ao mestrado, através do seu olhar de incentivo e de exigência, nas aulas de psicologia do desenvolvimento.

Agradeço a todos os professores do mestrado, principalmente, aos que contribuíram com seus ensinamentos ao desenvolvimento tanto do meu trabalho, quanto ao meu enquanto acadêmica, Prof. Antonio Marcos Chaves, Prof^ª. Ilka e Prof^ª. Ana Cecília S.Bastos e também aos professores de outras faculdades que generosamente contribuíram com sugestões de melhoria na fase inicial do projeto de pesquisa, Prof^ª Célia Vectore, Prof^ª. Maria Lucia Seidl, Prof. Nilton e Prof^ª. Elizabeth Tunes.

Agradeço a minha comadre e amiga, Maria Ângela que além do incentivo, cedeu sua casa para que minha filhinha recém nascida ficasse mais próxima de mim, enquanto eu estava na faculdade.

As amigas que me apoiaram tanto para a realização deste trabalho, Raquel Fabiana e Solange, considero-me afortunada por contar com esta amizade.

Obrigada as amigas que mesmo a distância também me incentivaram, Edna, Heloisa, Tilly, Teresa e todo o pessoal do Conselho de Social e de Segurança do Rio Vermelho.

Aos meus amigos da Faculdade, especialmente Ana Flávia, Malu, Lúcio, Cláudio, Marisa e Leandra pelo momentos de companheirismos e que contribuíram para colorir todo o percurso.

À Universidade Federal da Bahia, especialmente ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, por ter permitido a concretização de um desejo, além do aprimoramento profissional, espero poder retribuir ao longo da minha trajetória profissional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa auxílio de mestrado.

SUMÁRIO

	Página
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
Lista de Quadros.....	xii
 Apresentação.....	 1
 Capítulo 1: A profissão de Babá.....	 3
 Capítulo 2: Pressupostos teóricos.....	 13
2.1. A cultura na constituição da natureza humana.....	13
2.2. A mediação semiótica.....	19
2.3. Mediação e desenvolvimento da criança.....	26
 Capítulo 3: Estudos sobre a mediação na interação com crianças.....	 36
 Capítulo 4: O Método.....	 54
4.1. O objeto da pesquisa.....	55
4.2. O problema da pesquisa.....	56
4.3. Os objetivos da pesquisa.....	57
4.4. As crianças.....	57
4.5. As babás.....	59
4.6. O local de trabalho das babás.....	59
4.7. Técnicas de investigação	59
4.8. A escolha das situações para observação.....	62
4.9. A seleção das babás participantes.....	63
4.10. Teste do roteiro de entrevista e da filmagem.....	64
4.11. Os Procedimentos de Coleta de Dados.....	65
4.12. Os procedimentos de análise de dados e algumas dificuldades Metodológicas	67
 Capítulo 5: Análise dos Resultados.....	 71
5.1. Organização dos Dados.....	71
5.2. Análise dos Dados da Entrevista.....	72
5.3. A elaboração das categorias dos dados da filmagem.....	89
5.4. Análise dos Dados da Observação e da Entrevista.....	93
5.5. Práticas de cuidado de crianças e valores culturais.....	111
 Capítulo 6: Considerações finais.....	 131
 Referências.....	 139
 Anexos.....	 149
Anexo A.....	149
Anexo B.....	152

Anexo C	153
Anexo D	154
Anexo E	155
Anexo F	156
Anexo G	157

FANTI, C.M. (2006). **Padrões mediacionais na relação babá-criança em ambiente doméstico**. Salvador, BA. Dissertação de mestrado.

RESUMO

Acompanhando a participação da mulher no mercado de trabalho, surgiu uma rede de apoio à tarefa de cuidado dos filhos, em forma de creches e cuidadores alternativos, tal como as babás. Em Salvador, há uma relação dinâmica de diversos fatores (história política, cultural, econômica e social) que contribui para a profissão de babá se configurar como uma opção atrativa às mulheres, principalmente as pertencentes a camadas sociais mais baixas e que visualizam, nesta atividade, uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, com pouca exigência quanto à formação profissional. As pesquisas sobre o cuidado de crianças mostram diferentes concepções, como o cuidar diferenciado do educar; especificidades relacionadas aos cuidados no ambiente doméstico e no ambiente institucional e a prática de cuidados como profissão que prescinde de capacitação profissional. O presente trabalho teve, como objetivo, identificar e descrever as formas de mediação de babás com crianças, nas atividades de alimentação e brincadeira, no ambiente doméstico, investigando se existem relações entre as mediações realizadas e alguns aspectos do ambiente de trabalho da babá, do seu histórico pessoal e de sua cultura. Participaram do estudo 14 babás que atuavam em ambiente doméstico, selecionadas de acordo com os critérios de idade da criança sob seus cuidados (1 ano e meio a 3 anos) e tempo de trabalho com a criança (mínimo de 3 meses). Foi colhido o aceite das babás através de Termo de Consentimento, além da autorização do responsável pela criança. Na coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação (através de filmagem) e de entrevista. As diádes foram filmadas no ambiente domiciliar da criança, em duas atividades: de brincadeira livre e de refeição de almoço. As babás responderam a uma entrevista semi-estruturada, cujas questões abordaram seu histórico de inserção na profissão, suas concepções sobre esta e, mais especificamente, sobre práticas de brincadeira e alimentação de crianças. As entrevistas foram feitas no local de trabalho das babás, em data e horário previamente agendados, gravadas em fita cassete e transcritas para a análise. A análise de dados seguiu a abordagem qualitativa, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural. Os resultados mostraram a existência de quatro padrões de mediação: 1) Autoritária; 2) Diretiva; 3) Participativa-Diretiva e 4) Participativa. Os padrões encontrados trazem características mediacionais descritas na literatura, mas não se ajustam totalmente a elas. Foram encontradas algumas relações entre os tipos de mediação das babás e seu histórico profissional, os aspectos comportamentais das crianças e os valores da família contratante. A atividade de alimentação foi a que mais apresentou a presença de valores da família contratante, tanto no discurso das babás, quanto nas suas ações na realização desta atividade. A brincadeira foi relacionada aos benefícios para a aprendizagem da criança, principalmente para as babás que possuíam curso de capacitação profissional e experiência em creche, enquanto que a alimentação foi relacionada aos benefícios para a saúde, sendo considerada uma atividade que requer maior supervisão. As concepções sobre a profissão de babá foram concordantes com o que a literatura relata sobre a desvalorização social desta profissão e, também, sobre a manutenção de uma visão dicotomizada entre o cuidar e o educar, ao assumir, para si, a responsabilidade do cuidar, enquanto a tarefa de educar é atribuída aos pais.

Palavras-chave: Mediação; Babás; Cuidado de crianças; Cuidado alternativo.

FANTI, C.M. (2006) **Mediation patterns in the nanny-child relationship in a domestic environment.** Master Degree dissertation.

ABSTRACT

Following women's participation in the job market, a net of support for the task of caring for children came into being, like for example daycare centers and alternative care such as nannies. In Salvador, there is a dynamic relation of several factors (political, cultural, economic and social history) that has contributed for the nanny's profession to become an attractive option for women, especially the ones belonging to the lower classes, who see in this kind of activity an opportunity to get a job where there is little demand for professional background. The research about children's care show different conceptions, like caring being different from educating; specificities regarding the care given at home and at an institution and the care practice as a profession that does not ask for professional qualification. The present paper had the aim of identifying and describing how nannies mediate with children in feeding and playing activities at a domestic environment, investigating whether there is any relation between the mediations performed and some aspects of the nannies' domestic environment, their personal history and culture. Fourteen nannies who worked at a domestic environment participated in the study. They were selected according to the age of the child under their care (a year and a half to three years) and the length of time they had been working with the child (at least three months). By signing a Term of Consent the nannies gave their consent besides the authorization by the child's parent. For the data collection observation techniques were used (by means of shootings) and interviews. The nannies were filmed in the children's domiciles in two kinds of activities: free play and lunch time. The nannies answered a semi-structured interview with a questionnaire about how they got into this profession, their conceptions about it and more specifically about the games they played with the children and how they fed them. The interviews were carried out at their place of work, on a date and at a time previously set, recorded in tape and transcribed for analysis. The analysis of data followed the qualitative approach based on the historical and social perspective. The results show the existence of four mediation patterns: 1) Authoritarian; 2) Directive; 3) Participative-Directive and 4) Participative. The patterns found show mediation characteristics described in literature but they do not adjust completely to them. We found out some relations between the kinds of mediations by the nannies and their professional history, the behavioral aspect of the children under their care and the values of the family that had hired them. The feeding activity was the one that presented the family's value in a higher scale both in the nannies' speech and in their actions during this activity. Playfulness was related to the benefits for the children's learning, mainly for the nannies who had taken professional qualification course and had had experience in day care centers, while feeding was associated with benefits for the child's health and was considered an activity that required greater supervision. The conceptions about the nanny's profession are in accordance with what literature describes about the social discredit of this profession and also about the maintenance of a dichotomized view about caring and educating – caring being the nannies' responsibility while educating would be the parents' attribution.

Key-words: Mediation; Nannies; Children Care; Alternative Care.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Distribuição das babás por fatores de seu histórico pessoal (idade, escolaridade, tempo que trabalha com a criança, tipo de experiência anterior, curso de capacitação profissional e experiência de maternidade).....	58
Quadro 2: Distribuição das babás por tipos de mediação nas atividades de refeição e brincadeira.....	94
Quadro 3: Tipo de mediação na atividade da brincadeira , relacionado às características das babás (idade, escolaridade, curso de capacitação, tipo de experiência anterior e tempo médio de trabalho com a criança).....	96
Quadro 4: Tipo de mediação na atividade de refeição , relacionado às características das babás (idade, escolaridade, curso de capacitação, tipo de experiência anterior e tempo médio de trabalho com a criança).....	97
Quadro 5: Número de babás, que receberam orientação das mães sobre as atividades de refeição e de brincadeira, distribuídas por tipo de mediação.....	99
Quadro 6: Características da criança (sexo, idade e aspectos comportamentais) por tipo de mediação na atividade de refeição	100
Quadro 7: Características da criança (sexo, idade e aspectos comportamentais) por tipo de mediação na atividade de brincadeira	105
Quadro 8: Número de babás distribuído por tipos de mediação e práticas culturais observadas na atividade de refeição	154
Quadro 9: Número de babás distribuído por tipo de mediação e por valores sobre práticas na atividade de refeição, identificadas nas entrevistas.....	155
Quadro 10: Número de babás distribuído por tipo de mediação e por práticas culturais observadas na atividade de brincadeira	156
Quadro 11: Número de babás distribuído por tipo de mediação e por valores sobre as práticas na atividade de brincadeira, identificados na entrevista.....	157

APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar o cuidado de crianças por babás surgiu a partir da experiência da autora como docente de um curso de capacitação profissional de babás, em 2002, promovido por uma ONG (Organização Não Governamental) que faz diversos projetos sociais para a população de Salvador.

Durante este trabalho, algumas ocorrências observadas sugeriam que os modos de cuidar de crianças pelas babás poderiam estar relacionados aos seus significados, fruto de sua cultura e histórico de vida. Especificamente, algumas situações chamaram a atenção neste percurso; uma delas, por exemplo, refere-se à questão da brincadeira das crianças e ao tipo de interação das babás nestas situações. Algumas babás tinham restrições quanto a algumas brincadeiras para as crianças (só menina brinca de boneca) e outras manifestavam um desconhecimento geral quanto às práticas de cuidados de crianças, levantando a questão da importância de se ter profissionais melhor qualificados para esta profissão.

A preocupação com a formação do cuidador incentivou a pesquisadora na busca de um conhecimento que pudesse clarificar as questões formuladas a partir de uma prática inicialmente despreocupada com perspectivas teóricas e epistemológicas.

Durante o programa de Mestrado, as disciplinas cursadas ajudaram a aprofundar os questionamentos relacionados com cuidado de crianças em psicologia do desenvolvimento e, aos poucos, o problema da pesquisa foi tomando forma.

O que parecia simples, pois a pesquisadora acreditava que encontraria uma correspondência clara e direta entre as concepções das babás e suas práticas, ou seja, entre o **dizer** e a **ação**, na verdade tornou-se mais complexo ao envolver tantos outros fatores, tais como os valores da família contratante, as características da criança, e a própria trajetória de vida da babá. Refletindo sobre estes achados tanto teóricos quanto do contato com os participantes no campo, durante a coleta de dados, os objetivos tiveram que ser revistos, culminando no presente estudo.

O primeiro capítulo: A Profissão de Babá, apresenta ao leitor, de forma sintética, os componentes históricos, sociais e econômicos que estão relacionados à manutenção desta profissão em Salvador; também são comentadas as concepções da sociedade sobre o cuidado de crianças e as repercussões para a formação profissional de cuidadores de crianças.

O segundo capítulo trata do referencial teórico adotado: histórico-cultural e aborda os tópicos considerados relevantes dentro desta perspectiva para compreender e analisar os dados pesquisados: a cultura na constituição da natureza humana; a atividade de mediação semiótica e; mediação e desenvolvimento da criança.

O terceiro capítulo faz um apanhado dos trabalhos existentes sobre a mediação na interação de adultos com crianças, possibilitando, ao leitor, uma visão mais abrangente sobre a temática da mediação.

O quarto capítulo trata da Metodologia da pesquisa, descrevendo: o problema pesquisado, os objetivos, o perfil das babás, a escolha das atividades para observação, os instrumentos e procedimentos de investigação para a coleta de dados e os procedimentos para a análise de dados.

O quinto capítulo apresenta a forma como os dados foram organizados e como foram elaboradas as categorias, são feitas as análises das entrevistas e das filmagens. O sexto capítulo traz as considerações finais da autora.

CAPÍTULO 1

A PROFISSÃO DE BABÁ.

A história de prática de cuidados de crianças no Brasil está relacionada à história da mulher, em sua trajetória de inclusão gradual em novos papéis na sociedade.

Inicialmente, a mulher ocupou posições sociais relacionadas somente à esfera doméstica e familiar, mas, atualmente, vem aumentando a sua participação no mercado de trabalho através da atuação profissional em diversas atividades, ocupando, inclusive, cargos de liderança em instituições.

Acompanhando a participação da mulher no mercado de trabalho, uma rede de apoio à tarefa de cuidado dos filhos se formou, em especial para as mulheres pertencentes à classe média, que puderam contar com creches e babás, tendo, portanto, facilitado o seu afastamento dos afazeres domésticos para exercer as atividades profissionais.

Assim, o uso do cuidado alternativo tem se revelado, muitas vezes, a única opção disponível para os cuidados da criança. Entende-se, aqui, por cuidados alternativos, as formas de cuidado não parentais, das quais se destacam quatro tipos principais, segundo Davies e Thornberg (1994): creches e pré-escolas; creche familiar (pequeno grupo de crianças na casa do cuidador); cuidado na casa da criança por uma babá/empregada e cuidado exercido por parente na casa da criança, ou na própria casa.

No presente trabalho, o foco é colocado no terceiro tipo de cuidado alternativo, qual seja, o cuidado na casa da criança exercido por uma babá.

O trabalho da babá se insere na história do serviço doméstico e, antes mesmo da abolição da escravidão, no século XIX, escravos domésticos eram encarregados das tarefas do lar e exerciam atividades como ama-de-leite, cozinheira etc. No caso das amas-de-leite, havia o fato de que estas tinham um papel social significativo, pois auxiliavam nos cuidados às crianças e forneciam o leite através da amamentação, tão importante ao desenvolvimento infantil, uma vez que as mães de classe alta, na época, tinham o hábito de não amamentar e se iniciavam na maternidade muito jovens (a partir dos 12 anos), de acordo com Venâncio (1999) e Mauad (2004).

Para Mauad (2004), embora a mãe, perante a sociedade da época, fosse a personagem central na vida da criança e a quem cabia a responsabilidade de cuidar, “esta, em geral, mal havia saído da meninice, trocando as bonecas por uma de carne e osso”. (Mauad, 2004, p.60).

Era muito comum que os intervalos entre um nascimento e outro fossem curtos, o que tornava a maternidade um trabalho árduo a ser cumprido pela mãe. A amamentação estava associada a um trabalho exaustivo, que geralmente competia com os cuidados para com os outros filhos pequenos. Assim, a amamentação foi delegada, como uma atividade, à ama-de-leite escrava. Também era possível alugar amas-de-leite para um período de lactação (Mauad, 2004).

Após a abolição da escravidão, o trabalho doméstico tornou-se a maior fonte de trabalho feminino, especialmente para as jovens das famílias de baixa renda. As famílias de classe média podiam contar com mocinhas para uma espécie de “ajuda contratada”: a ajudante era enviada, por sua família, para outra casa, como um passo intermediário para o matrimônio; esta idéia de ajuda perdurou na primeira metade deste século no Brasil, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste e mesmo no Sudeste, para praticamente desaparecer nas últimas décadas (Melo, 1998).

O histórico econômico da Bahia contribuiu para a sustentação desta atividade. Até as primeiras décadas do século XX, a Bahia compartilhou da hegemonia política e econômica do país; na década de 1940-1950, vivenciou o ápice de uma crise de desenvolvimento com a lavoura açucareira desmoronando-se frente à concorrência de produtos internacionais e à baixa produtividade das terras do recôncavo (Teixeira & Guerra, 2000). Além disso, havia a falta de condições climáticas para concorrer com o dinamismo do café, no sudeste do país (Alban, 2005).

Este período da história da Bahia foi denominado, por Aguiar (1977), de Enigma Baiano, que se referia basicamente aos motivos da não industrialização desse estado, cujas raízes fundamentais eram de natureza econômica. Havia uma dificuldade em investir na industrialização, devido aos baixos excedentes da lavoura de cacau e à não participação na lavoura de café (Alban, 2005).

Na tentativa de explicar o enigma, segundo Teixeira e Guerra (2000), Rômulo Almeida comparou a economia baiana com a pernambucana, que era maior e mais dinâmica, tendo atribuído razões de natureza geográfica e histórica para o fato de

que Pernambuco havia se tornado o centro de investimentos comerciais e com desdobramentos para a atividade industrial.

Apesar dos esforços do Governo da Bahia para reverter a situação, somente a partir da década de 1970, começou-se a sentir uma mudança na indústria e economia baianas, com as atividades da Petrobrás, que representaram um impulso exógeno para o desenvolvimento econômico e para as mudanças sociais na Bahia; outro impulso à industrialização deu-se no início da década de 1990, com o advento de indústrias de papel e celulose, que se tornaram o segundo segmento mais importante na composição do produto industrial (Teixeira & Guerra, 2000).

O incremento da industrialização não reverteu o cenário de desemprego elevado em Salvador, tendo apresentado, em setembro de 2005, o maior índice entre as capitais brasileiras: 24,8%. A maior concentração de desempregados está entre os jovens de 16 a 24 anos (42,8%), enquanto que as mulheres correspondem a 54,9% desta população (Dieese, 2005).

Enquanto uma das formas de exclusão social, o desemprego adquire proporções preocupantes entre a população jovem, o que tem gerado, na população, uma busca constante por soluções alternativas à garantia do sustento familiar. Uma destas soluções reflete-se nos altos índices de ocupantes de atividades denominadas, pelo Dieese, como postos de trabalho vulneráveis, incluindo, nesta categoria, todos os assalariados sem carteira profissional assinada, como é o caso de algumas empregadas domésticas, babás e autônomos diversos.

Nos postos de trabalho vulneráveis, observa-se uma grande heterogeneidade de tipos de profissionais, bem como dos tipos de contrato de trabalho, estabelecidos entre empregadores e empregados. O caráter especial com que a sociedade os trata, segundo Melo (1998), fica explícito pela utilização de uma legislação especial para regulamentar suas funções.

A legislação brasileira que organiza o mercado de trabalho nacional – a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) - não inclui os empregados domésticos. Esta categoria é regida pela Constituição Federal de 1988, através da lei 5.859, que estendeu a ela alguns direitos, mas não o conjunto de direitos trabalhistas (Melo, 1998) como, por exemplo, o direito ao adicional de hora-extra e ao salário família¹.

¹ Fonte: Disponível on line: www.gruiatrabalhista.com.br

As atividades dos trabalhadores domésticos recebem a pior remuneração (Melo, 1998), são consideradas atividades subalternas, e o número de horas trabalhadas por semana excede a 48, em cerca de 51,5% da população da região nordeste, segundo pesquisa do IBGE/PNAD²(1985 e 1995).

Em Salvador, a participação das mulheres na área de serviços domésticos tem uma atuação expressiva: 19,4% em 2004 (Dieese, 2005). Contribui, para tanto, a centralização da economia e da industrialização na capital Salvador, fator que incentiva as populações das cidades do interior a migrarem para esta, engendrando problemas crescentes de favelização, violência e desemprego (Alban, 2005).

Esta centralização econômica em Salvador resulta que o seu PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*³ esteja entre os mais altos dentre as capitais, mas, este indicador sozinho não esclarece a real situação econômica da população, pois mascara a análise de distribuição de renda e, embora seu PIB seja crescente, a taxa de aumento populacional⁴ também o é (JCB, 2005).

Alban (2005) ressalta que, apesar de ter havido uma transformação econômica no Estado da Bahia, tornando-se a sexta maior economia do país, o mesmo não ocorreu em termos sociais, que apresentou melhoras muito pequenas. Coloca, como exemplo, que o índice de pobreza na Bahia é de 36,5%, enquanto que o de São Paulo é de 7,2% e no Brasil é de 20,1%.

A relação dinâmica destes fatores, história política, cultural, econômica e social de Salvador contribui para que a profissão de babá se configure como uma opção atrativa às mulheres, principalmente as oriundas das cidades do interior da Bahia, pertencentes a camadas sociais mais baixas e que visualizam, nesta atividade, uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Fortalecendo esta colocação, encontra-se o posicionamento de Melo (1998), acerca do trabalho doméstico. Para esta autora, o trabalho doméstico representa um bolsão de emprego da mão de obra feminina no Brasil, que não exige qualquer qualificação e é uma atividade desvalorizada pela sociedade e pelos políticos, não existindo quase debates sobre os direitos dessas trabalhadoras; o debate na sociedade só absorveu a participação feminina no âmbito das atividades envolvendo direta ou

² IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e PNAD: Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio.

³ O PIB *per capita* de Salvador foi de R\$ 9.917,00 em maio de 2005, enquanto que o do Rio de Janeiro foi de R\$ 9.066,00. Fonte: Jornal Correio da Bahia (JCB)- maio de 2005.

⁴ Em 50 anos, o número de habitantes de Salvador passou de 450 mil para 2,6 milhões em 2004 (Agecom, 2004).

indiretamente a produção de mercadorias, como é o caso da atuação em indústrias ou no ramo do comércio, deixando de considerar as tarefas de profissionais que trabalham no ambiente doméstico.

Bornstein, Cote e Venuti (2001) salientam que se tem estudado pouco sobre cuidadores alternativos, como é o caso da babá, e que é preciso ampliar o conhecimento sobre a qualidade deste tipo de cuidado com crianças, nos estudos em psicologia do desenvolvimento.

Especificamente sobre o trabalho de cuidadores alternativos no ambiente doméstico, nada foi encontrado, até o momento, na literatura. Os trabalhos existentes sobre cuidados alternativos referem-se ao ambiente institucional de creche, ou de pré-escola. Neste segmento de pesquisa, parece haver um reconhecimento quanto à relevância social de se estudar o trabalho do cuidador de crianças.

Entende-se que, para a sociedade, já está cristalizada a importância da creche e da pré-escola para o desenvolvimento da criança, mas o mesmo não ocorre no campo do cuidado alternativo no ambiente doméstico, pelas razões já colocadas anteriormente sobre a desvalorização deste trabalho e que repercutem, também, no pouco interesse pelo seu estudo. Estas questões implicam em maior reflexão, pois é preciso ponderar que milhões de crianças, no mundo, despendem muitas horas de seu tempo com cuidadores não parentais e uma questão chave para os cientistas do desenvolvimento refere-se a compreender os efeitos dos cuidados sobre as crianças (Langlois & Liben, 2003); autores como Lordelo (2002) enfatizam que a avaliação da qualidade do ambiente doméstico de desenvolvimento da criança é um tópico de investigação relevante para as políticas públicas de atenção à infância.

As pesquisas que avaliam a qualidade do ambiente doméstico apontam que este tem um impacto de longo prazo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Smith, 2001; Bastos, 2001) e é preciso entender que a babá constitui um dentre outros componentes que estão implicados neste ambiente; portanto, a sua atuação nas tarefas de cuidado de crianças deve ser estudada, enquanto prática de cuidado alternativo.

Devido à insuficiência de estudos científicos no campo do cuidado alternativo no ambiente doméstico, há uma lacuna de pesquisas que deverá começar a ser preenchida e, mesmo que alguns autores, como é o caso de Melo (1998), considerem o trabalho doméstico uma atividade em declínio, tendendo a ser substituída por

alternativas institucionais, por ser considerado, pela literatura socioeconômica, como uma continuação do trabalho pré-industrial, sua existência atual demanda estudo e reflexão, por estar relacionada aos cuidados iniciais à criança, envolvendo o papel de mediação entre a criança e o ambiente, podendo, nessa interação, auxiliar o desenvolvimento da criança (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

No que concerne às concepções da sociedade acerca da atividade do cuidado de crianças, embora a literatura pesquisada refira-se somente ao trabalho em instituições (creches e pré-escolas), ainda assim constitui material significativo para subsidiar o presente trabalho.

Uma revisão da literatura mostrou que as pesquisas que abordam a temática apresentam, com maior ou menor grau de explicitação, concepções de cuidado de crianças que podem ser classificadas em quatro grupos principais diferentes, mas não necessariamente excludentes:

1- O cuidado é concebido como parte intrínseca da natureza feminina; 2- O cuidado é concebido como diferenciado da educação; 3- O cuidado no ambiente doméstico é concebido como diferenciado do cuidado no ambiente institucional e 4- O cuidado prescinde de capacitação profissional.

No primeiro grupo, em que o cuidado é visto como parte intrínseca da natureza feminina, tem-se a idéia de que as mulheres transferem habilidades e funções de cuidar, próprias de sua prática cotidiana em casa e na comunidade, para as profissões que exercem (Montenegro, 1999).

Montenegro (1999) coloca que, ao se conceituar a capacitação do ser humano em termos de dicotomias de gênero, como no caso do cuidado de crianças, pode-se deduzir erroneamente que este é um atributo da essência dos sujeitos. Limita-se à análise da experiência do que é ser homem e mulher e se desvia a atenção de questões mais importantes para o estudo do cuidado como, por exemplo, quais componentes constituintes psicológicos e culturais do cuidador estão implicados nas práticas de cuidado às crianças na faixa pré-escolar.

É também implícita a crença de que o amor materno existe em todas as mães, e, portanto, sendo um sentimento inato, da natureza feminina, habilita a mulher a cuidar de qualquer criança e educá-la, sendo seu filho ou não⁵.

⁵ Esta crença foi bastante debatida por Badinter (1985) em seu célebre livro "Um amor conquistado, o mito do amor materno", fruto de uma pesquisa histórica realizada pela autora, na França, que gerou muita polêmica ao argumentar que o amor, como

Ocorre que não existem garantias de que o fato de ser mãe já capacita a mulher para ser uma boa cuidadora de crianças, dentro de um raciocínio linear, mas, conforme colocam Veríssimo e Fonseca (2003), lamentavelmente, esse é o pensamento popularmente disseminado.

No segundo grupo de concepções, encontra-se a questão do cuidar e do educar, que são vistas como atividades separadas. Um dos motivos da diferenciação entre cuidar e educar relaciona-se à concepção de que o cuidado é uma atividade pertinente à classe social mais baixa, às criadas que cuidam (Montenegro, 1999). Assim, o cuidado é relacionado às atividades higienistas, como o cuidado do corpo da criança, que implica um trabalho manual e que vem sendo realizado em toda a história da humanidade como atividade prática, segundo bases empíricas e de menor valor social (Veríssimo e Fonseca, 2003; Lordelo, 1998).

A concepção do cuidado, enquanto atividade que também educa, é defendida na literatura por diversos autores tais como Montenegro (1999) e Silva e Bolsanello (2002) e, assim sendo, não deveria ser compreendida de forma dicotômica. Esta concepção unitária do cuidar e educar remete a uma questão: o trabalho da babá enquanto cuidadora é também o trabalho de educar a criança?

Rosemberg e Campos (1994), em uma tentativa de trazer à tona a imbricação do cuidar e educar, faz uso do termo *educare* designando, assim, a fusão entre cuidar e educar, observando-se que *care*, em inglês, significa **cuidado**.

O terceiro grupo de concepções refere-se à diferenciação entre os cuidados no ambiente doméstico e os cuidados na instituição (Veríssimo & Fonseca, 2003).

O cuidado na creche parece estar relacionado muito mais ao caráter pedagógico, é um tipo de cuidado profissional e fundamentado no saber científico, diferente do cuidado materno. Veríssimo e Fonseca (2003) fazem questão de ressaltar que “esta idéia decorre de que o cuidado é tido como função materna” (p.33).

E, por último, tem-se o grupo de concepções sobre o cuidado tido como uma atividade que prescinde de capacitação profissional.

Esta concepção foi verificada em uma pesquisa com profissionais de creches, realizada por Veríssimo e Fonseca (2003), e pode encontrar sustentação na

todos os sentimentos humanos, pode ser incerto, frágil e imperfeito, podendo existir, ou não, a depender de uma série de fatores e circunstâncias tais como condições sócio-econômicas, experiências maternas e histórico de vida.

inexistência de qualquer determinação, pela União, acerca da exigência de capacitação para os cuidadores de crianças no ambiente doméstico, e algumas exigências, ainda que incipientes, para os profissionais que atuam em creches e em pré-escolas⁶.

Lagos Oliveira (2001) relata que a formação do cuidador de crianças é heterogênea e muitas vezes deficitária, sendo um tema relevante nas discussões que acontecem na área de educação e um dos principais alvos das políticas governamentais.

Mas esta discussão não ocorre com as profissões que se inserem no ambiente doméstico, como é o caso da babá, e os motivos podem estar relacionados com o predomínio de concepções que percebem o cuidado como inerente à natureza feminina (Montenegro, 1999) e também, conforme já citado anteriormente, devido à própria desvalorização do serviço doméstico pela sociedade.

Relacionado a essa questão da formação profissional, parece haver uma falta de clareza sobre as habilidades necessárias ao profissional do cuidado de crianças que se manifesta, inclusive, na amplitude de denominações para estes profissionais: pajem, babá, monitora, atendente, recreacionista e mãe substituta (Bonetti, 2004).⁷

Dentro deste debate, o aspecto da escolarização mínima para exercer a profissão tem gerado pesquisas que discutem se o nível de escolaridade é um indicador de um bom trabalho de cuidado com a criança. Mas, Lagos Oliveira (2001) cita a afirmação de Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) sobre o fato das pesquisas internacionais indicarem que o nível de escolaridade não é considerado tão importante quanto a formação específica do educador. A formação específica esta

⁶ Para os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), que determina que a União elabore um Plano Nacional de Educação (PNE) composto por diretrizes e metas para atender as crianças em creches e pré-escolas na faixa etária de 0 a 6 anos de idade (Didonet, 2001; Drewinski, 2001), sendo que uma das metas é o estabelecimento de um programa de formação dos profissionais de educação infantil até 2007 (Castro, 1999).

⁷ O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) possui, dentre as ocupações do Código Brasileiro de Ocupações (CBO), a descrição das ocupações de Cuidadores de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos (CCJAI), CBO número 5162, que divide a categoria em 3 classes de ocupações, com o título de babá ou pajem, descrita como uma *baby sitter* em início de carreira, e a própria *baby sitter*; as outras duas subcategorias são: cuidador de idosos e mãe social (composta por mãe crecheira e mãe substituta), mas não há uma divisão na descrição de atividades para cada uma dessas subcategorias.

relacionada aos conhecimentos necessários para atuar no cuidado de crianças, tais como: como se processa o desenvolvimento da criança.

Os autores relatam que embora a formação inicial tenha um papel importante na ação, também é muito importante a constante reflexão sobre os valores, crenças e práticas, em um processo de formação contínua (Andrade, 1994; Vasconcellos, 2001; Lagos Oliveira, 2001 e Vectore, 2003), possibilitando ao profissional que tenha consciência do que faz, para que e por que age de determinada maneira (Oliveira & Silva, 2001).

A influência dos valores e crenças tem sido abordada por vários teóricos como um fator a ser considerado nas práticas de cuidado realizadas com a criança.

Lagos Oliveira (2001) utiliza os termos crenças e valores dentro da perspectiva co-construtivista de desenvolvimento humano, para esclarecer a interrelação das crenças e valores do indivíduo no contexto sociocultural:

(...) o processo de construção das crenças, ideologias e valores do indivíduo tem um caráter dinâmico e de contínua transformação, se construindo a partir das histórias de vida e das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito mediante suas interações com os diferentes aspectos do contexto sociocultural (Lagos Oliveira, 2001, p.91).

Dentro desta perspectiva, há um permanente desenvolvimento dos sistemas de signos, conceitos, representações e práticas no nível individual e social, “nada é estabelecido ou se apresenta em sua forma final, tudo sempre se encontra em um estado semifinalizado, constantemente aberto para a reconstrução diante da necessidade de dar sentido a uma nova situação que se apresenta” (Lagos Oliveira, 2001, p.91).

Os valores e crenças não são, porém, os únicos determinantes das práticas de cuidado; participam também desse processo todas as outras situações e experiências vividas tanto no contexto pessoal quanto profissional (Lagos Oliveira, 2001).

A construção da profissão da babá ocorreu ao longo de um processo envolvendo várias dimensões: histórica, política, cultural e, mais especificamente, no plano social foi e é continuamente permeada por concepções acerca da atividade de cuidado de crianças, que se interrelacionam dinamicamente com a própria atuação da babá, com seus valores culturais e com os valores culturais do ambiente doméstico em que esta atua.

Muitas questões podem intervir na construção das concepções dos cuidadores quanto à criança e à educação. Por exemplo, Lagos Oliveira (2001) aponta em seus estudos, que, a depender do tipo de instituição em que atuam (assistencialista ou educacional), há diferenças nas concepções de cuidado. Transpondo para a atuação das babás, é possível pensar em pesquisas para averiguar se, a depender dos valores culturais da família para a qual trabalham, ocorrem diferenças nas concepções de cuidado e na própria prática deste.

Conhecer como se dá a interação entre os direcionamentos fornecidos pela família e os significados dados pela babá às práticas de cuidados de crianças trará contribuições à psicologia na compreensão das heterogeneidades culturais envolvidas no ambiente doméstico, enquanto contexto de desenvolvimento. O tipo de arranjo ambiental que o cuidador proporciona, através de sua mediação, quer seja na disposição dos brinquedos e demais objetos, quer seja na maneira como se posiciona quanto aos alimentos e quanto ao ato de alimentar, quer seja na mediação que faz através da linguagem, poderá trazer repercussões ao desenvolvimento da criança.

A ausência de estudos sobre a babá, na literatura, deixa várias questões em aberto como, por exemplo, quais situações estimuladoras ao desenvolvimento da criança a cuidadora provê? Ela incentiva a criança para que caminhe para a independência ou promove situações de dependência da criança em relação ao adulto? Será que as concepções sobre algumas questões do cuidado de crianças podem exercer influência na prática desse cuidador? Por exemplo, no ambiente doméstico, o cuidado na alimentação e na brincadeira são mais influenciados pelos significados e a cultura da cuidadora ou da família da criança?. A experiência anterior da cuidadora interfere no tipo de mediação praticada?

Estas perguntas deram origem ao problema de pesquisa que norteou o desenvolvimento do trabalho:

- A forma de mediação da babá com crianças relaciona-se com aspectos do seu ambiente de trabalho, do seu histórico pessoal e de sua cultura?

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“O homem transforma a natureza adaptando-a aos objetivos que ele se propõe”.
(Pino, 2005, p.89)

Para abordar o tema mediação de babás nas práticas de cuidados de crianças em ambiente doméstico, buscou-se uma perspectiva teórica que permitisse considerar os aspectos sociais da ação da babá de forma integrada, como elementos interdependentes, na composição do ambiente de desenvolvimento da criança, colocando-se, assim, a adequação da perspectiva interacionista.

Dentre as perspectivas interacionistas, a histórico-cultural de Vygotsky foi escolhida para nortear a presente pesquisa, por se tratar de uma abordagem teórica que entende o comportamento humano como composto por uma base genética originária na evolução biológica produzida pela história filogenética, mas que privilegia as leis sócio-históricas no processo de hominização. Para Vygotsky, os processos superiores cognitivos, característicos do ser humano “são adquiridos no domínio da cultura, através do processo de interação social” (Ristum, p.68, 2001).

2.1- A CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DA NATUREZA HUMANA.

A cultura é responsável pela hominização da espécie humana e, neste sentido, Bruner (1997) afirma que “o divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes”(p.22); para ele, deve-se considerar que a psicologia está imersa na cultura, devendo se organizar em torno dos processos culturais do ser humano.

À palavra “cultura”, entretanto, tem sido atribuída diferentes definições e, ainda, vem sendo analisada sob enfoques muito diferentes, sendo que, já em 1952, nos trabalhos de estudiosos da área, havia mais de 250 definições do termo, ou de correlatos a ele (Amorim, 2002).

A etimologia da palavra cultura é explicada por Pino (2005, p.69): “Do ponto de vista etimológico, a palavra cultura é uma transposição para o português do termo latino **cultura**, substantivo derivado do verbo **colere**, cuja significação ‘trabalhar a terra’ nos remete ao campo da produção humana.”.

Sob o olhar de Vygotsky, segundo Pino (2005), a cultura é a própria natureza do desenvolvimento psicológico, definindo-o, então como desenvolvimento cultural, mas em toda a obra de Vygotsky, surpreendentemente, não se encontra uma discussão sobre o conceito de cultura.

Uma das pistas que Vygotsky deixou sobre a sua interpretação acerca da definição de cultura é uma afirmação lacônica, segundo Pino (2005): “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (Vygotsky, 1997 *apud* Pino, 2005, p.88).

Este enunciado coloca a cultura como uma produção humana. A cultura transforma a natureza, através da ação humana, e o homem realiza estas transformações na natureza para atender aos seus objetivos.

Sendo o desenvolvimento da criança de natureza cultural, para Vygotsky, a cultura ocupa uma posição relevante na construção da subjetividade do indivíduo. Tem-se, assim, uma concepção social da mente, em que os processos psicológicos humanos estão intrinsecamente relacionados ao contexto sociocultural, e se assume a concepção do fenômeno psicológico fundamentando-se no paradigma de que a construção da subjetividade se processa do social para o individual (Chaves, 2000).

O social, representa o primeiro plano com o qual a criança interage, sendo o segundo plano representado pelo psiquismo, o interior, o psicológico; Vygotsky argumentou que, no desenvolvimento cultural da criança, cada função aparece sempre duas vezes, primeiro no social, como uma categoria interpsicológica, e depois no psicológico, como uma categoria intrapsicológica (Pino, 2005).

Neste processo de construção da subjetividade humana, o indivíduo nasce em uma sociedade em que as relações sociais estão fundamentadas em uma cultura historicamente construída pelo homem e que este, uma vez inserido nesta sociedade, não irá adquiri-la, tal como uma aprendizagem cultural; ao invés disto, dentro da perspectiva histórico-cultural, a cultura apresenta um papel constitutivo em relação ao ser humano e é indissociável deste (Carvalho e Pedrosa, 2002).

A história do indivíduo integra-se à cultura e o conhecimento desta história nos auxilia a conhecer sua cultura; Vygotsky já se referia à importância deste conhecimento, fazendo uso da afirmação de Blonsky: “O comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento.” (Blonsky *apud* Vygotsky, 1998,p.86).

O papel que a história do indivíduo ocupa dentro do desenvolvimento da sua subjetividade é significativo pois, ainda que a cultura influencie sua forma de agir, e de pensar e sentir, a sua atividade individual na sociedade, que constituirá sua história de vida, irá proporcionar “que se aproprie, reformule e reconstrua compreensões de fenômenos presentes na cultura” (Chaves, 2000, p.2).

A possibilidade de o indivíduo reformular, os significados culturais externos, fazendo uma reconstrução destes internamente e, assim, produzir novos significados dos mesmos, foi denominado, por Vygotsky, de internalização. A internalização possibilita que conteúdos históricos culturais, valores, crenças, linguagem e a própria atividade lúdica sejam reconstruídos pelo indivíduo.

Esta transformação dos significados culturais pelo indivíduo é descrita, por Palmieri e Branco (2004), da seguinte forma:

O movimento de fora (interpsicológico) para dentro (intrapsicológico) é entendido na teoria histórico-cultural como o resultado das experiências compartilhadas pelo sujeito com outras pessoas, gerando uma série de transformações de natureza qualitativa nas funções psicológicas no percurso do desenvolvimento individual (p.195).

Vê-se, portanto, o caráter ativo e intencional do sujeito psicológico no processo de reconstrução das mensagens culturais. É através das experiências, vivências do indivíduo, no plano social, com outras pessoas, que são possíveis as transformações nos significados que o indivíduo constrói e reconstrói neste movimento. Os processos de internalização e externalização (a reconstrução pessoal quando externalizada) não são processos de transmissão cultural unidirecional, mas sim, bidirecionais; tanto o sujeito transforma os significados, através da reconstrução, no plano subjetivo, quanto os significados transformam o sujeito.

O conceito de internalização elaborado por Vygotsky é discutido por Pino (2005) que, por sua vez, faz uma observação sobre a frequência com que Vygotsky utiliza o termo conversão no lugar de internalização. Para Pino (2005), o termo internalização traz consigo o risco do dualismo, ao representar dois espaços físicos, algo que está fora e que é internalizado. Já o termo conversão foi utilizado por Vygotsky sem explicitar o sentido que lhe atribui e, na tentativa de encontrar um sentido consonante com o pensamento de Vygotsky, Pino (2005) coloca que a idéia mais adequada de conversão se refere à mudança de sentido, atribuído para as coisas, ou ainda de re-significação.

Rogoff (1998) também faz uma discussão acerca do conceito de internalização e propõe uma distinção em relação ao conceito de apropriação participatória. Para esta autora a apropriação participatória é:

O processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos sobre a responsabilidade para com as atividades através de suas participações (...) a idéia básica de apropriação é que, através da participação, as pessoas se modificam e no processo se tornam preparadas para fazer parte das atividades similares subseqüentes (Rogoff, 1998, p.132).

Ela entende que, quando as pessoas participam de uma atividade, também participam na elaboração do seu significado, fazendo frequentemente contribuições, quer seja através de ações concretas ou de esforços para tentar entender as ações e idéias dos outros, e, portanto, considera que a participação é por si só, o processo de apropriação.

Rogoff (1998) considera que há um contraste significativo entre esta concepção e o conceito de internalização, no qual há uma separação entre a pessoa e o contexto social, similar ao que Pino (2005) também aponta quando se refere ao risco do dualismo; e Rogoff (1998) acrescenta que, na internalização, se supõem entidades estáticas envolvidas na aquisição de conceitos, sendo o indivíduo um recipiente passivo de influência social ou cultural externa – um receptáculo para acúmulo de conhecimentos.

Mas, a autora faz uma ressalva sobre o conceito de internalização da forma como foi traduzido da obra de Vygotsky, considerando que, na perspectiva deste, a

internalização é parecida com o conceito de apropriação participatória, ao enfatizar a transformação inerente envolvida no processo. Na apropriação, à medida que o indivíduo se modifica através do envolvimento na situação, a participação irá contribuir para prepará-lo para o envolvimento em outros acontecimentos similares (Rogoff, 1998); entretanto, Moll (1996) entende que isto ocorre também na internalização.

Smolka (2000) concorda com a distinção entre o conceito de internalização e o de apropriação, embora entenda que o termo apropriação pode ser utilizado como sinônimo de internalização, pois também supõe que o indivíduo toma de fora, ou de alguém, algo para si, implicando a ação de um indivíduo. Ela enfatiza, no entanto, que o termo apropriação tem outras significações importantes. Para ela, a apropriação se refere *a modos de tornar próprio*, de tornar seus os valores e normas socialmente estabelecidos; refere-se, ainda, a um significado que está relacionado à noção em que o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar e produzir” (p.28).

Para Smolka (2000), o tornar-se adequado é visto como um indicador do tornar-se próprio, mas ela esclarece que tornar próprio, “não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais (...) Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes ao outro”(p.32). Um comportamento considerado impróprio produz, para o outro, comumente uma situação de desconforto.

Considera-se que o conceito de apropriação expressa, adequadamente, o caráter dialético da resignificação, feita pela babá, das práticas de cuidado dentro do ambiente doméstico, pressupondo-se que, ao entrar em contato com uma realidade social distinta da sua, ela irá se apropriar de informações novas sobre práticas de cuidado de crianças, e que algumas destas práticas poderão tornar suas, bem como algumas de suas práticas poderão ser adequadas para que se tornem pertinentes ao ambiente familiar em que ela está inserida.

Ao se apropriar dos significados culturais e resignificá-los, o ser humano, demonstra a sua capacidade de simbolizar. Essa capacidade de interpretar os signos, ou seja a simbolização, a relação entre pensamento e linguagem, foi fruto da evolução da espécie humana e é o resultado de uma longa história filogenética, como

apontam Rossetti-Ferreira, Mello, Vitória, Gosuen e Chaguri (2003). É através desta capacidade que o indivíduo fragmenta a apreensão direta dos objetos e pessoas do mundo, sendo a mediação possível através do simbólico; por exemplo, cada indivíduo terá uma experiência de percepção sensório-motora singular quando submetido a uma situação de dor física ou emocional.

Além da capacidade de simbolização, também o uso de objetos ou ferramentas pelo ser humano, como forma de ação sobre a natureza, constituem os dois *meios* de produção da cultura. Esses dois meios, de naturezas diferentes, têm, em comum, conforme apontou Vygotsky, o fato de serem *mediadores* da ação humana (Pino, 2005).

A relevância da mediação, enquanto unidade de análise nos estudos com perspectiva histórico-cultural, é objeto de discussão entre os pesquisadores e, ainda que Vygotsky (1998) e Bruner (1997) tenham indicado o significado como unidade de análise apropriada para o estudo dos processos psicológicos, alguns autores, tais como Wertsch (1998), Ribas e Seidl de Moura (1999) e Smolka (2000) elegem a ação mediada como uma unidade analítica apropriada aos avanços teóricos da perspectiva histórico-cultural. A justificativa para essa escolha de unidade analítica é a de que os humanos têm acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediada, e isto se aplica tanto em relação às formas como os humanos obtêm informações sobre o mundo, como também às formas como agem sobre o mundo – dois processos que geralmente são vistos como fundamentalmente entrelaçados (Wertsch, Del Rio e Alvarez, 1998); significado e ação do indivíduo sobre o mundo encontram-se, assim, extremamente imbricados.

2.2- A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA

*“Já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco
ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão,
mediatizados pelo mundo”*
(Paulo Freire)

*“Todas as ações humanas são, por sua natureza,
inescapavelmente mediadas”*
(Smolka, 2000, p.31).

Cole e Scribner, na introdução do livro de Vygotsky, “A formação social da mente”, colocam que ao se referir à estrutura do comportamento, Vygotsky utiliza um termo que foi traduzido como “mediado”, esclarecendo que:

(...) nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente uma situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo **mediação** (Vygotsky, 1998, p.18) .

Também Pino (2005) faz interessantes considerações sobre a mediação e a semiótica, analisando-as de acordo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Referindo-se à mediação, observa que, para Vygotsky, o Outro exerce um papel de mediação entre a criança e o universo cultural (Pino, 2005).

Quanto à etimologia do termo “semiótica”, esclarece que este remete aos termos gregos *sêmeion* (traduzido, em português, por signo), *sêmasia* (significação) e ao verbo *sêmeinein* (significar). A semiótica, nas últimas décadas, tem sido interpretada como a ciência dos signos, por autores como Peirce, Todorov e Eco (Pino, 2005).

A junção das palavras Mediação e Semiótica pode ser interpretada enquanto uma ação de intervenção através do uso de signos.

Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações. A palavra “cadeira”, por exemplo, é um signo que representa o objeto cadeira. É através do uso deste sistema de signos que o ser humano constitui a linguagem, que o capacita, por exemplo, a pensar sobre eventos que ainda não aconteceram (um anúncio na TV sobre uma peça de teatro que

ainda irá entrar em cartaz), a compartilhar sonhos e projetos com amigos, a pensar sobre problemas atuais, porém subjetivos (saudades, angústia etc.), a aprender com as experiências de outras pessoas, sem nunca ter vivido o que estas lhe contam.

Sendo o signo um representante, ele está no lugar do objeto e, portanto, tem que ser perceptível (através de som, imagem, impressões tátil ou olfativa), para poder servir de sinal da presença desse objeto ausente; já o objeto é a realidade material ou imaterial representada pelo signo de algum modo (Pino, 2005).

Pino (2005) ressalta que aquele que interpreta o signo, faz uma ação subjetiva, a ação de interpretar, que é desencadeada pelo signo, criando em sua mente outro signo equivalente.

Para este autor, aquele que interpreta o signo, exerce uma função de mediação semiótica entre o signo e o objeto, como, por exemplo, na palavra “casa”, a idéia de casa não está nem na palavra ou signo, e nem na coisa ou objeto em si, mas na relação entre elas. Sem a idéia, a palavra é apenas um som e a coisa, uma realidade opaca.

É a idéia que une e, ao mesmo tempo, separa a palavra e a coisa, permitindo que seja representada. A idéia é formulada pelo interpretante que, por sua vez, irá se constituir em uma rede de significações, caracterizando o dinamismo da construção de significados. Cavalcanti (2005) afirma que a representação é tanto uma função, o tornar presente algo que está ausente, quanto o objeto representado, ou seja o significante.

A imbricada relação entre significado e signo foi avaliada por Bakhtin (1988), que afirmou que: “A significação só pode pertencer ao signo – sem o que ela se torna uma ficção” (p.37) e, ainda mais adiante, Bakhtin, tal como Peirce, apresenta a característica de representabilidade que compõe o signo através da significação: “A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, como uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável” (Bakhtin, 1988, p.51).

O ser humano está constantemente construindo significados, e o processo de significação, de socialização, de apropriação, constitui-se de uma realidade especificamente humana, que acontece sempre marcado pelo que caracteriza as relações sociais. Esta construção de significados ocorre dentro de uma realidade

partilhada pelos seres humanos, composta por significados singulares e compartilhados.

Zanella (2004) enfatiza o papel da construção dos significados pelo ser humano ao afirmar que, na significação, as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, sendo, portanto, a significação um fenômeno das interações sociais e historicamente produzido.

A construção pessoal dos significados recebe um conceito diferenciado de significação por Vygotsky, que o trata como **zona de sentido**, caracterizada por sua relativa estabilidade, mas aponta que os significados não são imutáveis, pois estão presentes na dinâmica que se estabelece entre o signo e o contexto de sua utilização (Reis, Zanella, França & Da Ros, 2004).

Deve-se atentar, então, para o fato de que significado e sentido têm conceitos diferentes na teoria de Vygotsky, evitando-se, assim, que sejam confundidos. Referindo-se a essa diferenciação, Ristum (2001), coloca que o “significado é uma das zonas do sentido que a palavra assume no contexto da fala. Em contextos variados, uma mesma palavra pode surgir com diferentes sentidos” (p.74).

Ao denominar de sentido a reconstrução pessoal dos significados culturalmente compartilhados, Vygotsky focaliza o caráter flexível e dinâmico do sentido, enquanto que o significado apresenta maior estabilidade e pode permanecer constante, mesmo com as mudanças no sentido da palavra (Ristum, 2001).

Silva e Tunes (1999) *apud* Ristum (2001) traçam um paralelo entre a relação significado-sentido, e a relação objetividade-subjetividade. Para elas, “desde que o significado é determinado pelo outro social em um contexto objetivo, esta objetividade, assim como o significado, passa a integrar o sentido.” (p.74). Desta forma, o significado também faz parte da subjetividade e pode ser utilizado como via de acesso a esta, podendo-se por esta via, chegar às concepções do indivíduo sobre determinado tema (Ristum, 2001).

A forma singular como o indivíduo irá acessar estes significados foi interpretada por Rey (2005), concordando com Vygotsky, como Zona de Sentido para o indivíduo, acrescentando que este representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, o que não necessariamente quer dizer uma correspondência com a realidade. Essa inteligibilidade, para o autor, é possível na

construção teórica, ao “entrar em contato com os atributos da realidade que ‘dão vida’, em termos de conhecimento, a uma determinada peça teórica, o que não significa ser essa peça um reflexo do conhecido” (Rey, 2005, p.32).

Vê-se novamente presente, na explicação de Rey (2005), a característica da subjetividade do interpretante, que irá construir um sentido próprio acerca do objeto e do signo.

A possibilidade de o indivíduo atribuir sentidos diversos ao que é socialmente estabelecido demarca, segundo Zanella (2004), a sua condição de autor, pois, conforme esclarece, ainda que a possibilidade de atribuir um sentido próprio esteja “circunscrita às condições sócio históricas do contexto em que se insere (...) a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença”(Zanella, 2004, pp. 132-133).

Existe uma multiplicidade de sentidos pessoais e de significados que caracterizam a natureza polissêmica do signo, o que traz consequências para esta análise, tal como relatam Smolka (2000) e Palmieri e Branco (2004). É preciso considerar tanto a produção simultânea de signos quanto de sentidos, ao se tentar entender o processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais, ainda que exista uma polissemia de significados dos signos. Polissemia, de acordo com Amorim (2002) “(...) é da ordem da língua como sistema abstrato e remete a um universo de possibilidades de significação” (pp. 12-13).

É Bakhtin (1988) quem fornece uma contribuição significativa sobre o estudo da linguagem. Para ele, a palavra é composta por duas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém e, assim, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”(Bakhtin, 1988, p.113).

A relevância deste Outro está presente no pensamento de Bakhtin ao colocar que se deve considerar, no estudo das enunciações dos indivíduos, a situação social tanto imediata, quanto o meio social mais amplo, pois estes determinam completamente a estrutura da enunciação. Isto significa, em outras palavras, também dizer que a palavra não pertence totalmente ao locutor, ou seja, àquele que fala, mas que se situa numa zona fronteira, não sendo o locutor o único dono da palavra, pois esta é determinada pelas relações sociais (Bakhtin, 1988). O autor se refere, aqui ao conceito de polifonia, qual seja, a presença de outras vozes presentes nos enunciados

dos indivíduos. Sobre tal conceito, Amorim (2002) esclarece que “A polifonia é da ordem do **discurso** e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos”(p.12). As práticas de discurso são colocadas, por Spink e Medrado (1995), como a linguagem em ação, “isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (p.45).

Os conceitos de enunciados e vozes, no discurso do indivíduo, descrevem o processo denominado de interanimação dialógica que ocorre em uma conversação (Spink & Medrado, 1995), ou seja, na análise dos significados, a palavra constitui um sinal privilegiado, ao possibilitar a interface entre os processos sociais e individuais no discurso para os outros ou no discurso interno (Smolka, Góes & Pino, 1998); e, mesmo quando os diálogos são internos, estando ou não os interlocutores presentes fisicamente, continuam presentificados nos diálogos.

O que se vê é que, na perspectiva de Bakhtin, a linguagem é uma prática social por definição e, sendo assim, o ser humano não existe de forma isolada deste social, ao se conceber que a construção de seus sentidos de mundo ocorre na confluência de diversas vozes.

Quando uma babá é indagada sobre uma determinada prática de cuidado, pode trazer, em seu discurso, a presença da voz de seus pais, ao recordar sobre como esta prática de cuidado era realizada na sua infância; neste momento, conforme pontuam Spink e Medrado (1995), surge, na dialogia, a voz dos pais e, portanto, a compreensão dos sentidos é sempre um confronto entre muitas vozes. Estes autores apontam, ainda, que a interpretação dos enunciados deve fazer referência à linha histórica, para entender a construção social das idéias utilizadas no cotidiano e que dão um sentido próprio ao mundo, em coerência com um mundo social constituído pela história e pela cultura.

O Outro ocupa, para Vygotsky, um papel fundante na constituição do sujeito, ou seja, a existência de um Eu só é possível, via relações sociais e, “(...) ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura”(Zanella, 2005 p.102).

A dimensão que o Outro ocupa na constituição do indivíduo, está presente nas explicações de Vygotsky sobre a constituição do psiquismo humano, fundamentadas na pressuposição de que este se gesta no contexto das relações sociais (Zanella,

2005). Tal como Wallon já havia colocado, o Outro se torna parte do indivíduo “o eterno sócio do Eu” (Pino, 2005 p.104).

Vygotsky (1998) destaca a relevância da mediação e da participação de um Outro, desde o início da vida da criança; isto fica evidente na seguinte afirmação:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. (Vygotsky,1998,p.40).

Para Vygotsky (1998), existem dois tipos de atividades mediadoras, através do uso de instrumentos e do uso de signos, que podem ser compreendidos nas palavras do próprio autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (p.72).

É importante que se faça a distinção entre os tipos de mediação, uma vez que o próprio Vygotsky afirmou que se tratava de atividades tão diferentes uma da outra que a natureza dos meios utilizados não poderia ser a mesma; Smolka (2000) alerta para o fato de que vários estudos recentes têm enfatizado as similaridades entre signo e instrumento, reduzindo assim, a força teórica e analítica da elaboração Vygotskiniana.

Smolka (2000) comenta que Wertsch chama a atenção para o fato de que a principal contribuição de Vygotsky resultou deste ter colocado o seu foco de análise nos instrumentos psicológicos em oposição aos instrumentos técnicos.

A atividade mediadora com o uso de instrumentos, por ser orientada externamente, altera o ambiente físico, como por ex.: o adulto pode colocar um banco próximo à pia do banheiro, para que a criança possa subir e assim escovar os dentes.

Já a atividade mediadora pelo uso de signos, principalmente a linguagem, permite ao indivíduo, ao fazer uso destes, produzir alterações no comportamento; por exemplo, quando o adulto utiliza a linguagem, não modifica diretamente o ambiente material, mas pode controlar o próprio comportamento e o da criança, ao solicitar que esta pegue um objeto que caiu e, a partir desta ação, a criança pode, em outras situações, controlar o próprio comportamento, ao realizar uma ação igual ou similar sem a intervenção do adulto. A função desempenhada pelo signo é assim, de controle externo que passa a ser interno, ou seja, de autocontrole (Pino, 2005).

Neste tipo de atividade mediadora, o desenvolvimento da linguagem assume muita importância para Vygotsky, pois este considera que é por intermédio da mediação da linguagem, da operação com signos enquanto sistema simbólico, que é possível a emergência das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

Ao introduzir a linguagem como uma ferramenta no fluxo da ação, esta leva a uma transformação, ou até a uma redefinição da ação do indivíduo, o que contrasta com a visão na qual a inclusão da mediação simplesmente facilitaria uma ação existente, mas a deixaria qualitativamente imutável (Wertsch, 1998).

O que Wertsch (1998) argumenta é que Vygotsky baseou sua análise em como as várias influências mediacionais, por exemplo, a linguagem, entram em contato e transformam a ação, uma vez que a ação praticada na ausência de, ou com um meio mediacional diferente, é transformada com a incorporação de uma nova ferramenta psicológica, e o autor faz a seguinte colocação:

No “ato instrumental”, nem o indivíduo, nem os meios mediacionais funcionam separadamente, e se examinados separadamente nem podem fornecer subsídios adequados para um relato da ação praticada (...) em vez disso, a análise dessa ação deve estar baseada diretamente na tensão irredutível entre os meios mediacionais e o indivíduo que os utiliza. (Wertsch, 1998, p.62).

Está presente, nesta colocação, a forma dialética de analisar a interação do indivíduo com o social, que é uma marca na obra de Vygotsky (Ristum, 2001) e requer uma forte conexão entre a atividade prática externa (social) mediada pelos instrumentos culturais (discurso, escrita etc.) e a atividade intelectual do indivíduo.

Na análise da interação da criança com o social, o adulto exerce um papel significativo, enquanto mediador da relação ambiente e criança, quer seja facilitando as ações da criança neste ambiente, alterando objetos, por exemplo, quer seja no seu papel de atribuir significados às ações dessa criança.

Estudar como a babá faz a mediação entre o ambiente e as ações da criança, poderá contribuir para a compreensão da atuação de alguns fatores relevantes para o desenvolvimento da criança.

2.3- MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A participação de um adulto ou de um parceiro mais experiente, na mediação com a criança, pode possibilitar, segundo Vygotsky, um incentivo ao desenvolvimento da criança, mas isto só é possível se este adulto interagir em uma região conceitual, denominada por Vygotsky, de Zona de Desenvolvimento Proximal.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi considerado, por Bruner, o conector na teoria de Vygotsky ao dar coesão a uma ampla sucessão de idéias elaboradas a partir deste (Moll,1996).

De acordo com Vygotsky, a ZDP:

(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p.112)

O nível de desenvolvimento real define funções já desenvolvidas, produtos finais do desenvolvimento. Quando a criança já consegue realizar determinadas atividades, independentemente, significa que as funções para realizar estas atividades já se desenvolveram. Vygotsky não estava interessado em estudar as funções já desenvolvidas pela criança; a estes comportamentos ele denominou de fossilizados; o seu interesse era investigar a formação de comportamentos dos sujeitos engajados em atividades, o que lhe possibilitou estudar o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, a ZDP é determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente; são as funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo de desenvolvimento. Moll (1996) esclarece que a ZDP “torna possível a performance antes da competência” (p.12).

Considera-se que um adulto, ou até mesmo uma criança maior e mais experiente, pode impulsionar o desenvolvimento para etapas que ainda não podem ser atingidas sem auxílio de alguém mais capacitado, auxiliando a criança a atingir a competência em determinada atividade, se atuar na ZDP. Isto é possível de ocorrer entre a babá e a criança, como, por exemplo, nas situações em que a babá pode estimular a criança a falar, incentivando-a através de novas perguntas, ajudando-a a articular sons, a partir do que ela percebe que a criança consegue ou não fazer.

Na ZDP, a criança é posta perante desafios, tem a aprendizagem ao seu alcance, mas não atingiu a competência; é, assim, motivada a operar no limite das suas capacidades, o que a impulsiona a ultrapassar o seu estágio atual de conhecimentos e compreensão das coisas (Pascal & Bertram, 2000).

As dificuldades que os educadores encontram na educação de crianças, quando trabalham na zona de desenvolvimento real (aprendizagem que a criança já concretizou) ou na zona de desenvolvimento futura (aprendizagem que a criança tem que concretizar), são apontadas por Pascal e Bertram (2000). Os que trabalham na zona de desenvolvimento real apenas reforçam aquilo já aprendido pela criança e os que trabalham na zona de desenvolvimento futura encontram dificuldades em associar novos conhecimentos à compreensão atual da criança. Os autores ressaltam que os educadores eficientes são aqueles que conseguem reconhecer quando as crianças operam na ZDP e conseguem intervir para apoiar e ampliar os seus conhecimentos, sempre que parecer apropriado.

Mas, nem sempre a criança conta com este auxílio de um outro mais experiente para estimulá-la no aprendizado de novas habilidades. Um exemplo comum refere-se àqueles casos em que babás, ou até as mães, postergam a introdução de talheres para que a própria criança, manipule os alimentos.

Moll (1996) faz um alerta, quanto à forma como o adulto e principalmente o professor, cujo objetivo de trabalho efetivamente é o ensino, quanto ao fato de que, na ZDP, o foco não está na transferência de habilidades dos que sabem mais para os

que sabem menos, mas sim no uso em colaboração de recursos mediadores para criar, obter e comunicar significados. Moll (1996) defende que esta postura do professor objetiva tornar a criança consciente e atenta à maneira como manipula o processo de alfabetização, possibilitando que aplique o conhecimento na reorganização de experiências ou em atividades futuras.

Ristum (2000) também clarifica a impossibilidade da transferência de habilidades ou conhecimentos, ao lembrar que no processo de internalização, descrito por Vygotsky, o aprendiz não faz uma mera reprodução; há uma série de transformações da atividade inicialmente tida como externa, que é reconstruída, ressignificada pelo indivíduo, em um processo que inicialmente é interpessoal e que se transforma em intrapessoal.

Diante do exposto, percebe-se que o papel do adulto, como mediador, não deve ser somente visto como o de alguém que observa ou “toma conta” da criança, expressão muito usual entre mães e babás. O papel do cuidador vai muito além de ficar “tomando conta” ou só “olhar a criança para que não se machuque”; ele pode, através da mediação com a criança, impulsionar o desenvolvimento desta, mas, para isto, é necessário que assuma uma postura ativa, criando, com suas ações, zonas de desenvolvimento proximal. Dentre as atividades que podem promover o desenvolvimento da criança através da ZDP, está uma a que Vygotsky (1998) dedicou atenção especial, pela sua significação na vida da criança, qual seja o brinquedo, isso porque, segundo ele, sendo a brincadeira sempre subordinada a regras, cria a ZDP. Nas suas palavras,

O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p.134).

Muitos autores (Vectore, 2003; Bruner, 1997; Maximo, Ribeiro e Venturelli, 1996; Leontiev, 1988; De Conti e Sperb, 2001) também compartilham da opinião de que o ato de brincar permite, ao ser humano, condições ótimas para desenvolver habilidades mais complexas, através da exploração da criança, de sua intervenção,

da fantasia no uso dos brinquedos e da possibilidade de imitação da vida ao seu redor.

Vygotsky (1998) coloca o brinquedo como um objeto que preenche as necessidades da criança e que funciona como um estímulo auxiliar ou artificial à ação da criança, sendo utilizado pelo adulto para incentivá-la a dar novos passos no desenvolvimento. Ele chegou a expressar sua indignação com o desconhecimento de outras abordagens teóricas acerca da importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança; vale repetir aqui as palavras do próprio Vygotsky (1998,1991) sobre a função deste:

(...) parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (...) muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. (p.121).

O predomínio dos objetos enquanto foco de atenção e motivo para a ação da criança foi abordado por Vygotsky (1998), relatando que, antes de iniciar a fase da brincadeira de faz-de-conta, uma criança ainda pequena, geralmente até os 3 anos, tem suas ações desencadeadas pelo poder de controle dos objetos; são eles que comandam suas idéias e suas ações, mas logo, como resultado do próprio processo de desenvolvimento do brincar, os objetos perdem sua força determinadora, e a criança começa a agir independente daquilo que vê.

Vygotsky faz uso de um estudo feito por Lewin, sobre a natureza motivadora dos objetos para a criança, em que foi possível concluir que: “Os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha que a toquem” (Vygotsky, 1998, p.126).

Nessa fase do desenvolvimento inicial, a criança explora o ambiente, mas ainda não tem plenamente desenvolvidas as capacidades que lhe permitem representar mentalmente uma brincadeira de faz-de-conta, que requer funções superiores, como o pensamento abstrato e a memória. Ainda nesta fase, Vygotsky coloca que a criança requer que suas necessidades sejam imediatamente atendidas, pois, em geral, o que lhe é adiado pelo adulto ou até por outra criança para uma

realização futura, não é aceito, podendo manifestar seu descontentamento através do choro, por exemplo.

Para Vygotsky, uma das estratégias que os adultos utilizam para distrair a criança é focalizar a atenção desta em outro objeto, a que possa ter acesso de imediato.

Tunes e Tunes (2001) compreendem que é exatamente neste ponto do desenvolvimento, em que a criança pequena começa a não ter as suas vontades atendidas imediatamente, que se inicia o engajamento na brincadeira de faz-de-conta.

Afirmção semelhante é feita por Maximo, Ribeiro e Venturelli (1996): a criança cria uma situação imaginária para atingir, prontamente, o que, na realidade concreta, lhe é negado, ou não consegue atingir, ampliando gradualmente sua capacidade de imaginação, de representar mentalmente situações e objetos.

Ao colocar a importância do brincar para o desenvolvimento das funções mentais superiores, Vygotsky (1998) enfatiza seu papel na transição do processo de separação entre o significado e o objeto real dizendo que:

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um brinquedo (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um cavalo de –pau como pivô. (p.128).

Entretanto, quando, na brincadeira, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas, ocorre uma transformação importante no desenvolvimento, ou seja, a ação da criança não é mais regida pelos objetos e sim, por suas próprias idéias e o significado passa a preponderar sobre o objeto, em um processo gradativo em que: “A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos” (Vygotsky, 1998, p.128).

É através da separação entre o significado e o objeto que é possível o desenvolvimento de um discurso interno, da memória lógica e do pensamento abstrato, além do fato da criança passar a compreender as relações sociais quando reproduz as atividades dos adultos (Salum e Moraes & Carvalho,1987).

Embora o significado e o sentido estejam sempre ligados de certa maneira, isso pode não ocorrer nas ações do brinquedo. Um objeto conserva o significado para a criança, mas adquire, para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial na ação, um sentido que pode ser tão estranho ao seu significado quanto a ação lúdica da criança pode sê-lo para as condições objetivas nas quais ela ocorre; por exemplo, uma vara mantém o seu significado, mas, para a criança, poderá ter também o sentido lúdico de um cavalo (Leontiev, 1988).

O brincar também pode ganhar novos sentidos para a criança, a depender da companhia, do espaço e do objeto que dê suporte à brincadeira e, portanto, a função mediadora do adulto é fundamental nas situações de brincadeira, pois é a partir dos brinquedos existentes que o adulto transforma e cria, junto com a criança, muitas formas de brincar (Jorge & Vasconcellos, 2000).

O brinquedo deve ser concebido apenas como o instrumento que fornece um suporte à brincadeira, a matéria da qual a criança faz uso para brincar e, uma vez que só é possível brincar com o que se tem, com o que a cultura lhe dispõe, a criança está sujeita aos limites da realidade social, e cabe a ela usar da criatividade para ultrapassar os limites particulares do ambiente (Salum e Moraes & Carvalho, 1987).

Também se coloca aqui a posição de Vygotsky sobre as possibilidades de a criança utilizar o brinquedo com outras funções, diferentes das do objeto real, através da imaginação e do desenvolvimento do pensamento frente às ações com os objetos.

O brinquedo, enquanto objeto, também altera a forma da ação mediada, proporcionando tipos de interação diferentes (pular corda, brincar de boneca etc.). Ainda assim, o essencial não é o objeto em si, mas aquilo que ele oferece de possibilidades para o desenvolvimento.

Neste processo de desenvolvimento, o recurso da linguagem assume um papel importante na interação da criança com os demais, pois permite que verbalize experiências reais e crie um mundo imaginário cada vez mais rico e independente das restrições impostas pelo ambiente. Maximo, Ribeiro e Venturelli (1996) enfatizam a linguagem, enquanto capacidade simbólica, e que possibilita, às crianças, libertar seu funcionamento psicológico dos elementos presentes na situação concreta. O significado torna-se, então, o ponto central e os objetos tornam-se subordinados a ele.

Leontiev (1988) esclareceu que, na fase pré-escolar, a motivação da criança para a brincadeira encontra-se no próprio processo de brincar; a criança não tem

interesse em obter algum objetivo específico com a brincadeira, e sim no próprio conteúdo desta atividade. “No brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado” (Leontiev, 1988, p.127).

Leontiev entendia, portanto, que a ação da criança com o brinquedo, não provem de uma situação imaginária, mas, ao contrário, são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela, na fase pré-escolar. Esta concepção acerca da origem da imaginação, em função da atividade da criança com o brinquedo, encontra consonância na elaboração feita por Vygotsky sobre a relação entre as ações da criança com os brinquedos e o desenvolvimento do pensamento.

Já é consenso, entre os estudiosos do desenvolvimento, que o brincar representa uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas não há consenso sobre o conceito de brincar, cuja definição científica permanece imprecisa (De Conti & Sperb, 2001). Existe uma série de teorias que procuram definir o brinquedo e explicá-lo, mas, segundo Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004), nenhuma conseguiu fazê-lo de maneira plenamente satisfatória.

Dentre as diversas concepções sobre o brincar, coloca-se a de Salum e Moraes e Carvalho (1987) “de que o brinquedo é uma manifestação da dinâmica infantil”(p.9); para estas autoras, a criança brinca simplesmente porque é criança, o brincar é uma de suas características, é inerente ao ser humano, e presente em todas as culturas, embora assuma formas variadas em decorrência do contexto cultural (Santos, 2005)⁸.

Considera-se, então, que o mundo infantil é o mundo do brincar, o que se retrata na afirmação de Chateau, citada por Nogueira (1996): “Perguntar porque a criança brinca é perguntar porque é criança” (p.13).

Cabe apontar que, em muitos estudos sobre o brincar, o termo brinquedo é utilizado com a conotação da atividade de brincar, e não se refere somente ao objeto brinquedo. Entretanto, no presente trabalho, o termo brinquedo será utilizado para se referir aos objetos que a criança utiliza na atividade do brincar, enquanto esta (a ação

⁸A brincadeira é um dos universais culturais identificados por antropólogos no ser humano (Carvalho & Pontes, 2003).

de brincar) será designada pelo termo brincadeira, que pode ocorrer com ou sem o uso do brinquedo.

O brinquedo, enquanto objeto, pode ser considerado um instrumento mediador, mas a brincadeira possui o componente da mediação pelo signo, não só quando o adulto ou outra criança interage através da linguagem, mas também, em brincadeiras que porventura não façam uso de qualquer brinquedo enquanto objeto de mediação, por exemplo, nas brincadeiras em que o brinquedo é o próprio signo.

Não se deve esquecer que, muitas vezes, o próprio adulto, ou uma outra criança, que participa da brincadeira, transforma-se no próprio brinquedo, como na brincadeira em que o adulto brinca de cavalinho com a criança, carregando-a nas costas. Neste caso, o adulto assume a função de instrumento mediador, ao mesmo tempo em que interage com a mediação pela linguagem. Nogueira (1996) compartilha da idéia de que o brinquedo, enquanto objeto, pode ser uma pessoa com a qual se realiza a atividade do brincar.

Um posicionamento bastante encontrado entre os pesquisadores desta área se refere ao fato de que é incorreto definir o brinquedo apenas como uma atividade que dá prazer à criança. Muitas brincadeiras podem gerar desprazer como as que envolvem um jogo cujo resultado não é o esperado pela criança (Maximo, Ribeiro e Venturelli, 1996; Tunes & Tunes, 2001; Salum e Moraes & Carvalho, 1987).

Ainda que o brincar possa gerar desprazer, vários autores concordam com a primazia do interesse da criança no processo de brincar. Salum e Moraes & Carvalho (1987) comentam que isto fica evidenciado quando se observa que a criança pode demonstrar sinais de concentração em uma atividade, recusando-se a mudar de atividade e, assim, adiando o desenlace da brincadeira.

Jorge e Vasconcellos (2000) colocam que, devido a isto, a brincadeira deve ser vista como uma atividade que começa e termina no desejo da criança, explicando que: “no brincar não há censura, nele estamos sempre na dimensão do possível e da criação” (Jorge & Vasconcellos, 2000, p.58).

Vários outros autores se posicionam a favor da brincadeira enquanto atividade livre do direcionamento dos adultos, algumas vezes de maneira contundente, como é o caso de Nogueira (1996). Para ele, não cabe ao adulto impedir ou dificultar a execução da brincadeira, pois isto seria ferir um de seus direitos fundamentais, além de ser uma violência à criança, o que não se justifica por

quaisquer que sejam as razões, podendo, inclusive, prejudicar o desenvolvimento da criança (Nogueira, 1996).

Este autor enfatiza que, ainda que no brincar a criança aprenda muito, a finalidade do brinquedo não é a aprendizagem; o aprender através do brincar é circunstancial e, quando o brincar passa a ser visto como um meio de aprendizagem, ele vira um jogo dirigido, o que é diferente de brincar.

Um artigo bastante interessante, dentro da perspectiva etológica, escrito por Lordelo e Carvalho (2003), traz alguns questionamentos sobre o brincar considerado como aprendizagem; considera-se que a motivação para a brincadeira é intrínseca à criança, baseando-se, então, em um modelo de motivação intrínseca ao ser humano⁹ para explicar esta disposição do brincar na criança, as autoras entendem que brincar, movimentar-se e interagir são ações intrinsecamente motivadas, ao contrário de comportamentos obrigatórios desempenhados para atingir algum objetivo, estranho à criança.

Para Lordelo e Carvalho (2003), a sociedade atual está muito preocupada com a *performance* do indivíduo, o que faz com que mães e professoras orientem suas ações com as crianças para atingir metas futuras; por exemplo, a criança precisa brincar com determinados brinquedos porque são considerados educativos, ou porque proporcionarão habilidades que serão cobradas da criança no futuro.

À criança é cada vez menos permitido brincar como e com o que tem vontade, e sobre isso, Lordelo e Carvalho (2003), fazem uma interessante colocação:

A essa desvalorização do bem-estar presente da criança em favor de metas futuras, soma-se uma concepção de desenvolvimento marcada pela idéia de um cronograma dirigido para metas sempre antecipadas. (...) o desenvolvimento é visto como uma corrida cujo prêmio é a redução do tempo necessário para cumprir a tarefa. (p.15)

As autoras criticam a obsessão da educação infantil com as habilidades acadêmicas, e ilustram esta obsessão com o caso de uma professora de crianças na faixa de um ano e meio, cuja função específica, na creche, era denominada

⁹ “O modelo de motivação intrínseca, pressupõe um sistema nervoso dotado de atividade própria, capaz de gerar energia para ações não motivadas por déficit ou distúrbio de equilíbrio, ações que não cessam a partir da saciação ou reequilíbrio – por ex.: exploração, manipulação, ludicidade” (Lordelo e Carvalho, 2003 p.18).

Estimuladora. Transcreve-se, abaixo, a observação feita pelas autoras de uma cena envolvendo a estimuladora e duas crianças:

Quando entramos na sala, vimos duas crianças (de um ano e um mês e um ano e três meses) sentadas a uma pequena mesa, segurando um pincel atômico e riscando um papel. Uma das crianças parou o “trabalho” e olhou para nós. A estimuladora se abaixou, pegou a mão da criança e guiou-a para riscar o papel. (Lordelo & Carvalho, 2003, p.16).

O que se vê aqui é que a brincadeira tem um enquadre utilitarista (Lordelo e Carvalho, 2003) e só é estimulada porque serve a um propósito; a preocupação é com os benefícios desta, principalmente, na esfera cognitiva do indivíduo.

Considera-se que as contribuições significativas de outros enfoques teóricos, como é o caso da perspectiva etológica de Lordelo e Carvalho, não devem ser descartadas, uma vez que não contrariam a perspectiva histórico-cultural adotada.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS SOBRE A MEDIAÇÃO NA INTERAÇÃO COM CRIANÇAS.

Ao pesquisar a literatura acerca dos trabalhos sobre mediação entre adultos e crianças, foram encontrados vários trabalhos envolvendo o ambiente escolar, cujo foco é a mediação entre educador e criança, mas poucos trabalhos envolvendo o estudo da mediação entre pais e filhos, e nenhum sobre a mediação entre babás e crianças. A título de organização, os estudos foram divididos em 3 grupos:

- 1- Estudos sobre a melhoria da aprendizagem através da mediação;
- 2- Pesquisas que analisam as práticas de mediação pedagógica ou didática, através do uso da linguagem verbal e não verbal.
- 3- Pesquisas que focalizam as práticas de mediação através do uso de instrumentos culturais, tais como brinquedos, computador, Internet e diversidade de arranjos ambientais.

É preciso clarificar que, no primeiro grupo, estão presentes os elementos dos dois outros grupos, ou seja, o uso da linguagem e de instrumentos pelos adultos na mediação com as crianças, mas, a sua especificidade está no foco sobre a análise da mediação dos educadores em programas e projetos com o objetivo de melhorar a qualidade da mediação.

- 1- Estudos sobre a melhoria da aprendizagem através da mediação.

Neste grupo, encontra-se o trabalho de Reuvein Feurstein (1999), psicólogo e pedagogo Romeno-Israelense que desenvolveu uma teoria própria acerca da mediação, cujos pressupostos teóricos se baseiam principalmente em Piaget e em Vygotsky. Denominou de Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, em que considera a plasticidade do indivíduo para modificar seu desempenho cognitivo; pressupõe que todo ser humano é passível de se modificar, se contar com a ajuda de um bom mediador¹⁰.

¹⁰ A teoria de Feurstein foi gestada ao longo de sua vivência com crianças que viveram o holocausto no nazismo, e que, traumatizadas, foram classificadas como mentalmente retardadas. A partir disto, Feurstein desenvolveu instrumentos para auxiliar estas crianças a superar o que denominou de privação cultural, melhorando seu estado cognitivo, e suas dificuldades de

Na sua perspectiva teórica, a inteligência é abordada enquanto uma capacidade que é construída, como resultado do que ele denominou de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Feurstein desenvolveu dois instrumentos: o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e o Método de avaliação do potencial de aprendizagem (MAPA). O primeiro, – PEI, é composto por uma série de 14 instrumentos que têm, como objetivo, aumentar a capacidade de aprendizagem da criança; e inclui várias atividades que são aplicadas por profissionais após treinamento específico. As tarefas apresentadas ao aluno requerem um aumento progressivo nos níveis de abstração, complexidade e eficiência.

O segundo instrumento – MAPA visa avaliar o potencial de aprendizagem do indivíduo e está relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. É composto por uma bateria de testes que determinam em que condições o potencial de aprendizagem poderá ser atingido, através da aprendizagem mediada.

Na Inglaterra, o PEI está sendo aplicado em crianças com dificuldades de aprendizagem severas e moderadas, incluindo crianças disléxicas, e o que se tem obtido, como resultado, é o reconhecimento do sucesso da aplicabilidade destes instrumentos, conforme averiguado pelo *Independent Centre for Mediated Learning* (Silver, 2001).

No Brasil, o PEI foi implementado na rede de ensino público, através do treinamento de educadores e, especificamente no Estado da Bahia, em 1999, foi lançado, através de um projeto educacional para o ensino médio da Rede Pública Estadual que objetiva desenvolver o potencial de aprendizagem e a capacidade de pensar do indivíduo, provendo aprendizes com habilidades de sobrevivências necessárias para o século XXI (Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2006).¹¹

Segundo dados da Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM), os resultados obtidos após a aplicação do PEI com os alunos baianos, foram: maior capacidade de discriminação; de geração de novas informações; de eficiência de pensamento

aprendizagem, pois acreditava que estas deficiências eram fruto da carência de Experiência de Aprendizagem Mediada. Para conhecer mais sobre a teoria de Feurstein, ver: Gomes (2001); Feurstein, Klein, & Tannenbaum (1999).

¹¹ Segundo dados da Fundação Luis Eduardo Magalhães, o PEI foi disseminado em 281 escolas de 91 municípios, atingindo 624.438 alunos, no nível I do PEI, 2.526 e no nível II, 6.260 professores. Fonte disponível on line: www.flem.org.br. Acessado em 12.10.05.

relacional hipotético-inferencial e analógico; de raciocínio indutivo e dedutivo; de análise e síntese na conduta comparativa e aumento de potencial para abstrações e para o uso de formas simultâneas de informação.

Além destes resultados, Mello, Gramacho e Varela (2005), responsáveis pela coordenação da implementação do PEI na Bahia, relataram em uma Revista da área de educação da Colômbia, que o uso do PEI enquanto um nova tecnologia de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, resultou em uma transformação do *estado* de conhecimento para *processo* de conhecimento, dando ênfase às possibilidades de mudanças na cognição, dos envolvidos no programa.

Outro programa baseado na teoria de modificabilidade cognitiva, foi desenvolvido por Klein e Hundeide (1989 *apud* Vectore, 2003). Denominado *Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers* (MISC). Consiste na formação de mediadores e objetiva avaliar, definir, e modificar as variáveis de comportamentos dos cuidadores, condições necessárias e suficientes para a constituição de uma adequada mediação entre pais e filhos, ou entre profissionais da aprendizagem e alunos (Vectore, 2003).

Para Vectore (2005), tanto os pais quanto os adultos que cuidam da criança podem se beneficiar do MISC, pois aprendem a melhorar suas percepções sobre a criança. Revendo o seu papel enquanto educadores, aumentam a conscientização sobre a importância da interação mediada para o desenvolvimento da criança e podem, assim, propiciar uma mediação melhor.

Baseando-se nos estudos de Feurstein, Klein (1996) descreveu cinco elementos básicos que constituem uma interação mediacional de aprendizagem entre cuidador e crianças de qualquer idade.

Estes elementos são: 1) Focalização (intencionalidade e reciprocidade): o adulto tenta mudar a atenção da criança para que focalize em algo, existindo claramente uma intenção do adulto para alterar a atenção da criança bem como a reciprocidade da criança, através de respostas verbais ou não-verbais, ao comportamento do adulto.

2) Afetividade (mediação de significado): O fornecimento de significados de mundo do adulto à criança, através de seu comportamento verbal e não-verbal, levando a criança a compreender o significado de objetos, de pessoas e de eventos.

3) Expansão (Transcendência): O adulto amplia o conhecimento da criança, através de explicações na interação; poderá fazer conexões com outros objetos ou idéias, relacionando, por exemplo, a eventos passados, para expandir o conhecimento da criança e predispondo-a a procurar associações e conexões entre as suas próprias experiências.

4) Recompensa (mediação do sentimento de competência): Expressões de satisfação do adulto com o comportamento da criança, verbais ou não verbais, podendo também explicar os motivos de sua satisfação com os comportamentos da criança. Para a criança, é importante que alguém, que conheça seu desenvolvimento, comente e identifique o que leva ao sucesso; tais ações afetam a auto-estima da criança e estimulam a vontade de mais experiências que levem ao sentimento de competência.

5) Regulação do Comportamento: o cuidador promove a aprendizagem, abordando o planejamento; ajuda a criança a planejar antes de agir, e propõe a possibilidade de pensar antes do agir para atingir um objetivo.

Klein (1996) relata que vários estudos empíricos têm sido feitos para avaliar a qualidade da mediação através do MISC, em países como Israel, Noruega, Sri Lanka e Estados Unidos e, segundo Alvarenga e Vettore (2005a), também nos países: Suécia, Portugal, Etiópia e Indonésia. Os resultados das pesquisas apontam que “(...) as crianças cujos pais ou professores participaram do programa tiveram um melhor desempenho nas habilidades envolvendo linguagem e abstração, bem como apresentaram um pertinente desenvolvimento social”(Alvarenga & Vettore, 2005a, p.7).

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, que Feurstein defende, disseminou-se em vários países e continua se propagando através de diversos outros programas adaptados ao contexto cultural de cada região (Alvarenga & Vettore, 2005b).¹² No Brasil, Alvarenga e Vettore (2005a) estão trabalhando para validar uma Escala Observacional de Comportamentos Mediacionais de Educadores e de Pais. A Escala é baseada nos cinco componentes de mediação já descritos por Klein. Foi feita uma primeira aplicação da Escala em 315 educadores de 57 escolas de Educação Infantil de dez cidades brasileiras, situadas nos estados de Minas Gerais e São Paulo, mas os resultados obtidos validaram somente 11 itens da escala. Em uma

¹² Em Israel, o Programa More Intelligence e o Sensitive Child program for infant and early childhood; nos Estados Unidos, o programa de Katherine Greenberg para pais e professores; na América do Sul, o trabalho de Mervyn Skuy e equipe no desenvolvimento de materiais de treinamento de EAM (Alvarenga e Vettore, 2005b).

segunda aplicação da escala, em 300 mães de crianças pequenas, com idade entre 0 e 3 anos, através de observações nos domicílios, os resultados apontados foram mais promissores, pois atingiram o objetivo da validação, embora para Alvarenga e Vettore (2005b), há necessidade de um maior número de pesquisas em amostras de maior amplitude e em outras regiões do Brasil.

Em uma pesquisa realizada por Vettore, em 2003, com professores de ensino pré-escolar, para identificar os comportamentos de mediação presentes na atividade do brincar, foi constatado que, em 50 observações, “(...) na maioria das vezes observou-se atividades repetitivas, enfadonhas e até inadequadas à faixa etária das crianças envolvidas” (p.126); foram observados somente três episódios nos quais houve a manifestação do simbólico

Um outro programa para melhoria da mediação na aprendizagem escolar é o GESPOSIT (Gestão Positiva), que é um projeto europeu de investigação/ formação/ inovação / intervenção / intercâmbio e mediação, e cujo objetivo maior é a gestão de conflitos e da violência pela mediação social familiar e escolar. Envolve seis países em várias universidades, e Portugal está entre os países que iniciou, a título experimental, a sua implementação, no ano 2000, em três escolas da rede básica de ensino (Ferreira, 2002).

A mediação escolar, um dos componentes do GESPOSIT, é entendida, de acordo com Ferreira (2002) como um processo para resolver conflitos entre os alunos, ou seja, entre pares, sem a intervenção dos adultos, e sempre com a ajuda de dois alunos mediadores. Os alunos mediadores deverão atuar de forma imparcial e neutra, após terem recebido formação, sendo capazes de ajudar outros alunos, seus pares, a resolverem os problemas que ocorrem na rotina do ambiente escolar, sem o uso de violência verbal ou física.

Com a prática da mediação escolar, os mediadores desenvolvem várias habilidades pessoais, tais como: aprendem a avaliar as situações de conflito, identificando o objeto do conflito, os alunos envolvidos neste e o contexto dos conflitos.

Em termos gerais, a implementação deste programa de mediação escolar envolve as seguintes atividades: 1. Sensibilização da comunidade educativa; 2. Formação e informação; 3. Seleção, formação e apoio de alunos mediadores; 4. Divulgação do projeto, dentro e fora da escola e 5. Avaliação do projeto.

Um outro projeto, também relacionado à mediação nas práticas pedagógicas, está sendo desenvolvido no Reino Unido em contextos educativos e visa avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem, bem como realizar um planejamento de ações para atingir a melhoria da qualidade dessa aprendizagem. É denominada Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva (APE), mas, em Portugal, recebeu o rótulo: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Pascal & Bertram, 2000).

O projeto APE foi desenvolvido por um grupo de profissionais da educação e da infância, com a participação de pais e crianças dentro dos contextos de educação em que trabalha a equipe de pesquisadores. O APE foi gestado a partir da prática destes pesquisadores em uma variedade de contextos educacionais¹³

Os fundamentos teóricos do APE estão baseados fundamentalmente no trabalho de Vygotsky sobre a importância do contexto social para a aprendizagem das crianças e sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nas mediações que ocorrem entre os profissionais da educação e as crianças. No APE, os profissionais são orientados a trabalharem dentro da ZDP com as crianças, buscando apoiar e incentivar novos passos no desenvolvimento destas, pois adota a premissa de que: “Os educadores eficientes são capazes de reconhecer quando as crianças estão a operar nesta zona e intervir para as apoiarem e alargarem os seus conhecimentos sempre que tal lhes parecer apropriado”(Pascal & Bertram, 2000, p.22).

Um conceito importante de que o APE faz uso em seus trabalhos é o de *envolvimento*, que foi desenvolvido por Laevers (1993, 1996 *apud* Pascal & Bertram, 2000). Os autores esclarecem que o termo *envolvimento*, é descrito como uma qualidade particular da atividade humana, e não se refere apenas ao estado de ocupação da criança. Quando uma criança está envolvida, ela está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e imersa na atividade que realiza.

Assim o *envolvimento* é descrito como:

(...) uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiências do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por

¹³ O grupo de pesquisadores foi sediado no *Worcester College of Higher Education*, mas os contextos educacionais envolveram: creches públicas e privadas, centros de apoio familiar e até mesmo grupos de recreação realizados na comunidade (Pascal & Bertram, 2000).

base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas. (Laevers 1993 *apud* Pascal & Bertram, 2000, p.61).

Os conceitos de ZDP, de Vygotsky, e de envolvimento, de Laevers constituem a base sobre a qual foi elaborado o APE.

Em consonância com o conceito de envolvimento, as pesquisas que foram feitas nos Estados Unidos mostram que as crianças motivadas são capazes de se concentrar e focalizar as energias (envolvimento), obtendo um melhor desempenho nos testes de aprendizagem (Brown e Palinscar, 1989 *apud* Pascal & Bertram, 2000).

No APE existe um processo sistemático e rigoroso de avaliação e controle da qualidade de aprendizagem, que segue uma abordagem democrática dentro do que denomina uma parceria entre a equipe do APE e os participantes do contexto de educação.

É basicamente composto por 4 fases a serem implementadas: 1. Avaliação da qualidade da aprendizagem envolvendo os profissionais, pais e alunos. 2. Planejamento da ação para atingir os objetivos que são estipulados em conjunto com todos os envolvidos no Plano de Ação. 3. Melhoramento da qualidade através da efetivação do plano de ação e 4. Reflexão: os participantes são incentivados a refletir sobre os passos anteriores (avaliação e melhoria da qualidade) e a fazerem críticas sobre o impacto das ações em seu cotidiano.

O instrumento que o APE utiliza para avaliar o envolvimento da criança e o envolvimento do adulto nas atividades é composto de duas escalas. A escala de envolvimento da criança visa medir o nível de envolvimento (aprendizagem em profundidade) nas atividades; é um instrumento de observação que avalia os sinais de envolvimento como: concentração, energia, criatividade, expressão facial e postura, persistência, linguagem, tempo de reação entre outros quesitos (Pascal & Bertram, 2000). A escala de envolvimento do adulto refere-se nitidamente as características da mediação e se baseia em três elementos para definir sua qualidade: 1. Sensibilidade: inclui elementos como sinceridade, empatia e afeto; trata-se da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança. 2. Estimulação: forma pela qual o adulto intervém no processo de aprendizagem e o conteúdo das intervenções. 3. Autonomia: grau de liberdade que o adulto dá à criança para

experimental, escolher atividades e expressar idéias, e inclui o modo como o adulto administra os conflitos, as regras e os comportamentos da criança (Pascal & Bertram, 2000).

Segundo Vectore (2005c), o projeto APE foi trazido ao Brasil por Oliveira Formosinho e está em implementação em alguns Estados, através da rede de pesquisadores coordenada por Kishimoto.

2- Pesquisas que analisam as práticas de mediação pedagógica ou didática, através do uso da linguagem verbal e não verbal.

Para exemplificar esta linha de pesquisa, foram selecionados alguns trabalhos cujo foco é a análise do discurso dos participantes das interações, em ambientes escolares, ou seja, entre os professores e alunos.

Os trabalhos sobre análise da mediação semiótica, nestes contextos, foram divididos, para melhor organização do tema, em dois subgrupos: os que analisam as mediações semióticas entre professores e alunos, com enfoque na linguagem verbal, e os que enfocam a linguagem não verbal.

Nos trabalhos que enfocam as mediações semióticas entre professores e alunos, existe a preocupação em conhecer como se dá a construção dos significados, pelos alunos, de conteúdos sistematizados. Conforme aponta Fontana (1996), há uma diferença entre as interações cotidianas e em ambientes de escolarização, na mediação com o uso da linguagem pelo adulto, pois na situação de escolarização existe uma orientação deliberada e com o objetivo de a criança adquirir conhecimentos sistematizados. No contexto escolar, a criança se vê diante da tarefa de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que diferem das elaborações conceituais espontâneas (Fontana, 1996).

Esta diferenciação de concepções remete ao conceito de mediação didática, em que o professor está preocupado com a forma que irá utilizar para explicar os conteúdos de determinada disciplina. A esse respeito, um trabalho interessante foi feito por Monteiro (2005) acerca do uso de analogias no ensino de história, como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares. Para a autora, este recurso se revelou útil “para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, por elas (analogias), relacionado ao que lhes é familiar”(Monteiro, 2005, p.334).

Foram feitas observações com alunos do terceiro ano do ensino médio em aulas sobre a história do Brasil, em que a autora verificou o uso de analogias empregadas pelo professor para explicar, por exemplo, a “servidão por contrato”, utilizada nas colônias inglesas na América, através de comparações com situações do presente, visando facilitar a compreensão do aluno (Monteiro, 2005).

Além destas observações, a autora verificou o emprego de uma metodologia para a construção de conceitos de base indutiva; o professor, enquanto narrador desenvolvia um raciocínio em que ia utilizando os argumentos para auxiliar os alunos na construção de conceitos, através de uma explicação que articulava diferentes aspectos do contexto.

Para Monteiro (2005), embora o uso de analogias, pelos professores, seja freqüente, utilizando inclusive de metáforas que envolvem elementos da realidade dos alunos, muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam em uma dimensão comparativa muito simplificada e conduzem os alunos a atribuir, à situação do passado (no caso do ensino de história), o mesmo significado encontrado na situação do presente. A autora ressalta ainda que “(...) o anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico”(Monteiro, 2005, p.343).

O uso de analogias poderá implicar em anacronismos, conduzindo a visões equivocadas no ensino de história, se o foco recair somente na busca das semelhanças e, portanto é preciso que o professor identifique, dentro das similaridades, as diferenças para que os alunos percebam as diversidades e construam os conceitos que irão utilizar (Monteiro, 2005).

Um outro exemplo nesta linha de pesquisa é o trabalho de Fontana (1996) que analisou as mediações semióticas feitas por uma professora na construção do conceito de cultura, com alunos da 3ª série do 1º grau, que estavam na faixa etária de catorze anos. As observações feitas por Fontana (1996) apontam para as interpretações da professora sobre as práticas discursivas dos alunos; mesmo quando as afirmações das crianças eram inadequadas ao conceito de cultura, a professora procurava questionar estas afirmações com o grupo, tendo algumas vezes que reformular seus questionamentos, face às respostas dos alunos, como ocorre no episódio que se segue:

(...) a professora elaborou uma estratégia de mediação, fazendo uma pergunta à criança – “índios usam roupa?”- (...) mas nesse movimento ela foi surpreendida pela intervenção de uma outra criança – “usa sim. Eu vi na TV uns índios tudo com roupa”. (...) a ressalva feita pela criança obrigou a professora a reformular a questão – “e os índios do desenho, estão usando roupa?”. (Fontana, 1996, p.136).

A autora destaca, neste trabalho, a dimensão que o professor ocupa dentro da elaboração de conceitos pela criança, através da interpretação do discurso e dos sentidos que propõe, em um espaço que denomina de espaço do aprender ensinando, pois o professor precisa reformular suas estratégias de ensino ao se confrontar com a multiplicidade de sentidos que lhe são apresentados pelas crianças. Neste espaço, a Zona de Desenvolvimento Proximal é trabalhada pelos discursos e ações, tanto das crianças quanto da professora (Fontana, 1996).

Como se vê no trabalho de Fontana (1996), as interpretações que o professor realiza, na codificação dos discursos dos alunos, estão implicadas diretamente na construção de sentidos, tanto do aluno, quanto da professora. Ressalta-se a necessidade do ajuste na lente da professora, para conseguir auxiliar o aluno na construção de conceitos.

Esta discussão é ampliada por Smolka (2000), que discute a questão da significação das ações humanas, ao considerar que as ações adquirem múltiplos sentidos, e que poderão tornar-se práticas significativas, dependendo das **interpretações** dos indivíduos nas relações. Para a autora, a não-coincidência, (por exemplo, a ação não coincide com a prática, o significado não é igual à palavra, e esta não é igual ao objeto) gera uma multiplicidade de significações, diferentes sentidos, a depender das situações e dos sujeitos nas relações.

Um exemplo de construção de sentidos é a pesquisa realizada por Reis, Zanella, França e Da Ros (2004) acerca da mediação pedagógica no processo de constituição do olhar estético, entre alunos de um curso de Psicologia em uma disciplina optativa intitulada “Psicologia da Criatividade”. Segundo as autoras, foram priorizadas as discussões sobre a percepção enquanto uma atividade semioticamente mediada e o entrelaçamento na produção e apropriação de significados no ambiente educacional. Foram feitas observações em uma

oficina de pintura, que foi coordenada por dois artistas plásticos e, durante a oficina, foi proposto aos alunos experimentarem novas linhas de desenho com o material de que dispunham (papel e cubos de parafina). Observou-se, inicialmente, que o tipo de material fornecido, por si só, impôs formas diferentes à mão para conseguir manusear o material. A análise dos discursos entre as alunas e os coordenadores da oficina apresentou um material rico sobre a constituição do olhar estético e, neste, o lugar que ocupa a mediação, como se evidencia no seguinte relato:

(...) eu não desenhei o que ele queria... Era desenho abstrato, coisa assim, como ele disse, linhas espontâneas, que não tá estereotipado. E eu fui desenhando bem o concreto, bem paisagem, difícil de..”Não” ele dizia, “vai lá, destrói, faz um desenho diferente, pinta, faz linha assim” (...) (Reis et.al., 2004, p.56).

O que se vê é que o coordenador da oficina é, de certa forma, acusado de direcionar o olhar e desestabilizar as certezas da aluna, entretanto as autoras colocam que isto reflete uma das dificuldades a serem superadas no processo de constituição do olhar estético, pois a percepção cotidiana está habituada à segurança de uma linguagem visual dominante na sociedade, através de esquemas perceptivos e significativos que são relativamente constantes e que são responsáveis por construir o que se convencionou como uma visão objetiva da realidade.

Discute-se ainda que as mediações realizadas pelo coordenador da oficina foram feitas na direção de confrontar o ponto de vista da aluna e questionar a necessidade das pessoas

(...) se apoiarem em significados para que se sintam localizadas num mundo que assim lhes parece ordenado (...) na atividade desenvolvida, essa necessidade foi contraposta ao desafio de criar “a sua forma” de ver o mundo, a qual não implicava na negação dessas referências, mas em sua re-leitura, sua re-visão.(Reis et.al., 2004, p.57).

Reis et.al.(2004) destacam o modo como o coordenador da oficina fez mediações através da problematização das formas estereotipadas. Para as autoras, isto se constituiu em uma estratégia pedagógica, na constituição de um olhar estético, num movimento de desestabilização nas formas de manusear o material disponível e

permeado pela confrontação com o olhar do outro, o que possibilitou à aluna refletir e rever o próprio olhar.

Além da mediação que ocorre entre professor e aluno, também a mediação que ocorre entre os pares, na elaboração de sentidos, tem sido analisada em pesquisas. Um exemplo destes trabalhos é o que foi realizado por Colaço (2004), evidenciando a construção do conhecimento em sala de aula também com a participação dos colegas, e não somente do professor, partindo de observações com alunos em séries iniciais do ensino fundamental. A autora exemplifica com um fato ocorrido em sala de aula, entre duas alunas que estavam elaborando um texto gráfico/ escrito sobre a reciclagem do lixo, que iriam entregar para a professora, e, embora estivessem somente na 1ª série, “(...) e não fossem exploradas as regras de sintaxe gramatical, as duas tentaram encontrar a forma mais adequada de colocar o sujeito de uma frase e o emprego da conjunção do verbo” (Colaço, 2004, p.338).

Para a autora, o que se depreende desta situação e de outras observadas é que as atividades de mediação discursivas promovem a construção compartilhada de conhecimentos, dentro de um espaço simbólico de intercâmbio que pode viabilizar a emergência da ZDP, desempenhando um papel significativo no contexto de ensino.

A estimulação da ZDP, através das práticas discursivas, também pode ser feita pelos pais na interação com seus filhos e isto foi verificado em uma pesquisa realizada por Palácios, González e Moreno(1992), em que estes observaram que, a depender do tipo de pergunta ou enunciação explicativa dos pais, eram ativados, na criança, determinados processos mentais que poderiam facilitar o desenvolvimento cognitivo na ZDP; por exemplo, as formas verbais interrogativas eram mais estimuladoras para o desenvolvimento do pensamento representacional do que a forma verbal expositiva.

Dentre os trabalhos que analisam as mediações semióticas, chama a atenção os que focalizam a mediação semiótica não verbal, nos processos de aprendizagem.

Lacerda (2000) analisou a prática pedagógica mediada pela língua de sinais, através de observações na segunda série do ensino fundamental, em que foi inserido um aluno surdo e que era usuário da Língua Brasileira de Sinais (libras). O aluno freqüentava as aulas acompanhado de um intérprete. O foco da análise foi o papel da língua de sinais nos processos de interação e como este tipo de linguagem contribuiu para que o aluno surdo e os outros alunos construíssem novos conhecimentos.

A autora relata que as tarefas em sala de aula eram realizadas com a ajuda da intérprete, sendo que, em uma destas tarefas, a proposta era ler para toda a turma; no entanto, este aluno tinha uma real dificuldade de leitura. A intérprete, em sua participação, procurou dar sentido, traduzir as idéias, mas, assim mesmo, o aluno parecia pouco motivado para a atividade. A professora, ao perceber as dificuldades do aluno, incentivou-o a continuar lendo e propôs que a turma toda lesse em sinais o texto produzido por ele.

Para Lacerda (2000), a professora assumiu, neste momento, a língua de sinais como a língua pertencente àquele grupo e propôs uma atividade nova para o grupo e talvez difícil para alguns que não possuíam o domínio desta língua. A mediação da professora, ao envolver os demais alunos, mostra, ao grupo, as dificuldades que este possui na leitura de sinais, tornando-o, de certa forma, mais simétrico; os alunos assumem seu desconhecimento e necessitam da ajuda da intérprete e o aluno surdo motiva-se com a proposta da professora e participa de forma mais ativa, sendo que “é muito instigante ver como a língua de sinais perpassa todo o grupo, provocando situações de construção de conhecimento e interação”(Lacerda, 2000, p.80).

É possível visualizar a multiplicidade de fatores que envolvem uma prática de ensino estruturada com a linguagem de sinais utilizada (Lacerda, 2000) e também mostrar que a inclusão desta língua pode estar presente no espaço da sala de aula, auxiliando na construção dos sentidos que ocorrem em função deste tipo de mediação.

3- Pesquisas que focalizam as práticas de mediação através do uso de instrumentos culturais, tais como brinquedos, computador, Internet e diversidade de arranjos ambientais.

O uso de instrumentos tecnológicos de mediação pedagógica é recente, e é mais comum na denominada Educação à Distância (EAD) e na Aprendizagem Mediada por Tecnologia (AMT). Em ambas, utiliza-se de uma gama ampla de recursos tecnológicos para o ensino (rede de computadores, imagem via satélite ou por cabos de fibra ótica), e a diferença entre a EAD e a AMT é que a primeira ocorre sem a presença física do professor, o ensino está centrado na tecnologia, e, na segunda, o professor está presente e faz uso da tecnologia como um recurso de mediação pedagógica.

Atualmente, existem muitos instrumentos tecnológicos de suporte à aprendizagem individual¹⁴, mas todos deixam a desejar, pois são potencialmente descontextualizados e desconsideram as variabilidades culturais, não atuando diretamente na motivação do aluno, ao contrário do que se conseguiria em sala de aula, com a presença do professor (Silva, 2002).

Sobre o emprego de recursos tecnológicos, Pino (2000) afirma que podem facilitar e otimizar o processo de aprendizagem, mas, ressalta que esta é uma atividade humana, passível de múltiplas interpretações pelas teorias do conhecimento, propondo, então, a adoção de uma epistemologia para as propostas de educação formal, evitando-se generalizar o uso dos modelos tecnológicos como auto-aplicáveis à educação.

O autor defende, ainda, que não basta garantir o acesso do indivíduo à informação, através da tecnologia, pois a informação, por si só, não é suficiente para fazer de alguém um ser pensante; e para que a informação se torne conhecimento, deve “(...) ser previamente processada pelo indivíduo, ou seja *interpretada* para descobrir sua *significação*; assim, saber que existem buracos negros no universo não é suficiente para saber o que eles são”. (Pino, 2000, p.3).

É preciso reconhecer que a aquisição do conhecimento socialmente produzido só pode ocorrer através da mediação do outro e nunca por uma atividade individual; assim, a mediação do professor no ambiente de aprendizagem é também condição para que esta ocorra (Pino, 2005).

Mas, Giordan (2005) acredita que a o uso da Internet pode ser considerado um recurso para a autoaprendizagem, mediada somente pela tecnologia, e também ser um instrumento de mediação na elaboração de significados, tal como apontou em sua pesquisa. Ele investigou o processo de introdução da internet em uma comunidade escolar e, ao analisar as modalidades discursivas presentes nos diálogos dos professores, observou que ocorreram transformações na comunicação existente no ambiente de ensino e aprendizagem, com a introdução da Internet e, em especial, com o uso do correio eletrônico.

Outro instrumento que exerce uma influência sobre os comportamentos tanto de adultos, quanto de crianças, é a televisão (TV). Fernandes e Oswald (2005)

¹⁴ Basicamente, são três tecnologias: Instrução Assistida por Computador (IAC), Sistema Tutorial Inteligente (STI) e Ambientes de Projetos Orientados a Domínio (APOD) segundo Silva (2002).

argumentam que existe a possibilidade de encontros entre crianças e adultos, quando estes compartilham o espaço frente à TV. “As crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de inúmeras mediações, como por exemplo, as conversas com amigos e familiares”(Fernandes & Oswald, 2005,p.35).

Vê-se aqui, novamente, a relevância da participação do adulto nas atividades com a criança, a despeito do uso de instrumentos como é o caso da TV. Os autores visualizam o papel do adulto na construção de sentidos dos desenhos, através da mediação feita pelas conversas entre ambos, e é nesta participação do adulto no universo da criança, que este poderá auxiliar a diminuir ou driblar o risco da imposição da massificação e da subordinação cultural ao sistema de produção televisiva.

Nesta mesma direção, acerca da participação do adulto nas atividades com a criança e do uso de instrumentos durante a mediação, Zanella e Andrada (2002) realizaram uma pesquisa sobre os processos de significação durante a mediação de professoras com crianças de 5 a 12 meses, em momentos de atividade lúdica, em uma creche.

As autoras relatam que a participação do adulto, nas atividades da criança, favorece a constituição de novos significados para as ações destas. Comentam um exemplo em que, para uma professora, o objeto pano, em princípio, além de ser um objeto que serve para higiene, é também utilizado para segurar a chupeta, sendo ambos os significados partilhados pela cultura local. Mas, a ação de uma criança sinaliza outra significação (cobrir o rosto e se esconder), “a qual provavelmente foi apropriada pelo bebê em outros contextos e relações” (p.131); então, o que se observou foi a participação da professora nesta ação da criança, reconhecendo sua significação (Zanella & Andrada, 2002).

O que as autoras depreendem, desta observação, é que a mediação do adulto é importante ao compartilhar significações e tornar o jogo significativo para a criança. Sendo assim, um pedaço de pano pode ganhar um novo significado para a criança, através da ação do adulto, que se baseou na significação proposta inicialmente pela própria criança.

Mendes e Seidl de Moura (2004) também enfatizam que as atividades compartilhadas entre o adulto e a criança podem levar a criança a desenvolver sua capacidade simbólica, “seja fornecendo apoio concreto para que as estruturas

cognitivas possam emergir, seja promovendo uma sensação de segurança tão necessária para as explorações do mundo” (Mendes & Seidl de Moura 2004, p.216). As autoras fizeram uma pesquisa com crianças durante a atividade de brincadeira na presença da mãe, em que verificaram um aumento na média de tempo na categoria brincadeira simbólica.

Não se trata, aqui, apenas da simples presença da mãe durante a brincadeira, pois “a presença de uma mãe atuante, que, de algum modo, participa da brincadeira, parece ser o que faz a diferença” (p.220).

Quer seja criando uma atmosfera emocional positiva, de segurança, quer seja brincando junto, o que se observou foi que a mãe, ao compartilhar o brincar com o seu filho, mobiliza uma parcela de seu tempo, energia, capacidade intelectual e emocional para investir na interação (Mendes & Seidl de Moura, 2004).

Além do envolvimento do adulto com a criança nas atividades, o adulto também pode realizar mediações somente com a manipulação de objetos presentes no ambiente, sem que esteja envolvido diretamente em qualquer atividade com a criança, e ainda assim influenciar a relação desta com o ambiente. Isto é possível de ocorrer, tanto no ambiente de educação formal, quanto no doméstico, através, por exemplo, da organização e do arranjo ambiental que pode propiciar e favorecer as ações da criança. Conforme apontam Carvalho e Souza (2004), as características presentes no ambiente interagem com as da própria pessoa e podem promover ou dificultar o desenvolvimento da criança.

As pesquisas de Carvalho e Souza (2004), que focalizam a influência dos arranjos ambientais em creches e pré-escolas sobre o comportamento da criança, são úteis para a reflexão sobre que tipos de arranjos ambientais o adulto pode fornecer à criança no ambiente doméstico, de forma a facilitar suas ações. Estas pesquisadoras apontam que:

Quanto menor a criança, maior sua sensibilidade para a organização do espaço a sua volta, sendo que os bebês e crianças pequenas respondem mais prontamente a referenciais físicos do ambiente – texturas, cores, vibrações, formas etc. – para se orientarem no espaço e compreenderem o que é socialmente apropriado em diferentes espaços, determinando quais lugares são seguros ou não” (Carvalho & Souza, 2004, p.160).

A participação do adulto no arranjo ambiental é tanto mais freqüente quanto menor a criança, sendo que, para as crianças pequenas e os bebês, os aspectos físicos e sociais do ambiente são fornecidos pelos adultos cuidadores, de acordo com seus objetivos pessoais e baseados, também, nas expectativas socioculturais (Carvalho & Souza, 2004).

Carvalho e Souza (2004) relatam a existência de quatro dimensões do espaço ambiental: 1. Física (tamanho dos cômodos, objetos e arranjo dos objetos no espaço); 2. Funcional (modo como a criança utiliza os espaços e objetos disponíveis); 3. Temporal (tempo de duração das atividades nos espaços) e 4. Relacional (tipo de relação que se estabelece entre os participantes para o uso do espaço). O adulto pode, então, atuar como mediador nas diversas dimensões do arranjo ambiental.

No que se refere à participação da criança nas decisões sobre a arrumação do ambiente, Carvalho e Rubiano (1994) apontam que é recomendável que seja oferecida a oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, tendo seus próprios objetos, personalizando seu espaço e, sempre que possível, participando nas decisões sobre a organização dos mesmos.

Conhecer a literatura existente sobre mediação, embora mais relacionada ao ambiente educacional, contribuiu para aprofundar a discussão sobre o tema da mediação no presente trabalho, trazendo novas questões e reflexões, mas também considerações importantes, das quais algumas são destacadas a seguir.

Os estudos mostram a relevância da participação do adulto nas atividades com a criança, a qual pode levar a um aumento ou potencialização da capacidade simbólica da criança, quer seja fazendo uso da linguagem, nas práticas discursivas, quer seja através de instrumentos como brinquedo, computador e televisão.

Quando o adulto consegue atuar em situações que façam emergir a Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível a promoção da construção de novos significados e sentidos, tanto para as crianças, quanto para os adultos envolvidos; depreendendo-se, então, que um critério para aferir a qualidade de mediação do adulto é a sua capacidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança.

O surgimento de conteúdo simbólico na criança pode ser entendido, portanto, ao menos parcialmente, como resultante da atuação do adulto na zona de

desenvolvimento proximal da criança, e também serviria como critério de avaliação da mediação.

Os instrumentos elaborados para avaliar se o adulto está atuando na zona de desenvolvimento proximal, poderão servir para aferir a qualidade de mediação no ambiente escolar; entretanto, são necessárias pesquisas para averiguar a possibilidade de adequação destes instrumentos, em outras situações, tais como no ambiente doméstico.

É preciso, ainda, aprofundar as pesquisas e o debate, quanto ao que seja a trilogia: qualidade de mediação, participação do adulto e emergência de simbolização na criança, como fruto desta participação. Desta forma, tornar-se-á possível obter maior clareza sobre que componentes estão presentes no envolvimento do adulto ao compartilhar as atividades com a criança e que são indicativos de qualidade de mediação, além da atuação na zona de desenvolvimento proximal e da emergência de simbolização.

Finalmente, destaca-se a complexidade envolvida nos estudos sobre qualidade de mediação, quando se considera maior número de elementos, como, por exemplo, a variabilidade do contexto de desenvolvimento da criança, para entender a repercussão na mediação do adulto, tanto de forma a impulsionar como a dificultar o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 4

O MÉTODO

“O método é pensamento sistemático, moldado por um quadro teórico, e organizador da experiência com o objetivo de construir conhecimento compartilhável sobre o fenômeno-alvo” (Carvalho, Hambúrguer & Pedrosa, 1999, p.206). É desta forma que as autoras conceituam o método e propõem uma discussão sobre esta definição. O método passa a ser visto como uma forma de pensamento que irá possibilitar articular as opções de instrumentais metodológicos (entrevistas, observações, experimentação etc.) e as perguntas do problema, dentro de um quadro teórico coerente.

O método não pode, portanto, ser definido por procedimentos ou opções de instrumentos de avaliação de dados; ele vai além disso, podendo-se dizer que é um raciocínio sistematizado, construído durante a interação do pesquisador com o objeto da pesquisa, e que levará à criação de conceitos sobre este objeto.

Verifica-se, então, que o método é uma maneira estruturada de fazer perguntas à natureza e obter respostas. Assim, trabalhar cientificamente está condicionado a identificar regras que fazem parte dessa maneira estruturada de fazer perguntas.

Neste sentido, Biasoli-Alves (1998) coloca que as tarefas do pesquisador devem ser feitas de acordo com o que a ciência exige e, portanto, devem seguir regras que se traduzem em uso sistemático de processos de observar, inferir, classificar, usar relações espaço e tempo, usar números, inferir, classificar, hipotetizar, experimentar, interpretar, generalizar, estabelecer leis, criar modelos, comunicar.

Na literatura sobre método, existe muita discussão a partir do que se convencionou chamar de métodos quantitativos e qualitativos para abordar o objeto de pesquisa. Segundo Ristum (2001), a literatura sobre métodos qualitativos e quantitativos aborda-os frequentemente em dicotomia, e complementa: “(...) esta dicotomia é ressaltada quando a oposição quantitativo-qualitativo leva em conta apenas os modos particulares de obtenção de dados, ou apenas o seu caráter numérico ou não numérico.” (Ristum, 2001, p.85). Contrariando esse aspecto de

oposição, Ristum (2001) relata trabalhos em que os métodos quantitativo e qualitativo são utilizados como complementares, de forma a permitir uma abordagem mais compreensiva ao objeto de pesquisa.

Sendo assim, independente da estratégia ser definida como qualitativa, quantitativa ou quanti-qualitativa, a eficiência de sua elaboração estará na dependência de o pesquisador adotar a abordagem ao objeto que seja adequada para responder ao problema de pesquisa. Não se trata de uma escolha aleatória ou infundada, mas sim, fruto de um trabalho de análise do objeto.

Ao procurar se adequar ao objeto em análise, a opção metodológica da presente pesquisa foi pela metodologia qualitativa, pois esta deverá fornecer subsídios para se apreender as formas de mediação, envolvendo significados, valores e crenças no campo da construção social do indivíduo.

A posição de Rey (2002) sobre o uso da metodologia qualitativa dá suporte a essa escolha:

A definição do nosso objeto de estudo em termos qualitativos está associada à sua natureza ontológica, que, ao definir-se em termos de sentidos subjetivos e processos de significação, conduz à definição de unidades complexas para seu estudo, qualitativamente diferentes das usadas na epistemologia quantitativa.

(Rey, 2002, p.48).

Considera-se também que, para a abordagem teórica adotada, ou seja, a perspectiva sociocultural, que coloca o caráter ativo do indivíduo na apropriação da cultura, interagindo com outras pessoas de forma dialética e construindo seu próprio sistema cultural, que o método qualitativo será mais adequado para construir e analisar os dados recortados para responder a pergunta problema e melhor compreender o objeto de pesquisa.

4.1- O Objeto da Pesquisa

A delimitação do objeto de estudo ocorreu fundamentada na história da pesquisadora, ao se aproximar do universo de cuidado de crianças por babás em Salvador, conforme já relatado na apresentação do presente trabalho.

Partindo-se do pressuposto que o ser humano edita a realidade e nisto traz consigo toda a sua bagagem de vivências, conhecimentos, teorias, hipóteses, mesmo que não formalmente explicitadas, então, a seleção desta realidade que se faz ao

escolher o objeto de pesquisa não é feita aleatoriamente, e sim sob o olhar do pesquisador. A construção do objeto de pesquisa, conforme coloca Ristum (2001) se faz a partir do fenômeno a ser estudado, mas a autora ressalta que esta construção do objeto: “(...) não é uma réplica, e sim uma aproximação do fenômeno, em função das possibilidades e limitações da prática científica.”(p.89).

A mediação da babá com a criança no ambiente doméstico, identificada como objeto da presente pesquisa, orientou a definição das perguntas a serem feitas, ajustando, assim, o olhar do pesquisador ao foco do objeto.

4.2- O Problema da Pesquisa

Pretende-se responder à indagação de como se configuram as mediações promovidas pelas babás em ambiente doméstico e de que forma essas mediações relacionam-se com alguns aspectos do seu ambiente de trabalho, do seu histórico pessoal e de sua cultura.

4.3- Os Objetivos da Pesquisa

Geral

Analisar como as formas de mediação da babá com a criança, nas situações de alimentação e do brincar, se interrelacionam com aspectos do ambiente doméstico, com seu histórico pessoal de cuidados de crianças e com alguns aspectos de sua cultura relativos a esses cuidados.

Específicos

- 1) Identificar e descrever as formas de mediação das babás na prática de cuidados de crianças, referentes à situação de alimentação;
- 2) Identificar e descrever as formas de mediação das babás na prática de cuidados de crianças, referentes à situação de brincadeira;

- 3) Identificar, no discurso durante a entrevista e nas verbalizações e modos de agir das babás, durante as práticas com as crianças, a presença de significados, valores e crenças que reflitam aspectos de sua cultura;
- 4) Relacionar as formas de mediação das babás, nas situações de alimentação e de brincadeira, com:
 - a) Alguns aspectos do ambiente doméstico;
 - b) Seu histórico pessoal de cuidados de crianças e
 - c) Aspectos de sua cultura, relativos a cuidados de crianças.

4.4- As Crianças

Participaram da pesquisa 14 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A média de idade das crianças foi de 26,5 meses e ao longo da análise de dados, todos os nomes das crianças foram trocados para preservar a privacidade das informações.

É interessante observar que, para 50% das crianças, a atenção da babá é exclusiva para si, uma vez que não possuem irmãos. Da outra metade das crianças, 35,71% possuem um único irmão, cuja idade variou na faixa de 1 ano e 6 meses a 7 anos. Somente duas crianças possuem mais de um irmão, mas já são adultos e frutos de um outro relacionamento dos pais.

4.5- As Babás

Participaram da pesquisa 14 babás, que trabalhavam com crianças na faixa etária entre 1 ano e 6 meses e 3 anos, por um período mínimo de 3 meses, tempo que se julgou suficiente para se estabelecer uma rotina de trabalho.

A idade das babás, o tempo de trabalho atual com a criança, o nível de escolaridade, o tipo de experiência profissional que possui (formal ou informal), se é ou não mãe e o tempo total que já trabalha com crianças (incluindo a experiência informal e a formal), estão apresentados abaixo.

Quadro 1. Distribuição das babás por fatores de seu histórico pessoal (idade, escolaridade, tempo que trabalha com a criança, tipo de experiência anterior com crianças, curso de capacitação profissional e experiência de maternidade).

BABÁ	IDADE	ESCOL.	TRAB. C/ A CRIANÇA.	EXPER. ANTERIOR	CURSO DE CAPACITAÇÃO	MATERNIDADE
A	26	2º grau	1 a.	Informal	curso	Sim
B	34	2º grau	1 a. 2 m.	Informal	curso	Não
C	33	2º grau	3 m.	Formal creche	curso	Sim
D	44	2º grau	1 a.	Informal	curso	Sim
E	31	2º grau	1 a. 4 m.	--	curso	Sim
F	27	2º grau inc.	1 a.	Formal domicílio	curso	Sim
G	47	2º grau	1 a. 8 m.	Formal creche	curso	Sim
H	19	2º grau	7 m.	Informal	--	Não
I	26	1º grau	1 a. 7 m.	Informal	--	Não
J	24	2º grau inc.	6 m.	Informal	--	Não
K	35	2º grau inc.	1 a. 3 m.	Formal Domicilio	--	Sim
L	32	2º grau inc.	3 m.	--	--	Sim
M	24	1º grau	9 m.	Informal	--	Não
N	28	1º grau	1 a. 11 m.	Formal domicílio	--	Sim

O Quadro 1 mostra que a média de idade das babás é de 30,7 anos, com uma faixa de variação de 19 a 44 anos. Quanto à escolaridade, verifica-se que metade das babás (50,0%) tem o 2º grau completo, 28,57% têm o 2º grau incompleto e 21,42%, apenas o 1º grau completo.

O tempo de trabalho atual com a criança, apresenta um tempo médio de 12,21 meses, com uma faixa de variação foi de 3 meses a 1 ano e 11 meses.

Em relação à experiência anterior, procurou-se verificar se as babás possuíam experiência formal, considerando-se formal o trabalho assalariado de cuidado de crianças, em creche ou em ambiente domiciliar. A experiência informal inclui o

cuidado do próprio filho ou de parentes e vizinhos, sendo que 64,28% das babás possui experiência informal e 35,71% experiência formal.

Verificou-se que metade das babás também relatou ter realizado um curso de capacitação profissional para trabalhar como babá.

4.6- O Local de trabalho das babás.

A pesquisa foi desenvolvida nos domicílios das famílias contratantes das babás, supostamente pertencentes à classe média ou média alta de Salvador, tendo por base o tipo de moradia, as profissões exercidas pelos pais, e uma condição econômica que permita contratar os serviços da babá, geralmente a segunda empregada doméstica da família.

A maioria das babás (71,43%) trabalha em casas amplas, em bairro de classe média alta, com quintal e piscina. As demais babás (35,72%) trabalham em apartamentos que estão entre tamanho pequeno a médio e em bairro de classe média. Ainda assim, mesmo as crianças que residem em espaços menores, todas possuem um quarto de uso exclusivo para si.

A profissão dos pais das crianças, em sua maioria, é denominada liberal tais como, dentista, médico, consultor, advogado, o que representou 71,43% destes; os demais exercem atividades vinculadas a alguma Instituição, como empresa privada ou estatal, representando assim 28,58 % dos pais.

4.7- Técnicas de investigação.

A seleção das técnicas de coleta de dados, para o presente trabalho, foi diretamente orientada pelos objetivos, de modo a aumentar a probabilidade de que os dados coletados sejam realmente relevantes para se atingir os objetivos propostos. Dessa forma, chegou-se à utilização das técnicas de observação e de entrevista.

Utilizadas isoladamente, nenhuma dessas técnicas seria suficiente para se chegar aos dados necessários para responder aos objetivos do trabalho. Considerando as vantagens e limitações de cada uma, julgou-se que a entrevista seria eficiente para a obtenção de dados sobre o histórico da babá quanto aos cuidados de crianças e sobre suas percepções a respeito de práticas de alimentação e do brincar, enquanto

que a observação estaria mais voltada às formas de mediação que esta proporciona à criança.

- **Observação com o uso de filmagem**

O observado é o ponto de partida comum a qualquer teorização, em qualquer área ou disciplina científica. Ao mesmo tempo, o observado é necessariamente recortado e constituído como dado a partir de um referencial de pensamento, que ele por sua vez retroalimenta e transforma.

(Carvalho, Hamburger e Pedrosa, 1999, p.208)

O emprego de técnicas observacionais é um recurso amplamente utilizado no estudo das interações com crianças pelos pesquisadores da área de desenvolvimento infantil, tais como: Goldsmith e Rogoff (1995), Ribas e Seidl de Moura (1999), Vectore (2003), Feldman, Grenbaum, Mayes e Erlich (1997). O uso da observação, no presente trabalho, visa a atender os objetivos propostos inicialmente, sendo a opção pela observação em situação natural considerada adequada para a obtenção de dados relevantes sobre práticas de cuidados no ambiente doméstico.

Cabe ao observador estar atento ao seu papel na situação de observação; é importante que esteja bem definido, para que seja coerente com o que está buscando observar, sempre considerando de suma importância o seu posicionamento ético. A postura adotada pela pesquisadora, durante as observações, foi a de não intervenção nas rotinas da casa ou nos comportamentos da babá ou da criança.

A presença da pesquisadora no ambiente foi analisada como um componente a mais a ser integrado aos demais dados do contexto, que estão permanentemente se interrelacionando.

O uso de diversos métodos na coleta de dados, é defendido por Morse (2003), este considera que ao se utilizar somente dos dados observáveis para as conclusões de pesquisas pode ocorrer um erro de indução, pois os métodos observacionais, quando utilizados sozinhos, não nos dão uma perspectiva da interpretação do pesquisado, apesar de que não podemos ignorar a sua significância.

• **Entrevista Semi-estruturada**

Muitos pesquisadores que avaliam interação de díades adulto-criança aliam outras técnicas à observação¹⁵. Este tipo de delineamento de pesquisa, que faz uso de entrevistas, questionários, protocolos, mostra-se importante para ampliar as possibilidades de contextualização do comportamento dos sujeitos, vinculando-o a sentimentos, crenças, valores, sentidos pessoais e permitindo que se tenha acesso, através do relato, a dados do passado, sejam recentes ou mais remotos.

Biasoli-Alves (1998) faz um esclarecimento sobre a composição da entrevista semi-estruturada: “A entrevista semi-estruturada exige que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível e a seqüência e minuciosidade ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.” (Biasoli-Alves, 1998, p.145)

Segundo Ristum (2001), na entrevista semi-estruturada, o roteiro tem uma função orientadora e visa garantir, por um lado, uma maior flexibilidade e liberdade no discurso e, por outro, assegurar que sejam abordados todos os temas considerados essenciais aos objetivos propostos.

Diante destas colocações, o roteiro de entrevista elaborado para o presente estudo constou dos seguintes tópicos: 1.Dados pessoais; 2. histórico de cuidado de crianças e 3. percepções sobre práticas de cuidados nas situações de alimentação e de brincadeira (Anexo A).

Quanto aos dados pessoais, foram verificados: idade, escolaridade e experiência de maternidade. Sobre o histórico de cuidado de crianças, foram investigados: formação profissional para atuar como babá, tipo de experiência anterior no cuidado de crianças, tempo de experiência na profissão e tempo de trabalho atual com a criança. Por último, foram verificadas as percepções sobre as práticas de alimentação e de brincadeira com crianças.

Algumas das questões sobre as percepções da babá, em relação à alimentação, brincadeiras e jogos com crianças, foram inspiradas no instrumento HOME (Home Observation for measurement of the Environment), utilizado em pesquisas para avaliar a qualidade do ambiente doméstico fornecido para a criança.

¹⁵ Feldman e Klein (2003) utilizam entrevista sobre atitudes e filosofia de criação de crianças. No Brasil, Bosa (2002) utiliza um protocolo para avaliar a comunicação entre mães e crianças autistas e Seild de Moura (2000) utiliza questionários como o QCBR (Questionário sobre a concepção de competências do bebê recém-nascido).

- **O Diário de Campo**

Considerando que os instrumentos de coleta de dados limitam, de certa forma, o olhar do pesquisador, a sua própria vivência, durante a coleta, já se constitui em um dado que, embora seja diferente dos demais, pois não obedece a qualquer sistematização, não deve ser jamais desprezado, podendo contribuir com novos elementos, que os instrumentos utilizados não puderam captar.

O Diário de campo se constituiu em uma descrição livre das observações, impressões, e sentimentos da pesquisadora sobre a coleta de dados ou outras ocorrências na situação. Teve, como objetivo, fazer um memorial da experiência de coleta de dados, para posterior articulação com os demais dados coletados. As observações registradas no diário se referiram à interação babá-criança e à diversidade de situações apresentadas na coleta: presença ou ausência dos pais na casa, tipo de relação entre os pais e a babá, tipo de orientação que os pais forneciam à babá sobre os cuidados da criança, estruturação do espaço físico da casa, disposição dos brinquedos etc.

Além disso, considerou-se significativa a utilização das conversas que permeiam o cotidiano, fora do momento formal da coleta de dados (entrevista e filmagem) e que, por serem interpretadas muitas vezes como apenas corriqueiras, são desprezadas perdendo-se ricas informações que poderiam auxiliar na reflexão de todo o material coletado. Menegon (1999) defende o uso destas conversas no cotidiano, argumentando que não há motivos para se desprezar as conversas, desde que seu uso possa contribuir para se atingir os objetivos da pesquisa.

4.8- A Escolha das Situações para Observação.

Foram selecionadas duas situações para observação com diferentes graus de estruturação. O grau de estruturação pode ser melhor compreendido com o auxílio do conceito de *script* utilizado por Seidl de Moura e Ribas (2000):

(...) conjunto de atividades que servem para especificar aos participantes de um evento os papéis sociais que desempenham, os objetos que são usados e as seqüências de ações exigidas, (por exemplo, a maneira de dar banho em um bebê recém-nascido.(Seidl de Moura e Ribas, 2000, p.10) .

O *script* da situação de refeição já é conhecido pela babá e envolve papéis, objetos e seqüências de ação pré-determinados, tais como: quem fornece o alimento, local para realizar a refeição, pratos e talheres específicos para a criança etc. Ainda que estes componentes possam ser alterados, pressupõe-se a existência de circunscritores conhecidos, tanto pela babá quanto pela criança, sobre do que se trata o momento da refeição dentro dos hábitos da família.

A escolha da refeição como uma situação mais estruturada deve-se ao fato de que, neste tipo de situação, os participantes já possuem um roteiro de comportamentos rotineiros (ou *script*) a serem realizados para que se consiga atingir determinado objetivo e, portanto, o papel da babá é executado dentro de um conjunto de regras sociais conhecidas.

A outra situação, com um grau menor de estruturação (brincadeira), foi selecionada para avaliar a mediação da babá dentro de uma prática que possibilita maior liberdade de ação.

O brincar, por si só, envolve criatividade, possibilidades de criar situações imaginárias com os brinquedos, uso do espaço físico com menos regras e *scripts* do que na situação anterior, ainda que existam regras familiares que podem colocar limites às ações da babá, tais como: não permitir a brincadeira na sala de visitas ou restringir o brincar somente ao parquinho do prédio, ou, até mesmo, colocados pelo espaço físico ou pela disponibilidade dos objetos.

A situação de brincadeira livre pode ocorrer de diversas formas, tendo maior possibilidade de variação e permitindo, portanto, que a babá tenha maior liberdade de ação na interação com a criança. Nesta atividade foram realizados diversos tipos de brincadeiras, e em diversos locais dentro do ambiente familiar (quarto, sala, quintal) e também em locais próximos a residência da criança, por exemplo, playground e salão de convivência do prédio.

4.9- A seleção das babás participantes.

O acesso às babás deu-se, em parte, através de uma listagem de alunas participantes em um curso de capacitação para babás fornecida por uma ONG

(Organização Não Governamental) promotora do curso. As demais babás foram contatadas através da rede de contatos pessoais da pesquisadora (escolas da região em que esta reside), tomando-se o cuidado de selecionar babás que não possuíam vínculo com a mesma. Após contatar as babás e as mães das crianças, foi verificado se a babá e a criança atendiam aos critérios para participar da pesquisa: 1) idade da criança entre 1 ano e 6 meses e 3 anos e 2) Tempo mínimo e 3 meses de trabalho com a criança.

Uma vez selecionadas as babás e as crianças que preenchiam estes critérios, foi solicitada a autorização da babá e da mãe da criança ou responsável legal, para a coleta de dados, através da assinatura do Termo de Consentimento.

Os objetivos da pesquisa foram explicados oralmente e foi feita a leitura do Termo de Consentimento. Além disso, a pesquisadora respondeu às eventuais dúvidas manifestadas pelas babás e pelas mães das crianças. Foi dada ênfase ao sigilo quanto à identidade dos participantes na exposição do material coletado

4.10- Teste do Roteiro de Entrevista e da Filmagem

Antes de dar início à coleta de dados, foi realizado um teste com o roteiro da entrevista, tendo sido aplicado em duas babás. O objetivo do teste foi verificar o entendimento e a clareza das perguntas durante a aplicação. As babás, submetidas ao teste do roteiro de entrevista, demonstraram que não haviam compreendido tão claramente algumas perguntas, que inicialmente pareciam simples à pesquisadora. Foram, então, reformuladas essas perguntas. Uma vez alterado o roteiro, foi novamente testado em uma terceira babá, sendo que, desta vez, não houve dificuldades de entendimento das perguntas. Após a conclusão do roteiro da entrevista, foi feita uma filmagem piloto para verificar as possíveis dificuldades na filmagem, bem como a própria adequação da pesquisadora no manejo com a câmera. Após este teste, alguns procedimentos quanto ao uso da câmera foram reformulado, tais como: revisão dos procedimentos de filmagem (carregamento de duas baterias ao invés de uma e inviabilidade de uso do tripé). Foi possível, no teste de filmagem, questionar inclusive qual seria o posicionamento da pesquisadora no manejo da câmera: filmaria somente a criança com a babá ou incluiria se fosse o caso alguma outra pessoa que estivesse presente no momento da filmagem? Discutidos estes

detalhamentos, chegou-se à conclusão de que o melhor seria focar a câmera na díade babá-criança, mas, se houvesse a presença de outra pessoa, não seria descartada da filmagem, mantendo-se, entretanto, o foco na díade, de forma que a filmagem seria a mais próxima possível da rotina da criança. Após estes acertos, deu-se início à coleta de dados. Assim, a pesquisadora filmou babás que, durante a interação com a criança, realizaram atividades em diversos locais como no playground do prédio ou em frente de casa e na presença de outras pessoas: como outra criança (vizinha, parente) ou a mãe. Por exemplo, uma das mães costumeiramente almoçava em casa com os filhos e a filmagem ocorreu respeitando a rotina da família.

4.11- Os Procedimentos de Coleta de Dados.

Após a assinatura no Termo de Consentimento, foram agendados o dia e horário para se coletar os dados e, em caso da impossibilidade de coletar todos os dados em um único dia, a pesquisadora entrou em contato com a mãe e solicitou nova autorização para retornar em outro dia.

A situação de brincadeira livre foi filmada durante 20 minutos. Na situação de almoço, o tempo de filmagem foi de até 20 minutos, pois algumas crianças almoçaram em menos tempo e outras excederam este tempo, mas foi considerado o tempo máximo de 20 minutos de filmagem.

O tempo de duração das filmagens foi estabelecido baseando-se em pesquisas que utilizam a abordagem microgenética. Nestas, *micro* não se refere à curta duração dos eventos, mas sim à orientação para as minúcias dos acontecimentos, assim é explicada por Góes (2000, p.15): “(...) a duração não parece ser um critério, em si e por si, mas o estabelecimento de um período curto de tempo parece decorrer da necessidade de recortes que permitem examinar as minúcias (...)”. Esclarece ainda o uso do termo genética: “(...) é genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes” (Góes, 2000, p.15).

Vários estudos que utilizam a perspectiva histórico-cultural fazem uso da abordagem microgenética, tais como os de Smolka, Góes e Pino (1998). Com base nesses trabalhos, entende-se que, ao transcrever em minúcias as situações filmadas,

será possível chegar a uma análise que valorize os processos e significados das ações da babá.

Na situação de brincadeira livre, as filmagens ocorreram no local em que habitualmente a criança brinca. Dessa forma, foram feitas filmagens no parquinho ou no *play ground* do prédio, na praça em frente à casa ou em algum cômodo da casa etc. As babás foram solicitadas a proceder como fazem normalmente nessa situação, de modo a se aproximar, o máximo possível, da rotina diária da cuidadora e da criança.

Na tentativa de minimizar os efeitos de uma pessoa estranha durante as interações criança e babá, foi feito um período de aproximação da pesquisadora com a criança e com a babá. A pesquisadora chegava à casa pelo menos uma hora antes da filmagem. Nesse período, além de conversar livremente com a criança e com a babá, com duas crianças a pesquisadora interagiu brincando um pouco, pois a criança se mostrava muito tímida e retraída com a presença da pesquisadora. Com uma criança, enquanto a pesquisadora ficou brincando a babá aproveitou para lavar a roupa da mesma e, com a segunda criança, a babá ficou presente. As duas situações em que a pesquisadora lançou mão desta estratégia foram consideradas na análise de dados.

O tempo de filmagem total foi de 496 minutos, ou 8 horas e 26 minutos para as 14 díades em 28 situações, sendo 14 referentes à situação de refeição de almoço e 14 à situação de brincadeira livre.

A entrevista foi feita após a filmagem, para tentar minimizar possíveis interferências nas ações da babá. Entende-se que a entrevista possibilita, ao indivíduo, refletir sobre suas práticas e, assim, alterá-las a partir desta reflexão, ao se deparar, na sua prática cotidiana, com algum aspecto abordado na entrevista.

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho da babá, em um horário que não interferisse na rotina de cuidados da criança. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas e digitadas para a análise. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 36 minutos.

4.12- Os procedimentos de análise de dados e algumas dificuldades metodológicas.

Na busca por uma coerência teórico-metodológica nos procedimentos de análise de dados, as pontuações feitas por Vygotsky (1998) com referências aos problemas metodológicos parecem muito úteis. Vygotsky enfatizou a questão de se estudar os organismos em processo, em movimento, em constante mudança, ressaltando a relevância de estudar a história dos comportamentos, já que os comportamentos do indivíduo não surgem descontextualizados, mas são situados. Além disto, Pino (2005) resalta que a perspectiva histórico-cultural deve contrapor, à análise descritiva dos problemas, a análise explicativa, pois a primeira fica na exterioridade dos fenômenos, apenas na sua aparência, e a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica.

Dada a relevância de se compreender os comportamentos situados do indivíduo, percebe-se que, atualmente, existem diferentes perspectivas contextualistas que são ricas em afirmações sobre a importância de se considerar o contexto, porém os pesquisadores não esclarecem o que querem dizer com o termo contexto e, assim, a discussão sobre este permanece improdutivo (Valsiner, 2000).

Lordelo (2002a) considera muito comum o uso da palavra contexto em psicologia, indicando muitas vezes apenas um local físico, o “onde” ocorre determinada ação, dentro de uma visão reducionista da palavra contexto em desenvolvimento. Por isto, propõe a inclusão de outras facetas tais como: dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, interagindo e influenciando-se mutuamente no tempo, para o estudo da relação desenvolvimento e contexto.

Críticas mais contundentes quanto ao uso do conceito de contexto em psicologia, são feitas por Valsiner (2000), que afirma que a psicologia pouco avança enquanto ciência, com afirmações sempre repetitivas sobre o óbvio tais como: “nós temos que levar em conta o contexto”(p.4).

Existem duas formas de se considerar o contexto, uma que entende o contexto como um conjunto externo de agentes causais, cujos efeitos sobre o organismo são considerados efeitos do contexto. Por exemplo, uma criança que frequenta a escola está sob os efeitos do contexto escolar, mas, se deixar de frequentar a escola, os

efeitos do contexto escolar não mais ocorrerão. A segunda forma de se conceber o contexto envolve uma visão de contexto como parte inerente do organismo. As noções do organismo e seu contexto são co-genéticas; quando o organismo é especificado, o contexto em que este se insere é definido como pano de fundo. Nesta direção, o organismo não pode deixar o contexto (fundo), ele é a base sobre a qual o organismo (figura) pode ser definido. Assim, não se fala em efeitos do contexto, uma vez que este é parte inerente ao sistema (Valsiner, 2000).

A escolha de uma unidade de análise adequada para entender o dinamismo do contexto é, sem dúvida, importante para estabelecer um foco de análise na pesquisa, e a opção pela ação mediada ou atividade mediada tem sido assim utilizada, na perspectiva histórico-cultural, conforme já colocado no capítulo anteriormente.

Na elaboração de uma unidade de análise, Vygotsky deu uma importante contribuição ao propor que não se analisassem os elementos separados, pois, embora os elementos possuam características próprias, no conjunto, outras propriedades poderão emergir. Entretanto, não basta somente fazer uma escolha condizente entre a unidade de análise e o contexto na pesquisa, mas sim é preciso refletir como é possível estudar as relações dialéticas entre os diversos componentes do contexto, e esta pergunta ainda gera muitos questionamentos.

A dificuldade de se estudar o contexto decorre, segundo Valsiner (2000), da sua variabilidade, que é tida como uma “dor de cabeça” para a psicologia, odiada por uns e amada por outros. A psicologia parece que não entendeu o suficiente, ao menos no que concerne às questões epistemológicas, que os indivíduos estão inseridos em contextos socioculturais, que constituem realidades hiperdinâmicas; Logo, as ações das pessoas são necessariamente contextuais e variáveis. Não se pode tentar paralisar artificialmente o dinamismo desta realidade, para que, então, só então, seja possível fazer uma pesquisa isenta dos elementos que estão no contexto, mas que, por ora, não interessam ao pesquisador. O que deve ser feito, e que ainda requer muita pesquisa, é adequar o método para que este consiga abarcar as multidimensionalidades do contexto (Valsiner, 2000).

Embora já seja consenso a relevância do contexto nas pesquisas de interação, os motivos que levam alguns pesquisadores a menosprezá-lo foi objeto de um artigo interessante escrito por Sternberg e Grigorenko (2004). Para eles, o que ocorre é que muitas pesquisas em desenvolvimento tratam os indivíduos como se estivessem

avaliando um grupo dentro de um *vacuum* sociocultural, e são usualmente mais elegantes do que a “bagunça” de nos confrontarmos com a diversidade sociocultural no estudo de crianças em seu ambiente natural.

Com base na perspectiva teórica histórico-cultural, optou-se por uma análise dos dados que considerasse como as ações da babá ocorrem situadas em um determinado contexto, sempre buscando possíveis explicações dentro da própria dinâmica e história dos comportamentos e discursos. Foi também considerado o caráter dialético presente na variabilidade do contexto de desenvolvimento em que a criança e a babá estão inseridas e, neste caso, enfatizada a análise dos dados que poderiam parecer contraditórios ou incoerentes, quer seja no discurso da babá, quer seja na sua prática de cuidados de crianças, ainda que as coerências entre o discurso e a prática também tenham sido analisadas.

No caminho para se alcançar uma análise dos elementos presentes no contexto existem várias dificuldades; a primeira se refere à multidimensionalidade dos fatores envolvidos no contexto de desenvolvimento da criança, neste caso dentro do ambiente doméstico e na interação com a babá. Dentro desta multidimensionalidade do contexto, estão a multiplicidade de vozes que o compõem e a polissemia do signo, e elaborar um método que dê conta destas variabilidades constitui um desafio (Smolka, Góes & Pino, 1998). Outro fator refere-se à resistência em abdicar do raciocínio linear do tipo causa-efeito, e isto pode ser percebido na tratativa da variabilidade e do dinamismo presentes em um contexto de desenvolvimento. É preciso, com frequência, policiar-se para não tratar a variabilidade como uma variável que precisa ser neutralizada. Embora a palavra variável tenha, como característica, a variabilidade, tratam-se de conceitos distintos. O termo variável em pesquisa refere-se, tradicionalmente, às variáveis dependente e independente, dentro de uma relação em que um elemento varia a depender de outro, e que é concebida como linear. A variabilidade no contexto de desenvolvimento deve ser entendida, não como um sinônimo de muitas variáveis, mas como um conjunto de elementos que se influenciam mutuamente.

Ao adotar este posicionamento na análise de dados, e para tentar atender aos objetivos propostos na pesquisa, é preciso que o pesquisador resigne-se a somente ter acesso a uma parcela da matriz sociocultural, pois é impossível apreendê-la de forma total. Apenas determinados aspectos são identificados, aqueles que são

definidos a partir das perguntas formuladas, dos recortes e limites estabelecidos, para abarcar os aspectos mais diretamente relacionados ao problema de pesquisa (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS RESULTADOS

*O psicólogo encontra-se com frequência na mesma direção do historiador e do arqueólogo e atua como o detetive que investiga um crime que não presenciou.”
(Vygotsky)*

5.1- A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados formaram três conjuntos, separados em função dos diferentes procedimentos utilizados na sua obtenção. O primeiro conjunto é constituído pelos registros obtidos através da filmagem, sendo, portanto, dados observacionais dos comportamentos das babás na interação com as crianças em duas atividades: brincadeira e refeição do almoço. O segundo conjunto é formado pelos dados obtidos através de entrevista semi-estruturada, sendo, portanto, dados discursivos a respeito dos temas abordados. O terceiro conjunto é constituído pelas percepções da pesquisadora, registrados em seu diário de campo, e referentes às ocorrências e às situações em que se realizou a coleta de dados; é formado tanto por dados discursivos, ou seja, das falas em conversas que ocorreram entre a pesquisadora e a babá, bem como por dados observacionais, obtidos durante todo o período em que a pesquisadora permaneceu no local.

Após a organização dos dados, das entrevistas e das observações, buscou-se a elaboração de categorias, uma vez que estas foram elaboradas a partir dos próprios dados, por se considerar que este formato minimiza o viés do olhar do pesquisador.

Já os registros feitos pela pesquisadora no diário de campo foram utilizados de acordo com a pertinência aos objetivos da pesquisa. Optou-se, assim, por agregar esses dados às análises, tanto dos tipos de mediação quanto das temáticas verificadas nas entrevistas. Sendo assim, questões como: a influência da pesquisadora durante a coleta de dados, bem como dados relatados informalmente à pesquisadora, quer seja pela babá, quer seja pela própria família, foram considerados tão relevantes quanto as observações feitas com o uso da filmagem e, na análise, foram pontuados com o código DC (Diário de Campo).

Optou-se por esta tratativa por entender que esses dados não se adequam a uma sistematização em categorias, devido à própria heterogeneidade de situações com que a pesquisadora se defrontou ao longo da coleta de dados. Dessa forma, os dados do DC foram utilizados como complementares aos das entrevistas e das observações através das filmagens.

5.2- ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu a identificação de quatro conjuntos temáticos:

- 1) A visão da babá sobre a sua profissão.
 - 1.1) O percurso histórico das babás para chegar à profissão.
 - 1.2) As concepções da babá acerca de sua profissão e de sua valorização social.
- 2) Práticas de cuidado indicativas de valores culturais na atividade de refeição.
 - 2.1) Participação das babás na atividade de refeição.
 - 2.2) Critérios para fornecer alimentação à criança.
 - 2.3) Rotina de horários para a refeição.
 - 2.4) Hábitos alimentares na rotina da criança.
 - 2.5) Uso de estratégias para distrair e incentivar a criança para a alimentação.
 - 2.6) Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos na atividade de refeição.
- 3) Práticas de cuidado indicativas de valores culturais na atividade de brincadeira.
 - 3.1) Participação das babás na atividade de brincadeira.
 - 3.2) Percepções sobre o brincar.
 - 3.3) Adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira.
 - 3.4) Valores estereotipados sobre a brincadeira.
 - 3.5) Rotina de horários para a brincadeira.
- 4) A visão da babá sobre as orientações da família.

1) A visão da babá sobre a sua profissão.

1.1) O percurso histórico das babás para chegar à profissão.

No que se refere ao histórico e à inserção das babás na profissão, a metade relatou que começou a trabalhar informalmente, sem vínculo empregatício, cuidando de filhos de vizinhos ou de crianças com laços familiares. Foram, assim aos poucos, familiarizando-se com o trabalho de cuidar de crianças. Nove babás (64,28%) já tinham a experiência da maternidade e relataram que, com isto, já possuíam bastante experiência com crianças.

As histórias são muito parecidas: 78,57% das babás vieram do interior da Bahia para a capital Salvador com a intenção de trabalhar, devido à falta de oportunidades profissionais na região. Mas, ao chegar a Salvador, depararam-se com a concorrência no mercado de trabalho, que exige maior qualificação profissional e aceitaram trabalhar com o que encontraram mais facilmente: o emprego de babá.

Esses dados remetem às colocações feitas no Capítulo 1 acerca da centralização da economia em Salvador, como fator de incentivo à migração das populações das cidades do interior na busca de emprego (Alban, 2005), demandando, também, uma participação expressiva das mulheres na área de serviços domésticos (Dieese, 2005).

Três das babás já vieram para Salvador com a garantia de emprego oferecida por uma família. Uma outra forma de acesso à profissão ocorreu mediante a oportunidade de realização de um curso profissionalizante para babás, sendo que 50% das babás haviam feito este curso. Relataram que a realização do curso foi importante, por propiciar a oportunidade de trabalho, mesmo àquelas que já tinham experiência com crianças, pois se encontravam desempregadas.

Segundo as babás, durante o curso receberam várias orientações sobre cuidado de crianças, entre elas, informações sobre tipos de brincadeiras e a importância dos alimentos para o desenvolvimento saudável da criança.

Duas das babás que realizaram o curso comentaram que este possibilitou o aprendizado de coisas novas, ainda que já tivessem a experiência de cuidar do próprio filho e/ou outras crianças. Interessante observar que, dentre as babás que realizaram o curso, 42,85% relataram a importância deste para sua vida profissional,

por ter aberto uma porta para a inserção no mercado de trabalho e apenas duas acrescentaram que o curso também foi importante para aprenderem coisas novas. Nas palavras da Babá A: *“aprendi várias coisas que eu não sabia, eu fazia as coisas por intuição, aí eu aprendi como é que faz tudo certinho (...) eu ganho meu dinheirinho através do curso”*.

Entende-se, desta verbalização, que o curso proporcionou um saber sistematizado, e provavelmente amparado no saber científico.

1.2) As concepções da babá acerca da sua profissão e de sua valorização social.

Quando questionadas sobre o que pensam acerca do trabalho de babá, cinco babás o elogiaram, justificando que é muito bom poder trabalhar com crianças, pois recebem o carinho destas, e enfatizaram que gostam de criança por isto também gostam da profissão. Mas, o que quatro das babás afirmaram é que, para exercer esta profissão, além de gostar muito de crianças e de ter paciência com estas, é preciso conhecer bem tanto a criança quanto os pais. Para elas, é um trabalho que exige muita responsabilidade: a babá não substitui a mãe, mas, fica muito tempo com a criança, e tudo o que ocorre com a criança na ausência da mãe, está sob a sua responsabilidade, sendo considerado um trabalho dos mais difíceis e estafantes.

O emprego da expressão “tomar conta de criança” apareceu na verbalização de oito babás em referência ao seu trabalho e, o uso da expressão “cuidar de criança” foi verbalizado por seis babás. Somente três disseram que cabe à babá também educar, já que a criança fica a maior parte do tempo com ela..

Apenas uma das babás, admitiu que não tinha muita *paixão* pela profissão: *“olha eu curto, mas aquela coisa... não é paixão, eu curto assim, eu acho legal, é uma experiência, apesar de que eu nunca tive filho, mas é uma experiência”* (Babá J). Esta mesma babá, ao comentar o seu histórico de contratação para cuidar da criança, disse que não tinha experiência e estava procurando qualquer tipo de trabalho, por isto experimentou este, para ver primeiro se a criança iria se adaptar a ela, dando a entender que não tinha interesse em se adaptar para cuidar da criança.

Estes dados remetem à discussão feita no Capítulo 1 acerca das concepções dos cuidadores de crianças e à questão do cuidar e do educar, que são vistas como atividades separadas. O cuidado parece relacionar-se às atividades práticas, por exemplo dar banho e dar a alimentação e que vem sendo realizado em toda a história da humanidade segundo bases empíricas e de menor valor social (Veríssimo e Fonseca, 2003; Lordelo, 1998).

Mas, conforme enfatiza Rosemberg (1994), não se pode diferenciar o cuidar do educar; ambos encontram-se extremamente imbricados, de forma que, aquele que cuida da criança em uma atividade prática, tal como dar banho ou dar a alimentação também está educando, na medida em que possibilita, à criança, além de adquirir certas habilidades, construir seus próprios valores culturais.

Para metade das babás entrevistadas, a valorização da sua profissão depende dos pais da criança e das demais pessoas da sociedade em geral, incluindo as próprias babás que nem sempre valorizam a profissão, pois discriminam o trabalho, e têm vergonha de dizer o que fazem. Duas das babás esclareceram que a desvalorização está relacionada com o entendimento que as pessoas têm sobre este trabalho: muitas o vêem como pertencente a pessoas desqualificadas e sem experiência.

Poucas babás, apenas três, colocaram que valorizam sua profissão pela importância desta em relação aos cuidados da criança e, para estas, a gratificação vem da ajuda que proporcionam ao desenvolvimento da criança e do envolvimento afetivo que têm com a mesma. Tal como a Babá D que disse: *“eu acho muito gratificante você ajudar uma coisinha tão pequenininha crescer como ser humano.”*

Quando questionadas se pensam em mudar de profissão, cinco das babás responderam que não tem uma definição clara sobre isto, mas que, no momento, não havia interesse de mudar. Metade das babás, ao contrário, respondeu que mudaria sim, e os motivos foram relacionados com o fato de o trabalho ser considerado muito cansativo e tomando todo o tempo, impedindo que se dediquem aos estudos, ou até mesmo, que possam ir pra casa todos os dias para cuidar dos próprios filhos (no caso das babás que dormem no local de trabalho). Além disto, para uma das babás, este trabalho não é tido como uma profissão, haja visto seu comentário de que não pretende ficar *“o tempo todo cuidando de filho dos outros, porque você tem que ter uma profissão”* (Babá I). Uma outra babá citou que pretende mudar de profissão

devido à desvalorização do trabalho doméstico de forma geral. E, finalmente, duas babás declararam que não têm interesse nenhum em mudar de profissão porque adoram crianças.

Melo (1998) aponta que a desvalorização das profissões domésticas pela sociedade, fica explícita na forma diferenciada com que são tratadas pela legislação trabalhista. A visão das babás sobre a sua profissão reflete a desvalorização social, e isto ficou evidenciado no desejo de metade das babás para mudar de profissão; além disso, 35,71% das babás nem tem uma definição muito clara sobre se querem ou não mudar de profissão futuramente. As babás buscam o reconhecimento profissional através dos outros (pais da criança e sociedade em geral), o que remete a pensar se realmente elas próprias valorizam o trabalho que fazem, ainda que verbalizem, em seu discurso, que é um trabalho importante.

2) Práticas de cuidado indicativas de valores culturais na atividade de refeição.

Lordelo (2000) ressalta que as idéias, crenças e as práticas de cuidado de crianças, pelos cuidadores, são resultado de muitos componentes que envolvem desde o histórico de vida destes, os valores culturais do ambiente mais próximo e distante, até características materiais e simbólicas do ambiente em que vivem. Lagos Oliveira (2001) esclarece, que dentro de um sistema composto por crenças e valores, as crenças abrangem um universo mais amplo, enquanto que os valores tendem a se tornar mais estáveis e duradouros, devido a carga afetiva e do significado que os indivíduos lhes atribuem.

Na perspectiva aqui considerada, histórico-cultural, ao abordar os valores culturais das babás para algumas práticas de cuidado de crianças, considera-se que os valores do indivíduo podem ser ressignificados a partir da experiência e de sua apropriação, tornando *próprio*, ou seja, tornando seus, os valores e normas, conforme já exposto no Capítulo 2, através das colocações de Smolka (2000).

O conceito de práticas socioculturais utilizado refere-se ao adotado por Seidl de Moura e Ribas (2000): “Quando os modelos culturais são mediadores de atividades compartilhadas consensualmente e repetidas sistematicamente em

situações semelhantes por membros de um determinado grupo social, estas atividades constituem *práticas socioculturais*” (p.248). São exemplos de práticas socioculturais atividades como: banho, alimentação e brincadeira, pois possuem expectativas sociais quanto à maneira de condução das ações costumeiras, embora algumas atividades tenham maior grau de organização, seguindo uma seqüência de ações esperadas, como é o caso da refeição, quando comparada a atividade da brincadeira.

2.1) Participação das babás na atividade de refeição.

A participação das babás, na atividade de refeição, foi tida como satisfatória por dez babás, a depender da participação da criança nesta atividade. Para estas babás o momento da refeição com a criança é tido, em geral, como satisfatório (bom, muito gostoso, ótimo e prazeroso). E os motivos desta classificação referem-se ao fato de a criança não dar trabalho para se alimentar, sendo o momento da refeição considerado muito bom quando a criança se alimenta direito. Uma das babás alegou também que é um momento agradável, pois acaba conhecendo os hábitos alimentares da criança e sabe quais alimentos deve insistir para que coma.

Mas, para quatro babás, o momento da refeição não foi considerado tão bom assim, e três disseram que poderia ser melhor, enquanto uma, considerou este momento como estressadíssimo.

Os motivos alegados por estas babás para justificar essa classificação, referem-se à inabilidade da criança para comer, fazendo ainda *“muita sujeira com a comida”* (Babá D), dando trabalho para comer: *“não come sentada, tem que correr atrás com a comida”* (Babá A e Babá B) e, segundo outra babá, a criança come somente se a babá estiver com ela.

A satisfação da babá com a atividade da refeição, ao que parece, está relacionada com a forma como a criança se comporta nesta atividade, ou seja, o quanto de trabalho ela demanda para a babá.

2.2) Critérios para fornecer alimentação à criança.

Quanto aos critérios adotados pelas babás para fornecer alimentação a crianças, nove babás colocaram que fornecem somente nos horários das refeições, enquanto que cinco seguem o critério de oferecer o alimento somente quando a criança manifesta que está com fome. Os motivos alegados para fornecer o alimento somente no horário foram diversos: cinco babás disseram que a criança poderá ficar obesa; duas disseram que não comerá bem no horário da próxima refeição; duas alegaram a necessidade de “*controlar o organismo da criança, pois do contrário a criança vicia em comida*” (Babá D e Babá F); e uma acha que se criança comer constantemente, crescerá sem limites.

A babá F justificou que se a criança comer a toda hora poderá ficar obesa, e comentou que não consegue dar alimento à criança somente no horário, pois a criança come o tempo todo e solicita muito que lhe dê comida, por isto acaba cedendo.

Depreende-se do comentário desta babá, que, às vezes, existem contradições entre o que a babá diz que acha certo fazer e o que ela diz que, efetivamente faz.

E, quanto aos motivos alegados para oferecer o alimento, mesmo quando a criança não manifesta fome, foram os seguintes: para estimular o apetite da criança, para conseguir perceber se a criança está com fome ou não e também que, ao oferecer alimentos saudáveis à criança, estará impedindo que esta se alimente de outros alimentos pouco nutritivos.

O que se viu, em ambas as situações, é que as babás adotam diferentes formas na condução da atividade de refeição; a primeira, de dar o alimento somente nos horários, há menos flexibilidade e se prioriza o aspecto educativo sobre a alimentação; na segunda, menos utilizada, e mais flexível, a babá delega, à criança, a decisão da rotina alimentar.

2.3) Rotina de horários para a refeição.

Segundo o relato de treze babás, há uma rotina de horários estabelecida para a refeição, sendo que somente uma das babás, disse que não existia rotina.

A elaboração de uma rotina de horários para a atividade de refeição é tida como positiva e as babás percebem que, quando há falta de rotina, isto causa dificuldades na realização de suas práticas, o que foi externalizado em alguns comentários, como, por exemplo: *“as vezes dorme no horário de almoço e quando acorda as duas horas da tarde vai almoçar, daí fica comendo devagar até as três da tarde, e come correndo pela casa”* (Babá B).

2.4) Hábitos alimentares na rotina da criança.

Sobre o hábito de algumas crianças tomarem várias mamadeiras por dia, especialmente no caso de crianças que já têm idade para ingerir alimentos sólidos, apenas a Babá G disse que é favorável e justificou dizendo que a criança sob seus cuidados é diferente das demais, e a mamadeira já faz parte da rotina (toma mamadeira no almoço). Treze babás relataram que esta não é uma boa prática alimentar e os motivos se relacionam ao benefício da alimentação sólida para a criança a partir de certa idade, e também para que a criança aprenda a comer.

Percebe-se que as justificativas relatadas envolvem tanto a relevância da intervenção do adulto para que a criança se alimente de forma saudável e nos horários estipulados para a refeição, bem como o objetivo de ensinar hábitos saudáveis de alimentação para evitar que a criança fique, por exemplo, obesa ou mal alimentada.

Quando questionadas acerca do que acham da ingestão de alimentos industrializados pela criança, tais como salgadinhos e chocolates, a grande maioria das babás (onze) inicialmente apenas reconheceu que as crianças gostam destes alimentos e somente três acreditam que o gosto das crianças, pelos alimentos industrializados, é influenciado pelos hábitos dos pais; mas, oito babás, durante a entrevista, deixaram transparecer que o adulto é tido como alguém que deve participar para incentivar uma alimentação saudável e destacaram que, apesar das crianças gostarem desses alimentos, é preciso *controlar* para que não comam muito, pois não fazem bem à saúde.

2.5) Uso de estratégias para distrair e incentivar a criança para a alimentação.

No que se refere ao emprego de estratégias para distrair e incentivar a criança a se alimentar, a maioria das babás (treze) se mostrou favorável a estas, tais como dar

um brinquedo enquanto faz a refeição. Justificaram dizendo que isso ajuda a concentrar a atenção em algo e assim a criança come. Somente uma babá disse que acha bom, mas somente até certa idade, pois depois é preciso conversar mais sério com a criança. “(...) *acho bom.. mas assim só até uma certa idade, depois tem que conversar mais sério senão leva tudo na brincadeira (...)*” (Babá I).

Embora as babás tenham se mostrado favoráveis a distrair a criança para incentivar a alimentação, quando questionadas acerca da permissão para assistir televisão durante a refeição, nove babás relataram que eram contra, dizendo que atrapalha a concentração na alimentação. Dessas nove babás contrárias ao uso da televisão, três acreditam que pode gerar obesidade, quatro acreditam que a criança comerá pouco e apenas duas acreditam que esta prática prejudica a aprendizagem quanto às normas sociais e da convivência em família, porque a criança come isolada dos demais.

A respeito de quais estratégias são utilizadas para distrair a criança e incentivar a alimentação, observou-se a preocupação com a prática de hábitos alimentares saudáveis, visto que metade das babás disse que tenta convencer a criança conversando sobre os motivos da recusa. Já cinco babás disseram que substituem por outro alimento nutritivo e apenas duas aguardam para ver se a criança come mais tarde.

Percebe-se, aqui, a relevância que é dada à participação do adulto para incentivar a criança a se alimentar.

2.6) Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos na atividade de refeição.

Quanto à criança manusear a comida e os talheres, durante a refeição, somente uma das babás disse que não permite, pois acha que a criança acaba não comendo. Todas as demais babás (treze) disseram que permitem, pois entendem que estimula a aprendizagem e a autonomia da criança e é, ainda, um comportamento normal nesta faixa de idade. Assim, para estas babás, o adulto deve permitir que a criança tenha uma participação ativa na situação, objetivando a aprendizagem e a autonomia da criança.

3) Práticas indicativas de valores culturais na atividade de brincadeira.

3.1) Participação das babás na atividade de brincadeira.

A satisfação das babás nas brincadeiras com a criança não é tão dependente das ações da criança, tal como verificado na atividade de refeição. Todas as babás disseram que gostam de brincar com a criança e, para dez babás, este é um momento prazeroso pela atividade em si. Achrom que é gostoso brincar com a criança, é divertido, envolvem-se nas brincadeiras e é um passatempo que ajuda a distrair e a não pensar em nada; além disto, percebem, na criança, características positivas, por exemplo: “(...) *é divertida, inteligente e rápida*” (Babá B).

Mas, uma das babás, mesmo tendo dito que gostava de brincar com a criança, apresentou um discurso ambivalente: “(...) *gosto, mas eu não sou uma pessoa de brincar muito, eu gosto mais de ficar olhando, me diverte um pouco.*” (Babá J).

A insatisfação sentida por algumas babás (quatro) sobre o momento de brincadeira, esteve mais relacionada aos aspectos do ambiente físico. Para três babás o momento de brincadeira poderia ser melhor se as condições físicas (pouco espaço e poucos brinquedos no *playground* do prédio) fossem mais adequadas e, uma babá disse que poderia ser melhor se a criança gostasse mais de contato físico com a mesma na brincadeira.

3.2) Percepções sobre o brincar.

Quando questionadas acerca do que pensam sobre a atividade de brincadeira, foi possível perceber que a brincadeira é tida como importante para todas as babás, sendo que os motivos alegados referem-se à função educativa que a brincadeira tem para a criança. Para as babás, a brincadeira possibilita a aprendizagem de muitas coisas e inclusive ressaltaram que os melhores brinquedos seriam aqueles denominados pedagógicos, como, por exemplo, do tipo Lego, pois permitem à criança “*desenvolver a inteligência*” (Babá D), aprender formas e cores etc. Outros brinquedos também foram citados por permitirem aprendizagem de novas habilidades: “(...) *outro dia tava brincando no velotrol e agora já sabe.*” (Babá I).

A brincadeira também é tida por quatro das babás como pertencente à natureza da criança, uma atividade que faz parte do *ser* criança, por exemplo, na fala da Babá D: *“infância é brincadeira (...) faz parte do mundo da criança, não tem a responsabilidade do adulto, tem que brincar, do contrário vira um adulto mal humorado”*.

Quatro babás consideram que a criança não deve brincar somente com adultos, enfatizando a importância de brincar com outras crianças, tal como neste exerto: *“eu deixo ele brincar com outras crianças, e eu não interfiro, sempre de olho né? (...) para ele não ficar só comigo e conviver com outras crianças, também.”*(Babá H) e *“(...) tem um momento que eu levo ela pra ver outras crianças, porque eu não acho legal ela ficar só comigo porque eu sou adulta.”*(Babá I).

Três das babás disseram que é preciso a criança contar com o auxílio de um adulto para que se beneficie da brincadeira. Isto fica claro na fala de uma das babás: *“eu vejo isso nela mesmo assim, se eu tiver envolvida em uma brincadeira com ela, aí ela fica mais tranqüila, mas se eu ficar um tempo sem brincar, aí já começa a mudar comigo (...) fica mais agitada (...) grita, é choro mesmo, não aceita limite e o brinquedo ajuda a criança a distrair.”* (Babá M).

A ênfase nos brinquedos e brincadeiras que possibilitem à criança aprender algo demonstra a priorização no desenvolvimento cognitivo e traz à tona as colocações feitas no artigo de Lordelo e Carvalho (2003), já referido no Capítulo 2, acerca da busca por uma *performance* ótima do indivíduo na sociedade, atingindo um patamar esperado no desenvolvimento. As autoras ressaltam que o alcance de metas futuras pode ser visto, por exemplo, nas ações de mães e professoras que colocam a criança para brincar com um determinado brinquedo porque é considerado educativo e irá proporcionar determinadas habilidades que serão cobradas da criança no futuro.

A ênfase colocada no caráter pedagógico dos brinquedos e das brincadeiras sugere que, à semelhança do observado por Lordelo e Carvalho (2003), as babás possam limitar a criança no sentido do brincar livremente com o que gosta, deixando a experiência da ludicidade de brinquedos e brincadeiras; ao invés disto, o que se oferece em troca do lúdico, são apenas atividades-tarefas, que a criança nem sempre está interessada em realizar.

3.3) Adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira.

O envolvimento do adulto na disponibilização de um espaço seguro para a criança brincar demonstrou ser uma prioridade para as babás que, em sua grande maioria (treze), disseram que a brincadeira não deve ocorrer em todos os lugares da casa, e sim em locais que sejam seguros, evitando-se, assim, locais que apresentariam risco de a criança se machucar, tais como cozinha e banheiro. Para uma das babás, a ação da criança deve se restringir a um único espaço para brincar, com o objetivo de ensinar limites à criança e também de evitar “bagunça” pela casa (Babá J).

Considera-se que a faixa etária das crianças foi importante na elaboração das respostas das babás sobre brincadeiras e brinquedos que consideravam inapropriados à criança, qual seja aqueles que representariam algum risco à segurança ou que estariam em desacordo com a faixa de idade da criança.

Foram quatro as babás que se referiram à segurança da criança, relataram que não gostam de brincadeiras que podem machucar, tais como brincar de correr, de pular e também brinquedos de peças pequenas que podem ser engolidas. As babás que comentaram a preocupação com a adequação dos brinquedos à faixa etária de desenvolvimento da criança (entre 1 ano e 6 meses e 3 anos), disseram: “(...) *aqui a gente sempre se preocupa em dar o brinquedo de acordo com a idade dele (...) os brinquedos que tem pecinhas que ele pode engolir, estão todos guardados para quando ele crescer.*” (Babá D).

Doze babás relataram que a criança possui um local definido para guardar os brinquedos o que, para estas babás, é tido como positivo, pois acham que ajuda na organização e localização dos brinquedos, bem como permite, à criança, aprender a organizar seus pertences.

As babás que relataram que a criança não possui um local definido para guardar os brinquedos foram apenas duas; estas manifestaram opinião de concordância com as demais babás, ou seja, acham que isto não é bom para a criança, pois não tem o seu espaço organizado, e a casa também não fica organizada: “*incomoda, não fica organizado, geralmente ela espalha tudo, aí eu junto, e ela espalha*” (Babá C).

3.4) Valores estereotipados sobre a brincadeira.

Foi observada a presença de valores culturais no posicionamento das babás quanto a deixar a criança brincar com brinquedos socialmente atribuídos para o sexo oposto. No caso de deixar menino brincar com boneca, seis babás mostraram-se favoráveis, justificando que não há influência do tipo de brincadeira na sexualidade da criança. Uma das babás acrescentou que foi isto o que a professora do curso de babás lhe explicou, deixando entrever que talvez esta não seja a sua opinião, mas o que se espera ouvir como resposta, visto que recebeu orientação profissional sobre o assunto.

Já quatro babás disseram que deixariam a criança brincar, mas acreditam que é necessário ir educando a criança conforme vai crescendo, para que se conscientize de que aquele tipo de brinquedo *“é determinado para a criança do outro sexo”* (Babá G) e devido ao preconceito da sociedade: *“deve-se moldar a criança conforme o preconceito da sociedade”* (Babá H). Uma das babás disse, ainda, que permite que a criança brinque, mas desde que *“pegue para conhecer o brinquedo e depois largue, do contrário não irá conhecer outro tipo de brinquedo e poderá atrapalhar o desenvolvimento”* (Babá F).

Três babás mostraram-se favoráveis a permitir que somente as meninas brinquem com brinquedos de menino, tais como bola. Os motivos alegados foram que, para as meninas, é permitido, pois já se habituaram a ver menina brincando de bola, mas nunca viram um menino brincando de boneca e acham estranho; ficam, então, na dúvida se isso pode ou não influenciar na sexualidade. Uma das babás disse que já deixou a filha brincar de bola, mas não de carrinho, e também que *“a mãe da criança não iria gostar de deixar um menino brincando de menina, por isto sempre procurei evitar, apesar de achar que não influencia”* (Babá K).

Verificou-se a presença de um discurso contraditório e ambíguo, pois ao mesmo tempo em que se posicionam a favor da criança brincar com brinquedos culturalmente destinados ao sexo oposto, colocam diversos motivos que desaconselham esta permissão. São motivos relacionados à cultura da sociedade e que se encontram também nas práticas destas babás. Na fala da Babá K *“menino brincando de menina”* observa-se que, para ela, não se trata apenas do menino

brincar com um objeto destinado às meninas, por exemplo, uma boneca, mas sim, permitir que brinque de boneca também significa permitir que o menino brinque de *ser* menina. Ela parece não considerar que um menino pode brincar com uma boneca exercendo, na brincadeira, um papel masculino (por exemplo, o papel de pai). Um objeto ou brincadeira pode adquirir sentidos diferentes para a criança.

Sobre o estudo da construção dos papéis sexuais na atividade do brincar, Sperb e De Conti (1996), colocam que a criança reconstrói as experiências adquiridas em seu ambiente de desenvolvimento, e ainda: “(...) inventa cenários novos para exercer o seu brincar imaginativo e cria novas funções para os objetos oferecidos a ela pelo grupo a que pertence.”(p.88).

A criança tem, portanto, um papel ativo em seu desenvolvimento, sendo que Sperb e De Conti (1996) entendem que, quando a criança faz uso das informações de papéis e de gênero construídas culturalmente, ela também constrói a sua própria versão de identidade de gênero.

Somente uma das babás se declarou contra permitir que tanto meninos quanto meninas brinquem com brinquedos designados culturalmente para o sexo oposto (Babá J). Para esta babá, isto é considerado fora do normal e é, ainda, uma questão de hábito “*menino fica sem jeito pra dar mamadeira*” (Babá J); além disso, afirma que permitir que brinque de boneca pode influenciar, futuramente, na escolha sexual.

Ao menos para parte das babás, verificou-se a crença de que o brincar com brinquedos relacionados a gênero, tem uma relação de influência na definição da sexualidade da criança.

A respeito da influência de estereótipos sexuais nas brincadeiras, Bonamigo e Koller (1993) realizaram uma pesquisa em que apontam a existência destes estereótipos nos brinquedos escolhidos por crianças. As autoras concluíram que os estereótipos sexuais que influenciam as brincadeiras devem ser evitados, para que as crianças possam ter mais liberdade na escolha dos brinquedos. Colocaram, ainda, que na socialização de papéis sexuais, apesar de não ocorrer apenas através dos brinquedos, estes representam uma via importante na infância, período em que a criança aprende comportamentos esperados para o seu sexo. Nas palavras das autoras:

(...) no momento em que existe a permissividade para as crianças brincarem daquilo que quiserem, mesmo que meninos e meninas continuem brincando preferencialmente com brinquedos estereotipados para o seu sexo, eles estarão livres para experimentarem situações diferentes quando julgarem necessário, sem serem punidos ou criticados por isso. Assim, a criança enriquecerá sua vida lúdica e será capaz de aproveitar muito melhor tudo aquilo que a brincadeira pode lhe oferecer. (Bonamigo & Koller, p.37, 1993).

Ocorre que romper com estereótipos sociais não parece ser uma tarefa fácil, conforme identificado nas verbalizações de algumas babás, que carregam consigo valores culturais sobre definição de papéis de gênero nas brincadeiras e brinquedos. Ainda que metade das babás tenha feito um curso de capacitação profissional, no qual receberam orientações no sentido de permitir, às crianças, brincarem com todo tipo de brinquedo, inclusive os socialmente atribuídos para o sexo oposto, algumas dessas babás, deixaram transparecer, no discurso, que seus valores não se alteram tão facilmente face às informações que receberam.

3.5) Rotina de horários para a brincadeira.

Para a brincadeira, por se tratar de uma atividade mais livre, a maioria das babás (onze) disse que não há um horário definido e, dentre estas, uma babá colocou que a falta de uma rotina de horários, mesmo na atividade de brincadeira, prejudica a realização das demais atividades, como o horário para dormir: “*se deixar só brinca e tem que parar quando é hora de dormir*”(Babá F).

Muitos valores culturais das babás se relacionam ao incentivo da autonomia da criança, ao ensino de conceitos, por exemplo, cores e formas de objetos, poder-se-ia até dizer que estão preocupadas com educar a criança para a prática de hábitos saudáveis, como no caso da alimentação, e para que também se beneficie dos aspectos educativos dos brinquedos e das brincadeiras.

4) A Visão da babá sobre as orientações da família.

Através dos relatos das babás, foi verificado que, na grande maioria (doze babás), elas não são as responsáveis por decidir o tipo de alimentação que é fornecido à criança: sendo que somente duas babás disseram que participam desta

decisão, definindo os lanches enquanto a mãe define as refeições principais (almoço e jantar). Quanto à participação da babá na definição de um lugar para guardar os brinquedos, segundo oito babás quem definiu o lugar foi a mãe da criança e somente duas das babás disseram ter sido elas as responsáveis.

Nove babás relataram que a mãe foi quem definiu a rotina de horários da criança; duas babás relataram que foram elas próprias e três relataram que a definição ocorreu de forma conjunta. Somente uma babá relatou que quem *impôs* o ritmo de horários foi a criança e acrescentou que há uma preocupação com ajustar a rotina para atender as necessidades da criança e, assim, os horários não são fixos.

A Babá L, que afirmou ter sido a responsável por definir a rotina de horários da criança, elencou as mudanças que efetuou após a sua contratação: a criança agora faz as refeições junto com os pais, ao invés de na frente da televisão e, além disso, também tirou o hábito da chupeta. Também a Babá J relatou que solicitou à mãe para alterar a rotina de horários de alimentação da criança, adequando-a a sua rotina de trabalho. Estas foram as únicas babás que tiveram uma postura ativa sobre as orientações da mãe e foram além do discordar; souberam negociar, com as mães, as mudanças na rotina da criança.

Quando questionadas sobre o que acham do tipo de alimentação da criança, nove babás responderam que é uma alimentação boa. Apenas uma babá disse que, às vezes, a alimentação era boa e, às vezes, não era: “(...) *muda muito, um dia pode comer isso outro dia não pode.*” (Babá A). Somente uma babá disse que considerava a alimentação ruim: “*porque come muita besteira, muita bolinha de chocolate..*” (Babá M). A Babá G disse apenas que considerava uma alimentação diferente das outras crianças (mamadeira de leite batido com frango e óleo durante o almoço).

Ainda que a maioria das babás (nove) tenha dito que a alimentação da criança era boa, quatro disseram que mudariam algo na alimentação: A Babá A que comentou que a alimentação era boa um dia e ruim no outro, disse que tiraria a mamadeira de suco que acompanha a comida “*porque enche a barriga de líquido*” e também não daria comida industrializada, pois não conhece a confecção. Mas o que esta babá colocou, quanto ao seu posicionamento frente às orientações que recebe da mãe, é que faz o que a mãe quer, pois é o seu trabalho.

A babá G comentou apenas que se trata de uma alimentação diferente, sem atribuir um juízo de valor em seu parecer; disse que a criança toma muita mamadeira,

e que tentaria tirar, entretanto, já tentou dar outros alimentos e a criança não aceita e vomita. Esta babá disse que não mudaria nada na alimentação da criança porque concorda com as orientações da mãe e ainda comentou: *“a mãe sabe o que é melhor”*.

A Babá I disse que a alimentação é boa, mas ainda assim mudaria algo: ela diminuiria a quantidade de comida da criança, pois acha que come demais e, como é ela mesma quem estabelece a rotina da criança, já está tentando mudar este hábito. Por último, a Babá M disse que a alimentação é ruim e disse que tiraria as *“besteiras”* (doces), porém, segue as orientações da mãe. Esta babá disse que está tentando tirar a mamadeira, mas está com dificuldades.

Além das babás que se mostraram insatisfeitas com o tipo de alimentação da criança, outras babás verbalizaram que discordam das orientações que recebem da mãe. Foram comentários feitos à pesquisadora, durante a pesquisa, algumas vezes realizados antes ou depois da entrevista. As discordâncias relatadas não se referem só ao tipo de alimentação que é dada à criança, pois ao longo do discurso das babás, foram verificadas também dificuldades em outras práticas de cuidado, tais como: rotina para dormir, transição de alimentos líquidos para outros tipos de alimentos, retirada de fraldas e dificuldades disciplinares.

A Babá J comentou que a criança ficava o tempo todo de fralda e que já havia tentado tirar a fralda, mas a mãe, segundo ela: *“ela não aceita que corte o xixi (...) atrapalha porque ele fica segurando o xixi, só faz se estiver com a fralda”*..

Também a Babá B comentou que, se pudesse, daria a alimentação para a criança assim que chegasse da escola, pois, muitas vezes, ela chega com sono e vai dormir, então almoça à tarde. Mas, mesmo que esta babá tenha dito que discorda desta prática na refeição da criança, ainda assim, faz o que a mãe pede. Ela classificou o momento da refeição como estressante, pois, além das dificuldades na rotina de horários de refeição, também a criança está acostumada que dêem a comida na boca, não que comer sentada e então a babá tem que correr atrás com o prato.

Além das dificuldades alimentares, a babá A disse discordar da orientação da mãe sobre deixar que a criança, um menino, não brinque com bonecas no *playground*, mas também segue a orientação da mãe.

Dificuldades disciplinares foram referidas pela Babá F, que deixou transparecer, em seu discurso, que a criança se comporta de forma diferente na

presença da mãe, fica mais dengosa, pois a mãe deixa fazer coisas que ela não deixa, tal como permitir que pule do sofá para o chão. O posicionamento da babá é o de adotar uma postura disciplinar mais rígida com a criança na ausência da mãe.

Outro tipo de dificuldade na rotina da criança foi relatado pela Babá I, que disse que a criança tem muita dificuldade para dormir e que dá muito trabalho, sendo que sempre é ela, a babá, quem coloca a criança para dormir, pois *“a mãe trabalha muito e quem acorda de noite pra cuidar sou eu, até na minha folga ela me procura no meu quarto”* (Babá I).

Em geral, a postura adotada pelas babás, quanto às orientações de que discordam, é a de seguir as orientações da mãe, tanto as quatro babás que referiram a discordâncias acerca da alimentação, quanto as cinco babás que comentaram outras discordâncias nas práticas de cuidado com a criança. De todas as babás, somente duas disseram que realizaram mudanças na rotina da criança após conversarem com as mães. Mudança na rotina de horários da criança, tal como a que realizou a Babá J, pode ser, talvez, mais fácil de se realizar, por não envolver questionamentos acerca de valores culturais da mãe sobre a educação da criança. Entretanto, mudanças como deixar que o menino brinque com boneca envolve esse tipo de questionamento, tornando mais difícil e polêmica a sua negociação com a mãe da criança.

De modo geral, o que se depreende destes resultados é que, sendo a mãe quem, na maior parte das vezes, é responsável pela definição de rotinas de cuidado da criança, a babá mantém-se no papel que, tradicionalmente, ocupa dentro do ambiente familiar, qual seja, o de empregada que obedece à empregadora.

5.3- A ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DOS DADOS DAS FILMAGENS

Os comportamentos das babás registrados na filmagem, tanto na situação de refeição do almoço, quanto na situação de brincadeira, foram analisados cuidadosamente, levando-se em consideração o tipo de direcionamento que a babá imprimia à atividade. Assim, verificou-se que havia babás que direcionavam totalmente a atividade enquanto que outras se deixavam levar pelo direcionamento dado pela criança. Na identificação dos padrões de mediação, levou-se em conta a

mediação predominante, pois todas as babás realizaram vários tipos de mediações durante a interação com a criança nas atividades.

Também foi importante, na análise dos dados, considerar que as mediações ocorreram na relação babá-criança e, portanto, devem ser considerados também os dados da criança, por exemplo, estado afetivo, idade e sexo, entendendo-se que estes tal como outros elementos pertencentes ao contexto, estarão presentes no tipo de mediação que a babá realiza com a criança.

Os tipos de mediação identificados nas relações babá-criança são relatados abaixo:

PADRÕES DE MEDIAÇÃO:

- 1) Participativa**
- 2) Participativa-Diretiva**
- 3) Diretiva**
- 4) Autoritária**

A mediação **Participativa** se caracterizou, de forma geral, por comportamentos verbais e gestuais das babás no sentido de facilitar a atividade da criança durante ambas as atividades, brincadeira e refeição. As mediações feitas forneciam, assim, um estímulo à ação da criança, além de permitirem que a criança decidisse o que fazer nas atividades, tomando a frente dos direcionamentos e imprimindo seu próprio ritmo.

Foi verificada a preocupação com a disponibilização e organização dos objetos presentes no espaço físico, de forma a adequá-los para que a criança pudesse ter maior liberdade de ação e maior segurança para não se machucar.

Nas verbalizações das babás, houve tanto a participação de significados, como o ensino de conteúdos, além do estímulo à participação da criança., através de elogios e do próprio envolvimento das babás na atividade, por exemplo, cantando uma música.

O que mais chamou a atenção, neste tipo de mediação, foi o incentivo à autonomia pelas babás às crianças na situação de refeição, o que pode ser verificado não somente pelo fato de não ter impedido a criança de tentar comer por conta

própria, mas também através dos incentivos para a aprendizagem, por exemplo, em relação ao uso dos talheres.

A mediação **Participativa-Diretiva** teve, como característica, uma mescla de comportamentos da babá que envolveram tanto sua participação quanto a colocação de direcionamentos na atividade.

Todas as babás que realizaram este tipo de mediação inicialmente direcionaram a atividade, por exemplo, escolhendo a brincadeira ou dando o alimento para a criança, mas, durante o desenrolar da atividade, permitiram que a criança tomasse a frente desta e também participaram, conversando e brincando com a criança, como ocorreu na situação em que uma babá definiu quem seria a bruxa na brincadeira e, assim que a criança começou a brincar, permitiu que esta desse continuidade ao desenrolar da brincadeira.

Outra característica deste tipo de mediação refere-se à preocupação das babás em saber qual a vontade da criança durante as atividades, sempre perguntando se queria brincar com determinada brincadeira ou brinquedo, e também, na atividade de refeição, perguntando qual alimento queria. Assim, entende-se que respeitavam, de forma geral, as vontades da criança e, embora direcionassem a atividade para estimular a participação, também auxiliavam a criança sempre que houvesse alguma necessidade, por exemplo, vestindo a roupa em uma boneca quando a criança não estava conseguindo vesti-la.

Quando formulavam perguntas à criança, as babás aguardavam a resposta e, em algumas ocasiões, contribuía para envolver ainda mais a criança na brincadeira, por exemplo, ao perguntar qual o nome de uma boneca.

Na mediação **Diretiva** as babás controlaram o manuseio dos objetos de forma a controlar também as ações da criança; por exemplo, na maior parte do tempo, manipularam os talheres para fornecer o alimento a criança e, também, escolheram a brincadeira e os brinquedos a serem utilizados.

Fizeram uso de muitas estratégias para tentar estimular as crianças a se alimentarem, por exemplo, empregando objetos como televisão e brinquedo e, também, muitos elogios, chantagens e, algumas vezes, ameaças, quando a criança se recusava a comer.

Foi observada a ênfase na restrição dos comportamentos da criança; por exemplo, tentaram restringir a ação da criança em relação a algum brinquedo

específico ou dificultaram que esta explorasse o ambiente, colocando muitos brinquedos em um espaço físico pequeno.

As babás dirigiram as ações da criança através de solicitações e até mesmo direcionando a mão da criança para apertar o botão de um brinquedo; entretanto, houve pouco envolvimento destas nas brincadeiras, no sentido de se deixarem levar pela fantasia da criança.

O quarto tipo de mediação, denominada de **Autoritária**, teve, como diferencial, a forma como as babás conduziram as atividades, ou seja, além de não permitirem que a criança tentasse comer sozinha, desconsideraram a vontade da criança para agir, mesmo quando lhe havia fornecido um talher, prevalecendo sempre a determinação da babá.

Foi observado que as babás tentaram imprimir um ritmo intenso e acelerado às atividades, demonstrando muitas vezes impaciência com a criança, por exemplo, completando frases da criança, realizando muitos tipos de brincadeiras em um curto espaço de tempo e tentando acelerar o ritmo da criança através de comandos verbais.

Todas as babás que realizaram esta mediação na atividade de brincadeira tomaram o lugar da criança na brincadeira e foram elas que brincaram com os brinquedos, deixando a criança pouco à vontade para participar da brincadeira, pois assim que as crianças começavam a brincar, as babás mudavam de brincadeira, sempre sem perguntar à criança se concordava ou não.

Tal como na mediação diretiva, as babás direcionaram as atividades e restringiram as ações da criança, mas, ao contrário das crianças que estiveram sob a mediação diretiva, na mediação autoritária, as crianças demonstraram que não concordavam com as ações das babás, tanto na escolha dos brinquedos e brincadeiras, como no controle dos talheres.

O que se verificou, na maior parte do tempo, foi o uso de verbalizações em tom de voz autoritário e repreensões aos comportamentos da criança, além de ignorarem os pedidos desta sobre alguma brincadeira, brinquedo ou, na refeição, a solicitação de água.

A quantidade de críticas e repreensões foi muito superior aos elogios que as babás dirigiram às crianças; estes, em geral, foram quase inexistentes.

Também neste tipo de mediação, não foi percebida uma preocupação genuína com a aprendizagem da criança e, ainda que tenham realizado diversas perguntas

acerca de conteúdos cujo foco estava claramente em ensinar algo à criança, por exemplo, cores e formas, fizeram isto de forma mecanizada e sem sequer demonstrar interesse pelas respostas da criança.

5.4- ANÁLISE DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO E DA ENTREVISTA.

Para analisar os resultados das observações e articula-los com os dados das entrevistas, foi feito um plano de análise, explicitado a seguir.

Uma vez identificados e descritos os quatro tipos de mediação, nas atividades de alimentação e brincadeira, foi analisado se houve predominância de uma das formas de mediação em cada atividade observada. Foram, também, comparadas as duas atividades em termos de mediação predominante.

Em uma segunda etapa, as formas de mediação, tanto na atividade de alimentação, quanto na de brincadeira, foram analisadas em relação ao perfil demográfico das babás: idade, escolaridade, curso de capacitação, tipo de orientação da família contratante sobre as práticas observadas, tipo de experiência anterior no cuidado de crianças e tempo de trabalho atual com a criança.

Também se considerou relevante analisar alguns dados das crianças que participaram da pesquisa: sexo, idade e aspectos comportamentais da criança nas situações de observação, objetivando verificar a existência de relação entre esses dados, o tipo de mediação e a atividade.

Uma outra análise referiu-se à comparação entre os dados das entrevistas e os das observações feitas nas duas atividades. Para tanto, os registros das observações foram analisados seguindo-se a mesma padronização de grupos temáticos elaborados na análise das entrevistas, o que, além de facilitar a comparação, permitiu identificar convergências e divergências entre o discurso das babás nas entrevistas e suas ações nas duas situações observadas.

Ao longo da análise dos dados, o Diário de Campo foi utilizado, sempre que alguma informação deste pudesse esclarecer algo ou mesmo trazer novos questionamentos, sempre enriquecendo a discussão dos resultados.

Quadro 2 – Distribuição das babás por tipos de mediação nas atividades de refeição e brincadeira.

Mediação (refeição)	Babás (N)	Mediação (brincadeira)	Babás (N)
Autoritária	C	Autoritária	C
	E		E
	J		G
	L		L
Nº Total de Babás	4	Nº Total de Babás	4
Diretiva	A	Diretiva	A
	B		K
	F		
	G		
Nº Total de Babás	4	Nº Total de Babás	2
Participativa-Diretiva	D	Participativa-Diretiva	F
	I		I
	N		N
Nº Total de Babás	3	Nº Total de Babás	3
Participativa	H	Participativa	B
	K		D
	M		H
			M
Nº Total de Babás	3	Nº Total de Babás	4
Ausência de mediação	-	Ausência de mediação	J
Nº Total de Babás	-	Nº Total de Babás	1

Tomadas as duas atividades (refeição e brincadeira) em conjunto, não há predominância clara de um dos tipos de mediação. Apesar de a mediação autoritária ter sido realizada por mais babás (8) as outras mediações foram realizadas por um número semelhante de babás.

Tomadas separadamente as atividades de refeição e brincadeira, duas comparações podem ser feitas. A primeira diz respeito ao número de babás que realizou cada tipo de mediação. Como se pode ver no Quadro 2, a diferença maior ocorreu em relação à mediação diretiva, realizada por 4 babás na atividade de refeição e por 2 babás na atividade de brincadeira.

A atividade da refeição tem, como característica, seguir normalmente uma prática sociocultural, por exemplo, quanto ao uso de objetos e de ações realizadas pelos participantes, enquanto que a brincadeira é tida como uma atividade mais livre,

e que nem sempre segue uma seqüência de comportamentos rígidos e pré-estabelecidos culturalmente.

Seidl de Moura e Ribas (2000) fazem uso do posicionamento de Cole (1995a) para esclarecer em que consistem as práticas socioculturais: “atividades para as quais a cultura tem expectativas normativas da forma, maneira e ordem de conduzir ações repetitivas e costumeiras, exigindo habilidades e conhecimentos específicos” (p.250).

Como as atividades possuem características diferenciadas, questionou-se a possibilidade de essas características estarem relacionadas ao tipo de mediação predominante.

A mediação autoritária foi mantida, nas duas situações, por um maior número de babás (3), enquanto as outras duas mediações (participativa-diretiva e participativa) foram igualmente mantidas por duas babás. Apesar da maior manutenção da mediação autoritária, as diferenças nos resultados não são grandes o suficiente para permitir afirmações mais conclusivas, considerando-se, também, o pequeno número de babás, de atividades e de observações. Entretanto, este parece um dado interessante a ser colocado como alvo de outras pesquisas que forneçam dados mais esclarecedores.

Além dos quatro tipos de mediações, uma das babás não apresentou mediação com a criança na atividade de brincadeira. A ausência de mediação da babá se caracterizou pela ausência de participação nas atividades e pela ausência de verbalização dirigida à criança, além de seu envolvimento em outro tipo de atividade, em local da casa distante da criança. A babá que apresentou ausência de mediação, na atividade de brincadeira, ficou ausente da sala em que a criança estava brincando durante boa parte da observação, não tendo dirigido a palavra à criança ou feito alguma ação que facilitasse a brincadeira da criança.

Nem sempre a ausência de mediação pode ser considerada ruim, como em situações em que a babá arrumasse o ambiente de forma a facilitar as ações da criança, estimulando sua autonomia em atividades que ela já teria condições de realizar sem a intervenção de um adulto; mas, no caso da babá que teve ausência de

mediação, a criança demonstrou que precisava de auxílio para manusear um brinquedo:

C- (mexe no capacete, tira e põe, está com dificuldades de encaixar uma fita que prende ao queixo).

B- (Observa de longe).

C- (continua tentando encaixar a fita no capacete por um tempo, depois desiste e larga o capacete no chão, pega a bola que está ao lado e chuta na direção da babá).

B- (Não faz nada).

C- (Chuta outra bola).

B: Babá

C: Criança

A literatura que aborda a temática sobre o cuidado de crianças aponta a importância tanto da formação inicial, quanto dos valores e crenças do cuidador.

Lagos Oliveira (2001) ressalta que a construção destes valores e crenças, está continuamente em transformação e em construção a partir da história de vida e das experiências vivenciadas nos diferentes contextos socioculturais. A partir disto, coloca-se a relevância da análise de alguns componentes da história de vida das babás, tais como tipo de experiência anterior no cuidado de crianças e formação profissional, além das características de idade e escolaridade.

Para analisar se esses dados sobre as babás se relacionam com as mediações realizadas durante as atividades de brincadeira e de refeição, foram elaborados dois quadros abaixo.

Quadro 3 – Tipo de mediação na **atividade de brincadeira**, relacionado às características das babás (idade, escolaridade, curso de capacitação, tipo de experiência anterior e tempo de trabalho com a criança).

Mediação	Babás (N)	Idade (média)	Escolaridade		Curso de Capacitação		Experiência anterior com crianças			Tempo de trabalho c/a criança (média/ meses)
			2ºGrau 2ºG.inc.	1ºGrau	S	N	Informal	Formal Creche	Formal Domést	
A	4	35,75	4	-	3	1	2	2	-	10,5
D	2	30,5	2	-	1	1	1	-	1	13,5
PD	3	27	1	2	1	2	1	-	2	18
P	4	30,25	3	1	2	2	4	-	-	10,5
AM	1	24	1	-	-	1	1	-	-	

Quadro 4 – Tipo de mediação na **atividade de refeição**, relacionado às características das babás (idade das babás, escolaridade, curso de capacitação, tipo de experiência anterior e tempo de trabalho com a criança).

Mediação	Babá (N)	Idade (média)	Escolaridade		Curso de Capacitação		Experiência anterior			Tempo de trabalho c/a criança (média/meses)
			2ºGrau 2ºG. inc.	1ºGrau	S	N	Inform.	Formal Creche	Formal Domést.	
A	4	30	4	-	2	2	2	1	1	7
D	4	33,5	4	-	4	-	3	1	-	14,5
PD	3	32,66	1	2	1	2	2	-	1	18
P	3	26	2	1	-	3	2	-	1	10,33

A: Autoritária; **D:** Diretiva; **PD:** Participativa-Diretiva; **P:** Participativa e **AM:** Ausência de Mediação.

2º Grau inc.: 2ºGrau incompleto. **Formal Domést.:** Formal Doméstico.

As variações nas médias de idades das babás foram pequenas e não permitiram identificar relações entre elas e os tipos de mediação, em ambas as atividades.

Em relação ao grau de escolaridade das babás, foi verificado que apenas três babás possuíam unicamente o 1ºgrau e estas realizaram, em ambas as atividades: mediação Participativa-Diretiva (duas) e Participativa (uma).

Observa-se que essas três babás, com o nível de escolaridade menor que o restante do grupo, além de apresentarem a predominância de mediações que, em princípio, seriam mais desejáveis, também apresentaram coerência na forma de mediar, já que mantiveram o mesmo tipo de mediação durante as duas atividades observadas (refeição e brincadeira).

Quanto ao curso de capacitação profissional, há uma maior concentração nas mediações Autoritária e Diretiva de babás que fizeram o curso, tanto na atividade de brincadeira, quanto na de refeição.

Ao analisar o tipo de experiência profissional anterior, observa-se que, em todos os tipos de mediação, há babás com experiência informal no cuidado de crianças, ou seja, babás que já cuidaram de crianças sem vínculo empregatício. As babás com experiência formal em domicílio também realizaram vários tipos de mediação, sem se concentrar em qualquer tipo. Já as únicas duas babás com experiência anterior em creche realizaram a mediação Autoritária, na atividade de brincadeira e Autoritária e Diretiva, na atividade de refeição.

Entende-se que estes dados não apresentam relações claras, mas sugerem que o conhecimento formal sobre práticas de cuidado de crianças, adquirido em instituições como creche, ou em cursos profissionalizantes, pode estar relacionado a uma prática que se aproxime mais da mediação Autoritária e Diretiva.

A respeito do nível de escolaridade e da capacitação profissional de cuidadores de crianças, a literatura traz algumas informações interessantes. Lagos Oliveira (2001) cita a afirmação de Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) sobre o fato das pesquisas internacionais indicarem que o nível de escolaridade não é considerado tão importante quanto a formação específica do educador. Vários autores relatam que embora a formação inicial tenha um papel importante na ação, também é muito importante a constante reflexão sobre os valores, crenças e práticas, em um processo de formação contínua (Andrade, 1994; Vasconcellos, 2001; Lagos Oliveira, 2001 e Vectore, 2003), possibilitando ao profissional que tenha consciência do que faz, para que e por que age de determinada maneira (Oliveira & Silva, 2001).

A partir destas colocações, pode-se pensar que o curso realizado pelas babás foi episódico, não há uma continuidade no sentido de atualização profissional, nem uma reflexão constante a respeito das práticas profissionais, como sugerido pelos autores acima citados.

A respeito do tempo de trabalho atual com as crianças, observa-se que o maior tempo (18 meses) ocorreu na mediação participativa-diretiva e em ambas as atividades, o que pode sugerir que a elaboração da mediação participativa-diretiva tende a ocorrer mais freqüentemente quando o cuidador está há mais tempo convivendo com a criança.

Na atividade de brincadeira, o tempo médio de cuidado da criança não apresentou relações com o tipo de mediação, mas na atividade de refeição, a menor média de tempo foi na mediação autoritária (sete meses). Ainda que este dado seja insuficiente para qualquer afirmação, levanta o questionamento sobre se o tempo menor de experiência, envolvendo um menor conhecimento sobre a criança, contribuiria para a realização de uma mediação do tipo autoritária na atividade da refeição.

As respostas das babás quando questionadas acerca do recebimento de orientações das mães para as atividades de refeição e de brincadeira estão quantificadas no quadro que se segue.

Quadro 5 – Número de babás que receberam orientação das mães sobre as atividades de refeição e de brincadeira distribuídas por tipo de mediação.

Mediação na Atividade da refeição	Babá (N)	Recebeu orientação sobre a refeição	Mediação na Atividade de brincadeira	Babá (N)	Recebeu orientação sobre a brincadeira
A	4	1	A	4	1
D	4	4	D	2	-
PD	3	3	PD	3	-
P	3	2	P	4	2
AM	-	-	AM	1	-
TOTAL	14	10	TOTAL	14	3

A: Autoritária; D: Diretiva; PD: Participativa-Diretiva; P: Participativa e AM: Ausência de Mediação.

Somente três babás receberam orientação para atuar em ambas atividades, sendo uma babá que realizou mediação Autoritária e duas que realizaram mediação Participativa. Na atividade de refeição, as babás que realizaram a mediação Autoritária foram as que menos receberam orientação para esta atividade, o que pode sugerir que a insuficiência de informações sobre as práticas nesta atividade, poderá contribuir para a mediação Autoritária.

O que se verificou é que as mães forneceram, prioritariamente, informações sobre a atividade de refeição da criança: dez das babás foram orientadas acerca da refeição e apenas três receberam orientações sobre a brincadeira. Subentende-se, a partir disto, a atribuição pelas mães, de maior importância à atividade de refeição, em comparação à de brincadeira, sendo mais provável a sua valorização social pelo conhecimento de suas relações com a saúde e o desenvolvimento da criança.

Para a atividade de brincadeira, poucas mães forneceram orientação às babás. Mesmo quando isso aconteceu, elas foram bem gerais, sem referência à brincadeira em si, como exemplificado na fala da Babá H: “.. *contanto que eu distraísse a criança e ficasse brincando, não deixasse só lá num canto, porque só dar brinquedo e deixar lá não dá né? Você tem que se entrosar com a criança, coisa desse tipo, né?*”.

Veríssimo e Fonseca (2003) contribuem com esta discussão ao colocarem, na formação dos educadores, a dificuldade de se aliar teoria e prática, o que, segundo as autoras, leva a reproduzir, no cuidado com as crianças, aquilo que aprenderam desde

sua infância. Transpondo para o trabalho da babá, poder-se-ia dizer que também estas, na falta de orientação sobre o cuidado com a criança, tenderiam a reproduzir o que aprenderam desde sua infância e também o que aprenderam no curso de capacitação.

No estudo da mediação, autores como Ribas e Seidl de Moura (1999) e Pino (2005) dão ênfase para o papel que as interações iniciais representam na gênese dos processos psicológicos, por exemplo quanto à aprendizagem para regular comportamentos e para dar significado às situações. De forma geral, os estudos sobre a interação adulto-criança contribuem para os estudos de mediação, uma vez que não se pode prescindir de analisar a relação criança-adulto, quando se analisa a mediação que o adulto proporciona para a criança.

Neste sentido, Ribas e Seidl de Moura (1999) colocam que, a partir dos anos sessenta, tem-se tornado crescente o interesse por um modelo bidirecional, tendo como características a reciprocidade e a adaptação mútua entre os parceiros. Os comportamentos da criança não são interpretados de forma isolada, mas sim em relação a outro.

Seguindo essa ênfase da literatura, buscou-se averiguar como o tipo de mediação realizada pelas babás, na atividade de refeição, teve relação com as características da criança, especificadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Características da criança (sexo, idade e aspectos comportamentais) por tipo de mediação na **atividade de refeição**.

Mediação (refeição)	Babá (N)	Sexo da Criança		Idade média (meses)	Aspectos comportamentais
		M	F		
A	4	1	3	33,25 m	Reivindica comer sem auxílio (3) Recusa alimentação e joga talher no chão (1)
D	4	3	1	25,25 m	Recusa alimentação (1) Recusa/aceita alimentação (1) Aceita alimentação (2)
PD	3	-	3	21,33 m	Recusa/aceita alimentação (2) Come sem auxílio (1)
P	3	2	1	24,33 m.	Recusa/come sem auxílio (1) Recusa/aceita alimentação (1) Seleciona alimentação (1)

A: Autoritária; D: Diretiva; PD: Participativa-Diretiva e P: Participativa.

As mediações Autoritária e Participativa-Diretiva foram realizadas predominantemente com crianças do sexo feminino, enquanto que, na Diretiva, a predominância foi em relação ao sexo masculino e na Participativa houve uma distribuição semelhante entre os dois sexos.

Quanto à idade, os dados apontam que a mediação Autoritária ocorreu com crianças de idade maior (média de 33,25 meses) e que, supostamente, teriam mais habilidade para manusear os talheres e se alimentar sem auxílio.

Na mediação Autoritária, quando analisados os aspectos comportamentais das crianças, observa-se que três crianças demonstraram que queriam comer sem o auxílio da babá. A única criança que comeu sem o auxílio da babá, inicialmente se recusou a comer a comida, mas depois, mediante as solicitações que a babá fez em tom de voz autoritário e, ainda, distante fisicamente da criança (no canto da cozinha), a criança começou a comer, mas, depois jogou o talher no chão e ameaçou também jogar o prato, quando então a babá deu por encerrada a refeição, retirando o prato da criança, sem falar nada.

Nesta interação, realizada pela Babá J, a criança permaneceu sem olhar para a babá durante toda a refeição, parecendo, com isto, demonstrar seu descontentamento com os comandos verbais da babá. (DC).

Inicialmente pensei que a criança estivesse incomodada com a minha presença, mas quando perguntei à babá se este era o comportamento habitual da criança no dia a dia, disse-me que sim, sempre fazia daquele jeito; quando não estava com fome, jogava o prato no chão. O que mais me chamou a atenção foi a criança não olhar e não conversar com a babá durante toda a refeição, parecendo protestar para comunicar suas vontades. (DC).

Abaixo se reproduz a observação desta data:

C- (Come sozinho, quieto, remexe a comida com a colher).

B – Come Felipe!

C- (continua comendo bem devagar, de vez em quando olha para a câmera, outras vezes para o prato).

B- Come Felipe !.

C- (põe comida para fora da boca e coloca no prato).

B- Come cenoura!!

(A cena continua, de vez em quando a babá diz: come Felipe, e permanece de longe, no canto da cozinha, observando)

(...)

C- (Joga a colher no chão).

B- (pega a colher do chão, lava na pia) diz: ce quer o garfo? Quer comer com o garfo?

C- (quieto, pega o garfo da mão da babá e remexe a comida de vez em quando, e aí come).

B- Come a cenoura aí!

B- Come a carne aí agora!.

C- (Come).

C- (começa a remexer na comida).

B- Pega a cenoura!! acho que ele não gosta de cenoura

C- (joga a comida no chão e ameaça jogar o prato também).

B- Tira o prato da criança.

B: Babá

C: Criança

Os resultados apontam que a mediação Autoritária, na atividade de refeição, pode ocorrer mais frequentemente com crianças cuja idade permite externalizar e reivindicar, tanto de forma verbal como não verbal, suas vontades, conforme o ocorrido com as crianças que queriam comer sem auxílio e com a criança que jogou o talher no chão. Ao que parece, para estas crianças, caso a babá queira impor sua vontade, terá que usar de uma mediação autoritária. Depreende-se que pode haver relação, entre a idade da criança e os aspectos comportamentais desta e o exercício da mediação Autoritária pela babá.

Os aspectos comportamentais das crianças que interagiram com babás, na **mediação Diretiva**, foram relacionados à recusa da refeição (uma criança); à recusa inicial, seguida da aceitação da alimentação (uma criança) e à aceitação da alimentação por duas crianças. Estas crianças, ao contrário das que interagiram com as babás na mediação Autoritária, não reivindicaram comer sem auxílio, mas recusaram a alimentação, por outros motivos. Uma das crianças estava com afta na boca e isto parecia impedi-la de comer, como se vê no exerto desta díade que envolveu a Babá A:

C: quer bebe suco...

B: ah... que língua bonita.. abre aí.. já.. tá boa já..

C: (come e esfrega os olhos, depois tira a comida da boca).

B: que foi?

C: (chora).

B: não, não chora.. não quer não? Tá gostoso..(dá mais suco pra C).

C: (choraminga).

B: ce quer? Mãe tá andando na esteira.. cadê, cadê Lu? Ela foi buscar.. cadê?

C: (olha pra trás e a outra criança traz um caminhão e coloca ao lado do prato de comida).

B: olha quem chegou... pra brincar também.. (dá comida para C que chora quando coloca a comida na boca) vou tirar.. oh.. deixa eu limpar.. vem.. venha. (tira a comida da boca de C com um pano) não quer mais não.

C: (chora e depois empurra a outra criança que quer brincar com o seu brinquedo).

B: (dá o suco para C que aceita.. mas depois recomeça a chorar)

B: oi ...que foi? Ehmm?

C: quer não.. (empurra a colher).

B: Babá

C: Criança

Quanto aos comportamentos das demais crianças: uma estava com muito sono e havia acabado de acordar, além de parecer bastante tímida com a filmagem e a presença da pesquisadora; a outra criança era bastante agitada e, ao mesmo tempo em que comia, pulava no sofá, saía da sala para pegar brinquedos, para ir ao banheiro, tendo interrompido a refeição diversas vezes. Somente uma das crianças aceitou a refeição, embora tenha reclamado inicialmente, pois queria que a mãe lhe desse, mas, como a refeição consistia apenas em uma mamadeira de leite batido com frango e óleo, a babá assumiu o controle da refeição dando a mamadeira para a criança (Babá G).

Não foi identificada relação entre a idade da criança com a mediação Diretiva, mas os dados sugerem que pode haver relação com os aspectos comportamentais das crianças, pois as crianças apresentaram resistência inicial para comer, e as babás assumiram o controle da situação, direcionando as ações das crianças e, conseguindo fazer com que estas se alimentassem.

Na mediação Participativa-Diretiva, a média de idade das crianças foi a menor do grupo, mas isto não impediu as babás de incentivarem o manuseio dos talheres e permitirem que as crianças tentassem comer sem auxílio; já os comportamentos das crianças pareceram fatores importantes para o tipo de mediação que a babá estabeleceu. Duas crianças recusaram a alimentação inicialmente, pois estavam com muito sono, e uma criança, de apenas 1 ano e 7 meses, não rejeitou a comida e comeu sem auxílio. As babás fizeram uso de diversas estratégias para tentar chamar a atenção das crianças que estavam com sono para a alimentação, por exemplo, conversando com a criança ou fazendo “aviãozinho”, como no caso abaixo::

C- desce..desce...(quer descer da cadeirinha).

B- ah.. carninha... quer que faz aviãozinho quer? (faz aviãozinho com a colher)

C- (come)

B- de novo, aviãozinho de novo? (faz aviãozinho com a colher)
C- (não come e então B limpa a mão, que está suja, com um guardanapo).
C- (Não aceita mais comer e mostra a mão suja para B).
B: Babá
C: Criança

Na mediação Participativa, verificou-se a segunda menor média de idade das crianças, mas, isto também não impediu as babás de incentivarem o manuseio dos talheres e permitirem que as crianças tentassem comer sem auxílio, ainda que estivessem com apenas 1 ano e 7 meses, como foi o caso da criança que interagiu com a Babá H:

B- olha o suquinho (C. não quer, rejeita) senta pra comer mais batata.. hum.....
C- (senta na cadeira e pega as batatas que estão no prato).
B- Tem mais aqui, oh, aqui tem mais batata, pega esse franguinho, pega aqui a batata..
C- (Tenta comer sozinho, segurando a colher e B ajuda).
B: Babá
C: Criança

A partir destes dados, pode-se refletir acerca do incentivo ao desenvolvimento da criança que a babá pode proporcionar, ajudando-a nas suas dificuldades e indo além, estimulando-a a dar novos passos, como no exemplo acima em que a babá ajuda a criança a segurar a colher para comer, mesmo tendo apenas 1 ano e 7 meses. A idade somente não deve ser o único indicativo do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, mas é preciso analisar suas ações, qual atividade consegue realizar sem ajuda e qual ainda não consegue, o que, embora pareça uma tarefa fácil, requer perspicácia do cuidador, para que consiga interagir na zona de desenvolvimento proximal, conforme já comentado no Capítulo 2.

Na mediação Participativa, as duas crianças que recusaram inicialmente a alimentação não estavam com a atenção na atividade da alimentação, uma queria brincar com a prima e outra estava com sono. A criança que selecionou a comida queria comer somente batata frita e a babá, então, tentou convencê-la a comer os outros alimentos, oferecendo e os mostrando no prato, no que não foi tão bem sucedida, pois a criança acabou comendo toda a batata frita e deixando ao menos parte dos outros alimentos.

Na mediação com estas crianças, as babás fizeram ações para tentar focar a atenção da criança na atividade de refeição; por exemplo, a Babá K, que interagiu

com a criança com sono, cantou diversas músicas e a criança foi, aos poucos, despertando e se concentrando na refeição.

B- ei que chulé... parabéns pra você (canta)...oh..cadê o chulé?...cadê o chulé do Déco? (pega no pé de C) tá de xixi tá? Tá de xixi...oh...Déco.. nesta data querida (canta) atirei o pau no gato (canta).

C- (grita um pouco e vira de costas para B na cadeira, ainda parece estar com sono).

B- vou passear na floresta (canta) enquanto seu lobo não vem... tá pronto seu lobo? Não. Eu to esperando o Déco... papa a comida dele...

(B continua cantando várias músicas infantis para C comer).

B- Cadê a água do Déco? (mostra a água e C aceita).

B- (Dá a comida para a criança).

C- (aceita a comida que a babá oferece).

B: Babá

C: Criança

O quadro seguinte apresenta os tipos de mediação realizados na atividade de brincadeira e relaciona as características da criança na atividade.

Quadro 7 - Características da criança (sexo, idade e aspectos comportamentais) por tipo de mediação na atividade de brincadeira.

Mediação (brincadeira)	Babá (N)	Sexo da Criança		Idade média (meses)	Aspectos comportamentais
		M	F		
A	4	1	3	29,5 m	Criança queria outra brincadeira (4)
D	2	2	-	19 m.	Pouco participativa(1) Pouco participativa / desinteressada (1)
PD	3	-	3	22,33 m	Envolvida na brincadeira (3)
P	4	2	2	28 m.	Envolvida na brincadeira (4)
AM	1	1	-	36 m.	Brincou sozinho (1)

A: Autoritária; D: Diretiva; PD: Participativa-Diretiva; P: Participativa e AM: Ausência de Mediação.

Analisando-se o Quadro 7, observa-se que, novamente, na atividade de brincadeira, tal como na de refeição, ocorreu distribuição semelhante das crianças quanto ao sexo em relação aos tipos de mediação, ou seja, a mediação Autoritária e a Participativa-Diretiva foram realizadas predominantemente com crianças do sexo

feminino, enquanto que a Diretiva somente ocorreu com crianças do sexo masculino; Na Participativa, houve uma distribuição semelhante entre os dois sexos.

Não foram encontradas relações entre o tipo de mediação e o sexo da criança, pois, ainda que a mediação Autoritária tenha ocorrido mais com crianças do sexo feminino, o que poderia remeter ao uso de autoridade em relação à mulher, reproduzindo a relação de dominação à qual a mulher tem sido submetida na sociedade, o que se verificou é que a mediação Participativa-Diretiva ocorreu também, e, somente com crianças do sexo feminino, e, além disto, a mediação participativa teve uma distribuição equivalente entre os sexos.

As crianças de idade maior se concentraram na mediação Autoritária e o que se observou é que os comportamentos de todas as quatro crianças, neste tipo de mediação, podem estar relacionados à elaboração desta. Todas as quatro crianças já haviam verbalizado, para a babá, que queriam alguma brincadeira específica, mas a babá não atendeu ao pedido, por exemplo, no início da brincadeira com a Babá L, a criança pediu para ouvir a história do lobo, e a babá realizou diversas outras brincadeiras e, ao fim da observação, a criança solicitou novamente a história do lobo.

É interessante observar a insistência das crianças para brincar com o que queriam; talvez tenha sido uma atitude salutar, remetendo ao brincar enquanto uma necessidade da criança, conforme colocado no Capítulo 2, no posicionamento de diversos autores (Salum e Moraes & Carvalho, 1987; Nogueira, 1996; Jorge e Vasconcellos, 2000 e Lordelo & Carvalho, 2003) que defendem o brincar como uma manifestação da dinâmica infantil, que deve ser vista como uma atividade que começa e termina no desejo da criança.

Para ilustrar, abaixo se transcreve um diálogo da idade C em que a babá está jogando dominó com um grupo de crianças e outras babás no playground do prédio.

B: aqui (aponta para a pedra de dominó e para o local que deve ser colocada, ajeita a pedra para C jogar).

B: (olha a pedra e aponta para C, que parece não estar nem um pouco interessada no jogo).

(...).

C: (pega um peixe de brinquedo de outra criança).

B: (tira o peixe de C e devolve para a criança) deixa ele brincar, que ele também quer brincar, certo? O seu é aqui ó, dominó.

(...)

C: (tenta pegar um boneco que está no colo da babá, mas esta não deixa, afasta o boneco, e depois coloca as pedras em pé para C e diz): sentadinha.. (ajeita C sentada).

B: aqui ó (aponta pra pedra que C tem que pegar para jogar).

C: (parece que não entende as regras do jogo e está mais interessada nos brinquedos em volta, pega um brinquedo que está próximo).

B: (ajeita C sentada).

C: que é? é meu...

B: Não.

C: ela é sua? ela é sua?

B: olha o jogo aí!. (não olha para C só para o jogo).

B: Babá

C: Criança

Neste exerto, é possível verificar que a criança não queria jogar dominó, aliás quem realmente jogou o dominó foi a babá. Além da criança manifestar a falta de interesse no jogo, queria a todo custo pegar um brinquedo e parecia não entender as regras do jogo, provavelmente complexas para o seu nível de desenvolvimento (2 anos e 6 meses).

Como as interações são vias de mão dupla, parece haver, nessas situações em que a mediação Autoritária ocorre, a necessidade de que a criança manifeste sua vontade, que difere da sugestão da babá, e que, por a criança não aderir à sua sugestão, a babá impõe sua proposta.

Na mediação Diretiva, interagiram as crianças com idade menor, sendo que todas as duas crianças apresentaram pouca participação nas brincadeiras propostas pelas babás e uma delas também demonstrou desinteresse pelos brinquedos propostos.

Os dados sugerem alguma relação entre a idade das crianças e a mediação diretiva, uma vez que estas crianças, com idade menor que as demais, requisitassem maior direcionamento das babás na brincadeira, por exemplo, quanto ao local da brincadeira e ao brinquedo, embora nem sempre tenham obtido sucesso, como foi o caso da Babá K.

A Babá K parecia que estava em desarmonia com a criança, nada que mostrasse a ela parecia interessante (ficava pouco tempo brincando com o brinquedo, às vezes nem olhava para o que a babá estava mostrando) DC.

Mediante o desinteresse da criança nos brinquedos e nas brincadeiras, a Babá A fez muitas perguntas à criança, tentando focalizar sua atenção nos brinquedos. Reproduz-se abaixo um exerto desta diáde.

B: Dudu caiu.. vai todo mundo passear.. olha quanto carro legal que ocê tem Du.. faz uma fila.. (brinca com os carrinhos enquanto C observa).
B: aqui é o quê? (mostra um carrinho).
C: bibi..
B: bibi, mas é o carro do bombeiro e, aqui é o quê? (mostra outro brinquedo).
C: (aponta pra própria orelha) bibi.
B: é o táxi, e aqui? (mostra outro carrinho).
C: bibi.
B: é a ambulância. (procura mais brinquedos na gaveta) e esse? (mostra mais um brinquedo) ônibus.
C: ah?
B: caminhão.. caminhão do lixo.. Du outra ambulância aqui ó, olha quanto carro você tem.
C: ah.. ah...
B: que foi? Fala aí Du? (olha pra C).
C: ah..ah...
B: Babá
C: Criança

Os dados indicam que os aspectos comportamentais das duas crianças, que se mostraram pouco participativas e desinteressadas, podem ter contribuído para a diretividade na mediação promovida pelas babás. Por sua vez as crianças, não sendo estimuladas à autonomia nas escolhas, ficam desinteressadas e se acomodam à espera da direção que a babá imprime à atividade.

As crianças que interagiram nas mediações Participativa e Participativa-Diretiva, ao contrário das demais, estavam envolvidas com a brincadeira, o que sugere que, para estas crianças, as babás não precisariam fazer uso da mediação Autoritária ou Diretiva e, que as crianças, provavelmente mais respeitadas nos seus interesses, não precisariam estar reivindicando ou contrariando as propostas da babá.

Para ilustrar como ocorreu o envolvimento das crianças na brincadeira, reproduz-se abaixo um diálogo das observações feitas da díade M, cuja babá realizou a mediação participativa.

C: A gente já chegou na viagem... oi...vamos fazer a casinha...
B: Vamos.. (afasta os brinquedos e pega varetas pra armar uma casinha de bonecas).
C: quer bubu... (está com a boneca no colo).
B: Babá
C: Criança

Nota-se pelos resultados que a mediação realizada pelas babás atende ao que os pesquisadores sobre interação colocam como características desta, a despeito das

diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, qual seja, a ação recíproca e a bidirecionalidade na relação criança e adulto, conforme apontam Piccinini, Seidl de Moura, Ribas, Bosa, Oliveira, Pinto, Schermann & Chahon (2001).

Seidl de Moura e Ribas (1999) ressaltam a ênfase na reciprocidade mútua na interação, fazendo uso de uma colocação de Bruner (1996) : “o que esses estudos revelaram foi a importância da interação humana de mão dupla” (p.72).

Concebe-se, assim, que a mediação realizada pela babá tanto é influenciada pelas ações da criança, quanto as ações da criança são influenciadas pelas da babá, em uma via de mão dupla, nas trocas de comunicação interativas.

O que variou nestas mediações foi a idade das crianças, sendo que na mediação do tipo Participativa-Diretiva as crianças tinham idade menor do que na mediação participativa. Na mediação Participativa-Diretiva a idade média das crianças foi de 22,33 meses, enquanto que na mediação participativa foi de 28 meses. Pode-se supor que, no julgamento das babás, as crianças menores supostamente poderiam necessitar de algum direcionamento na atividade, por exemplo, a babá definiria o local e o tipo de brinquedo, mas as crianças maiores, na mediação participativa, poderiam prescindir de maior direcionamento.

Além dos tipos de mediação que ocorreram na brincadeira, uma das babás não fez mediação com a criança nesta atividade.

A criança já estava com 3 anos e supostamente possuía todas as condições de desenvolvimento da linguagem para conversar, entretanto limitou-se a brincar sozinha, sem olhar para a babá que, por sua vez, saiu da sala e deixou a criança boa parte do tempo sozinha.(DC) e filmagem.

Durante a observação, a babá procurou conversar com a pesquisadora, fazendo comentários sobre os comportamentos da criança na atividade de brincar, que, supostamente, justificariam a ausência de mediação, tais como: “*ele não é de brincar não (...) ele brinca mais é sozinho*”. *Essa atitude da babá pode servir para manter o comportamento da criança que, durante a observação, poucas vezes olhou para a babá, ou mesmo direcionou qualquer palavra a ela; somente uma única vez verbalizou: “cadê?” (referindo-se a um brinquedo que estava procurando) DC.*

Em um dos poucos momentos em que a criança tentou interagir com a babá, esta não foi muito receptiva; quando a criança chutou a bola em direção à babá,

esta somente chutou de volta, umas duas vezes, então, a criança começou a chutar a bola em outras direções e a babá foi fazer outra atividade (DC e filmagem).

Abaixo, transcreve-se um exerto desta díade:

B- Ele não é de brincar não, até com o pai mesmo, ele brinca mais é sozinho.

(...)

B- (continua arrumando os brinquedos em um canto).

C- (sobe no velotrol).

B- Olha o capacete (entrega um balde que ele coloca na cabeça, ficando impossibilitado de enxergar).

B- Ele fica o tempo todo com esse capacete na cabeça.

C- (anda de velotrol com balde na cabeça e bate na parede com o velotrol).

B (fica na porta encostada observando)

C- (sentado, no chão, empurra o brinquedo, no chão) e diz: cadê?

B- (se aproxima e arruma o carrinho para ele, entrega uns blocos de armar).

B- (Sai da sala e deixa ele brincando sozinho).

C- (Brinca com os blocos).

B- (Volta pra sala) ele gosta de ficar sozinho brincando, aí eu deixo ele brincando sozinho, né ?

C- (permanece brincando com blocos calado).

B- Ele brinca mais com o pai, mas com a gente ele não gosta não, ele senta ali e fica o tempo todo.

B: Babá

C: Criança

É interessante também perceber como este tipo de mediação fez com que a própria criança não se interessasse em conversar com a babá, ou em brincar com a mesma; parecia até, em alguns momentos, que a criança desconhecia a existência da babá (DC).

Aponta-se aqui a reciprocidade na relação criança e babá, em que tanto a criança não olha para a babá quanto a babá também não brinca com a criança. Mas, a análise da ausência de mediação deve também levar em conta outros fatores como a idade da criança (3 anos), o que poderá sugerir que, na concepção da babá, crianças com essa idade devem se adequar as normas da rotina da casa, tal como na organização dos brinquedos. Esta babá afirmou na entrevista que a “(...) *criança não pode deixar os brinquedos espalhados pela casa toda (...) eles não sabem o que é certo e o que é errado, acham que tudo pode, tem que dar limite (...) eu procuro deixar ele brincando num lugar só, para não espalhar brinquedo pela casa toda*” (Babá J).

5.5- PRÁTICAS DE CUIDADO DE CRIANÇAS E VALORES CULTURAIS.

As práticas de cuidado de crianças registradas nas observações foram comparadas com o discurso das babás sobre valores acerca das práticas de refeição e de brincadeira, indicando coerências e contradições entre o discurso e a prática destes cuidados.

Os dados das práticas observadas foram organizados seguindo os mesmos grupos temáticos das entrevistas. Apenas o grupo temático sobre a visão da babá sobre as orientações da família, pelas suas próprias características, não foi identificado nas observações. Foi elaborado um grupo temático que não surgiu nas entrevistas, denominado: Orientação das babás sobre a atividade de refeição.

Para melhor visualização dos dados, foram elaborados quatro Quadros (8, 9, 10 e 11 que constam dos anexos), em que foram listados os valores sobre as práticas, tanto os relatados nas entrevistas, quanto os observados nas filmagens¹⁶, acrescentando-se informações sobre a quantidade de babás e o tipo de mediação feita.

5.6.1) Práticas indicativas de valores sobre a atividade de refeição.

Foram identificados três grupos de práticas que indicam valores sobre a atividade de refeição e que foram comuns tanto às entrevistas quanto às observações desta atividade:

- 1) Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos.
- 2) Uso de estratégias para distrair e incentivar a criança para a alimentação.
 - 2.1) Dar um talher para a criança.
 - 2.2) Fazer brincadeiras com o talher.
 - 2.3) Dar um brinquedo à criança.

¹⁶ Para facilitar ao leitor a identificação das práticas, estas são citadas sempre em negrito, ao longo do texto.

- 2.4) Uso de chantagem emocional.
- 2.5) Uso de coação.
- 2.6) Insistência exagerada para a criança se alimentar.
- 2.7) Uso de elogios.
- 2.8) Cantar música para a criança.
- 2.9) Substituir a alimentação.
- 2.10) Assistir televisão durante a refeição.

3) Orientação das babás na atividade de refeição.

O primeiro grupo refere-se à **Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos**. A grande maioria das babás (treze) relatou, na entrevista, que era favorável e que permitia à criança manusear a comida com as mãos e tentar comer sem auxílio, mas o que se observou, desta prática, é que a maioria destas babás (onze) deu o alimento à criança. Isto pode estar relacionado, em parte, à idade das crianças que participaram da pesquisa (entre 1 ano e 6 meses e 3 anos), mas, conforme já colocado, as babás realizaram mediação autoritária com as crianças mais velhas (acima de 2 anos e 6 meses) na atividade da refeição. Os motivos poderiam também estar relacionados aos aspectos comportamentais da criança, especialmente à recusa a comer, conforme já comentado. Uma das babás que realizou este tipo de mediação (Babá E) pode ter sido pressionada pela presença da mãe durante a atividade, para conseguir fazer com que a criança comesse. Além, disto, as demais babás talvez quisessem demonstrar, à pesquisadora, que conseguiam fazer a criança se alimentar, como forma de mostrarem um bom desempenho no trabalho.

A incoerência entre o discurso e a ação podem estar relacionados com a apropriação pela babá dos valores da família, tal como o que ocorreu com a Babá B (mediação Diretiva). Esta babá relatou que é a favor da criança tentar comer sem auxílio, mesmo que se lambuze “(...) *para estimular a coordenação motora, mas G. está acostumado que as pessoas dão comida para ele ele*” (Babá B). Pelo relato da babá, a mãe acredita que o filho precisa de ajuda para se alimentar.

A babá deu a comida o tempo todo para o menino e quando saiu da sala para buscar mais batata-frita, o menino começou a comer sem auxílio, manuseando os

talheres com desenvoltura, visto que já estava com 2 anos e 9 meses (...) Esta babá parece que já incorporou a idéia da mãe, de que a criança tem dificuldade para se alimentar e transpõe para a prática estas percepções, ao não incentivar que a criança tente comer sem auxílio (...) comentou as reclamações da mãe sobre as dificuldades alimentares da criança.(DC).

Apenas uma babá que realizou mediação autoritária deixou a criança comer sem auxílio, uma vez que a criança já demonstrava condições e idade para isto (três anos), em contrapartida, permaneceu no canto da cozinha somente dando ordens, em tom autoritário, para a criança comer.

Esta babá foi a única que admitiu, em entrevista, que era contrária a deixar a criança manusear os alimentos, remexendo a comida, e, coerentemente com seu discurso, na prática da refeição foi observado que, assim que a criança começou colocar a mão na comida e ameaçou jogar o prato, ela interrompeu a refeição.

Todas as demais babás que permitiram à criança comer sem auxílio realizaram as mediações Participativa-Diretiva (três) e Participativa (duas).

Os dados sugerem que há pouca relação entre o discurso das babás e as formas com que elas se comportam quanto aos alimentos e talheres durante a atividade da refeição; entretanto, deve-se considerar as ações das babás na situação, envolvendo a presença da pesquisadora, e eventualmente, da mãe da criança e os valores da família.

Ao verificar uma aparente incoerência entre seus valores relatados e sua atuação, deve-se considerar sua posição de empregada da família, procurando agir em conformidade com os valores desta. Para tentar atingir o objetivo de alimentar a criança, utiliza recursos que talvez não utilizasse em uma outra relação em que ocupasse uma posição diferente da de babá.

O segundo grupo de práticas refere-se ao **uso de estratégias para distrair e ou incentivar a criança para a alimentação**. As babás apresentaram uma variedade de estratégias para distrair e incentivar a criança, sendo a mais utilizada: **2.1) dar um talher para a criança segurar** enquanto a babá lhe dá o alimento. Foi realizada por cinco babás em diferentes mediações. Nas mediações Participativa (duas babás) e Participativa-Diretiva (uma babá), as babás deram o talher para a criança e permitiram que tentasse comer com o mesmo, não ficaram todo o tempo, dando o

alimento a criança; por exemplo, a Babá H chegou a ajudar a criança a segurar a colher para comer, em uma atitude de incentivo à aprendizagem da criança.

A mediação Autoritária, as babás fizeram uso do talher como uma forma de controlar a ação da criança; enquanto esta se distraía com o mesmo, as babás aproveitavam para dar a comida à criança, sem se preocupar em aguardar que tentasse comer sem auxílio.

Outra estratégia utilizada para distrair a criança foi **2.2) fazer brincadeiras com o talher**; duas babás brincaram de fazer aviãozinho utilizando o talher para dar o alimento à criança, sendo uma na mediação Diretiva e outra na mediação Participativa-Diretiva. Este tipo de estratégia, embora esteja categorizada como distração, também se enquadra enquanto estratégia de incentivo, pois se entende que as babás incluíram o lúdico como forma não só de distrair a criança, mas também de estimulá-la à refeição. Pode-se pensar que o talher, enquanto objeto, continuou a ser utilizado com o seu papel original de instrumento para a refeição, mas também adquiriu um novo significado, o de brinquedo.

Estes dados remetem à posição de Vygotsky (1998), sobre as possibilidades que a criança tem de utilizar o objeto com outras funções, diferentes do objeto real através da imaginação e também de que o objeto, enquanto brinquedo, altera a forma da ação mediada, proporcionando tipos de interação diferentes (como neste caso da babá com o uso do talher).

2.3) Dar um brinquedo à criança para distraí-la durante a refeição foi outra estratégia utilizada pelas babás, que exceto na Autoritária, esteve presente em todos os outros tipos de mediação.

Para Vygotsky (1998), a criança, antes de três anos de idade, tem o predomínio dos objetos enquanto foco de atenção e motivo para a ação, ou seja, antes de iniciar a fase da brincadeira de faz-de-conta, uma criança ainda pequena, em geral, tem suas ações desencadeadas pelo poder de controle dos objetos. O adulto percebe isto facilmente na interação com a criança e pode fazer uso dos objetos para alterar o foco de atenção da criança.

Na entrevista, 13 babás foram favoráveis a distrair a criança durante a refeição, mas apenas 11 babás fizeram uso dessas estratégias, ou seja, do total de 14 babás, apenas três não se utilizaram dessa prática.

Duas delas (Babás J e C) fizeram mediação Autoritária, sendo que a primeira utilizou comandos verbais para fazer a criança comer e a segunda segurou o queixo da criança e fez uso de repreensões aos comportamentos da criança. A terceira Babá foi a G (mediação Diretiva), que apenas forneceu uma mamadeira composta de leite batido com frango e óleo. Dar a refeição com a mamadeira é mais fácil, porque só necessita de sucção, diferente do alimento sólido, que implica na mastigação.

Pode-se pensar, então, que as babás que não utilizaram estratégias para distrair a criança muito provavelmente não sentiram necessidade disto, como foi o caso das babás que fizeram a mediação Autoritária, e que utilizaram outras estratégias, por exemplo, a coação.

Um outro tipo de estratégia foi **2.4) uso de chantagem emocional** com a criança, realizado por diversas babás em todos os tipos de mediação; ao que parece, utilizar chantagem emocional é algo bastante comum: duas babás na mediação Autoritária; uma na mediação Diretiva; uma na mediação Participativa-Diretiva e uma na mediação Participativa, não havendo, portanto, uma relação entre esta prática e o tipo de mediação.

Foram chantagens das mais diversas: “(...) *se não comer também não vai brincar; não vai passear; a mamãe vai assistir a filmagem; olha, a moça está filmando etc. (...)*” DC.

A Babá L, que fez mediação Autoritária, também fez uso de chantagem com a criança, mesmo que enfatizando o aspecto positivo da situação, conforme ilustrado abaixo no seguinte trecho de diálogo:

C: (*espirra*).

B- *hi.. saúde... tá gostoso (dá comida pra C), olha tá vendo ela filmando e você comendo? Depois ela conta pra mamãe que você fez direitinho, que você almoçou direitinho, você foi excelente, se comportou... (continua dando comida para a criança).*

B: Babá

Três babás que fizeram mediação Autoritária, impediram a criança de manusear os alimentos ou de tentar comer sem auxílio e fizeram a estratégia **2.5) uso de coação**, através de repreensões aos comportamentos considerados inadequados da criança.

A transcrição abaixo ilustra esta prática:

(*B segura o prato de C e dá comida para C segurando o queixo desta*).

C: (*aponta para a câmera e resmunga algo*).

B: não fala de boca cheia!! Mastiga e engole!

C: (mastiga e se mexe na cadeira).

B: mastiga e engole!!

C: goliu!

B: engoliu?(dá mais comida)

(...)

B: mastiga agora.. já mastigou..fica sentada aí.. tá vendo? (tira a comida que caiu e coloca na pia).

C: (grita alto).

B: sem gritar... porque tá gritando? (dá mais comida pra C).

B: Babá

C: Criança

Dentre as babás que fizeram a mediação autoritária, estava a Babá E, que parecia tensa, na atividade da refeição, o que pode ter ocorrido em função da presença da mãe da criança e da pesquisadora.

Esta babá além de dar o alimento à criança o tempo todo e de impedir que a criança se alimentasse sem auxílio, também enganou a criança sobre o conteúdo da alimentação:

C- (levanta da mesa.. e a babá vai para cozinha pegar a sobremesa, volta trazendo um danoninho de morango).

B- venha sentar na mesa...

C- não esse é de morango...

B- (Dá danoninho para a criança...) tá vendo tem bananinha aqui.. oh... (aponta para a embalagem e dá o danone para a criança).

B: Babá

C: Criança

Uma prática bastante utilizada para estimular a criança a se alimentar, em todos os tipos de mediação, foi a **2.6) insistência exagerada para a criança comer**: três babás na mediação Autoritária; duas na mediação Diretiva; duas na mediação Participativa-Diretiva e uma na mediação Participativa.

Coerentemente com a observação da prática, seis babás afirmaram, na entrevista que tentavam convencer a criança quando esta rejeitava a alimentação, mas não se considera a existência de uma relação suficientemente definida com o tipo de mediação.

Os motivos que levariam as babás a insistir muito para que a criança comesse podem ter sido os mais diversos e envolvem a própria situação da filmagem na qual a criança e a babá participavam.

As demais formas de estimulação para a alimentação foram utilizadas somente pelas babás que fizeram as mediações Diretiva, Participativa-Diretiva e Participativa e foram as seguintes:

2.7) Uso de elogios aos alimentos e a criança: Os dados apontam que a prática de elogiar não se faz presente na mediação autoritária, mas ocorre nos outros três tipos de mediação.

2.8) Cantar música para a criança: foi utilizada por apenas uma babá (mediação Participativa). A Babá K, que cantou diversas músicas, relatou que a criança já se acostumou a comer assim, pois a mãe sempre canta durante a refeição: “(...) *.se não cantar ele não come, ele quer que a gente cante (...) a mãe sempre canta..*” (Babá K).

Cantar parece ser uma prática utilizada pela mãe, mas da qual a babá também já se apropriou e, assim, cantar para a criança, durante a refeição, parece algo natural.

2.9) Substituir a alimentação da criança foi uma prática relatada na entrevista por babás que realizaram diversos tipos de mediação, e o que estas colocaram é que substituem por outro alimento saudável, incluindo frutas ou mamadeira, mas, somente foi observada na prática da Babá A (mediação Diretiva). É interessante notar que esta babá disse ser totalmente contra o uso de papinha artificial, mas, segundo ela, a mãe insiste para que a criança coma e, se não quer comida sólida, então oferece mamadeira ou papinha. Nesse caso, a orientação da mãe, aliada à presença de afta na boca da criança, parece ter exercido uma pressão sobre a babá para realizar a substituição do alimento.

Relatou que a mãe, sempre dá muita comida para o filho, pois acha que está magro e, na verdade está obeso; entretanto a babá reproduz a mesma prática da mãe e tenta de todas as formas fazê-lo comer.(DC).

Ao contrário desta babá, a Babá G disse que era a favor da mamadeira para a criança no horário do almoço, ainda que já estivesse com 1 ano e 9 meses. Esta babá segue uma rotina alimentar atípica para a criança, fornecendo mamadeira composta por leite batido com frango e óleo, e disse em entrevista:

“ (...) acho que para ele está certo tomar mamadeira, porque ele é diferente das outras crianças, então está certo (...) ele está acostumado a que dêem tudo na mão (...)” (Babá G).

A mãe estava presente durante a observação e isto enriqueceu ainda mais a minha observação; percebi que existe um vínculo muito forte entre ela e a criança e não permite que a criança faça nada sem auxílio. (...) a babá também dá tudo na mão da criança, mamadeira, brinquedo etc. e, inclusive, reforça o comportamento da criança, batendo palmas e dando os parabéns porque tomou toda a mamadeira (...) a babá me disse que não desce com a criança para brincar no parquinho do prédio, não brinca com outras crianças, fica só com ela no apartamento, que é pequeno (...) a criança apresentava comportamentos próprios de bebê: não falava nada, só resmungava e choramingava muito. (DC).

Vê-se, novamente, que a babá se adequou a uma rotina de cuidados da criança que está fundamentada nos valores e práticas da família, em especial da mãe da criança. Sua forma de interagir com a criança parece contribuir para manter essa prática alimentar atípica.

Verifica-se, que, em alguns casos, a aparente contradição entre o discurso e a prática se torna compreensível quando se consideram outros fatores do contexto, tais como os valores da família e a influência da pesquisadora na atividade.

A necessidade de despertar a criança, levando a empregar algo para distraí-la, poderia explicar a contradição entre o discurso e a ação da Babá D. Esta babá deu uma boneca à criança parecendo querer despertá-la, pois havia acabado de acordar e ainda estava muito sonolenta. *Além disto, esta babá fez a refeição ao mesmo tempo em que a criança; disse-me que fazia assim por orientação da mãe, para que a criança fosse estimulada a comer pelo exemplo. (DC).*

Percebe-se a presença tanto das orientações da mãe, nas ações da babá, bem como de aspectos comportamentais da criança que, de certa forma, imperam, ao menos momentaneamente, sobre os valores da babá e alteram sua prática, dentro do contexto específico.

Estes dados nos remetem à presença da polifonia no discurso das babás, referenciada no Capítulo 2, através das colocações feitas por Bakhtin (1988) sobre os enunciados pertencentes não somente àquele que fala, mas também pertencentes às relações sociais, indicando a presença de outras vozes nos enunciados do indivíduos.

Outra prática utilizada para distrair a criança refere-se a estratégia de colocar a criança para **2.10) assistir televisão durante a refeição**, utilizada por somente

duas babás (mediação Diretiva), mas a Babá F fez uma prática contrária ao seu discurso na entrevista, ao colocar a criança para assistir televisão. Esta babá manifestou opinião desfavorável ao uso da televisão durante a refeição, alegando que pode atrapalhar a alimentação da criança. No entanto, o comportamento da criança pode ter interferido nesta prática, pois estava com sono e parecia muito tímida com a presença da pesquisadora. Devido ao número pequeno de babás que realizou esta prática, não há condições de se afirmar alguma relação com o tipo de mediação.

O terceiro grupo de práticas observado refere-se à **Orientação das babás sobre a atividade de refeição**. Apenas quatro babás se preocuparam em fornecer orientações sobre esta atividade, chamando a atenção da criança quanto à, ao tempo de mastigação e ao tipo de alimento que estava comendo: uma babá fez a mediação Autoritária, duas fizeram a mediação Participativa-Diretiva e uma que fez a Participativa. Dentre estas babás, três, procuraram ensinar a criança sobre como deveria solicitar o alimento e manusear os talheres e copo: uma babá (mediação autoritária), duas babás (mediação participativa-diretiva) e uma babá (mediação participativa).

O número pequeno de observações em que se nota a preocupação das babás em ensinar algo à criança, nesta atividade, faz jus ao relatado na entrevista acerca da profissão de babá, em que apenas três disseram que cabe à babá educar, e quatro disseram que, para trabalhar com crianças, é preciso ter paciência.

Uma das babás deixou claro que o seu trabalho não é o de educar, como faria uma mãe: “...a babá ajuda a educar, mas não é a mãe, a babá nunca vai substituir a mãe..”(Babá D).

Ainda que oito das babás tenham dito que o adulto deveria orientar a criança, na situação de refeição, controlando-a para incentivar hábitos saudáveis, os resultados sugerem que, para estas babás, a sua atuação não inclui o trabalho de educar a criança, que cabe prioritariamente à mãe. A sociedade, de forma geral, parece atribuir à mãe toda a responsabilidade sobre a educação dos filhos, menosprezando a influência da rede de pessoas com as quais a criança interage diariamente. Sem retirar a responsabilidade dos pais, sobre a educação dos filhos, é preciso refletir quanto ao papel que outras pessoas, tal como a babá, que atua como cuidadora, representam na educação da criança. Estas questões remetem, ainda, à discussão presente, na literatura, acerca da dicotomia entre cuidar e educar já,

colocada no Capítulo 1, e apontam que esta concepção do cuidado continua presente entre os cuidadores alternativos (babá), minimizando o papel dos profissionais que lidam com crianças e relegando, a estes, a única função de cuidar (ou *olhar*), como se isto fosse algo possível de ocorrer de forma desvinculada da educação da criança.

5.6) Práticas indicativas de valores sobre a atividade de brincadeira.

Foram identificados quatro grupos de práticas que indicam valores sobre a atividade de brincadeira, e que ocorreram tanto nas entrevistas como nas observações desta atividade:

1) Tipos de participação das babás na brincadeira.

- 1.1) Envolvimento na atividade.
- 1.2) Direciona as ações da criança
- 1.3) Direciona as ações da criança e dificulta a participação.
- 1.4) Assessora a criança em suas dificuldades.
- 1.5) Elogia as ações da criança.
- 1.6) Demonstra carinho à criança.
- 1.7) Desconsidera as solicitações da criança.
- 1.8) Reprova as brincadeiras.
- 1.9) Faz muitas perguntas à criança e não aguarda a resposta.

2) Percepções sobre o brincar.

- 2.1) Imprime um sentido educativo às brincadeiras.
- 2.2) Propõe muitas brincadeiras em curto espaço de tempo.

3) Adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira.

- 3.1) Atenção à segurança da criança.
- 3.2) Restringe o espaço físico para a criança.
- 3.3) Explora bem os espaços disponíveis para o brincar.
- 3.4) Lota o espaço com brinquedos.

4) Valores estereotipados sobre a brincadeira.

O primeiro grupo se referente às formas de **participação das babás na brincadeira. 1.1) Envolvimento na atividade** com a criança, nesta subcategoria três babás realizaram a mediação Participativa-Diretiva e quatro a Participativa.

Abaixo se reproduz uma parte da transcrição do diálogo entre a Babá D e a criança (mediação Participativa):

B e C vão brincar em uma praça em frente de casa, onde tem brinquedos para crianças, começam brincando de amarelinha).

B- Bora. (joga pedra na amarelinha).

C- (pula na amarelinha e depois vai para outro brinquedo).

C- quer ir no escorrega.

B- (Coloca a boneca que estava segurando em um brinquedo) deixa eu te ajudar.

C- quer subir no escorrega.

B- (coloca C no escorregador).

(....)

B- O nenê na cadeirinha, vou pôr o nenê na cadeirinha, vamos levar o nenê pra cadeirinha? (pega a boneca e leva para um brinquedo que é uma roda com cadeiras de girar e a criança entra na roda e gira).

C- (corre para a roda gira-gira e senta)

B: Babá

C: Criança

A análise deste trecho da observação traz a forma como a babá fez uso do brinquedo; em diversos momentos, ela colocou a boneca em cima dos brinquedos do parquinho e dizia que o nenê também queria brincar naquele brinquedo, atraindo a atenção da criança para os diversos brinquedos do local.

Vygotsky (1998) chama a atenção para o brinquedo como um objeto que preenche as necessidades da criança e que funciona como um estímulo auxiliar ou artificial à ação da criança, sendo utilizado pelo adulto para incentivá-la a dar novos passos no desenvolvimento. Pode-se pensar que ao estimular a criança para brincar nos brinquedos do parquinho, fazendo uso de uma boneca, a babá também a incentiva a aprender novas habilidades no manuseio destes brinquedos.

Estes dados remetem às pesquisas sobre mediação do adulto e sua participação nas atividades com a criança, que apontam para a potencialização das capacidades cognitivas da criança, através da emergência de situações que envolvem a ZDP.

Uma outra subcategoria, foi **1.2) direciona as ações da criança**, mas não se envolveram na brincadeira e foi realizada por três babás, sendo uma que fez a mediação Autoritária e duas a Diretiva.

Na subcategoria **1.3) direciona as ações da criança e dificulta a participação**, todas as três babás que tiveram este tipo de participação realizaram a mediação Autoritária.

Ilustra-se abaixo com este exemplo da Babá E:

B: (está fazendo bolinhas de massinha para preencher os moldes de estrela, macarrão etc.).

B- como é que coloca esse aqui, hem?(aponta para o brinquedo de fazer molde).

C- não eu queria (levanta-se, parece descontente porque a babá é que está fazendo os moldes de massinha).

B- Você quer fazer agora? Aperta aí pra você fazer..

C- Eu faço (senta-se novamente).

B- Vou fazer macarrãozinho, empurra aí pra você ver.(babá continua fazendo os moldes de massinha).

C- (aperta a alavanca do brinquedo pra fazer macarrão de massinha).

C- Corta, corta (com a faca cortando massinha) ah, você fez.. (parece que não gosta que B é quem está fazendo os moldes).

B- (faz macarrão de massinha) não, você fez. (afirma que a criança também participou da brincadeira).

C- Não eu não (demonstra descontentamento porque quer fazer todos os moldes de massinha).

B- Você fez..

(C choraminga reclamando que gostaria de ter feito o macarrão de massinha).

C- não senão vai parecer um monstro (reclama que B coloca um objeto nos brinquedos de fazer massinha, e é ela que quer fazer o molde).

B: Babá

C: Criança

Na entrevista, três babás disseram que o adulto deve participar na atividade de brincadeira com a criança, observando-se, assim, uma correspondência entre o discurso e a ação dessas babás, embora a forma como estas babás participaram na brincadeira foi diferente: uma babá realizou mediação Autoritária e duas babás realizaram mediação Participativa.

Foram, portanto, poucas as babás que comentaram sobre a participação do adulto nas brincadeiras, diferentemente do discurso sobre a atividade de refeição, em que oito babás disseram que cabe ao adulto participar da refeição da criança para garantir que seja saudável. Isto pode refletir o quanto, nesta atividade, não é tida como necessária a intervenção do adulto, tanto é que poucas babás receberam orientação das mães sobre a brincadeira.

Mas, isto não quer dizer que as babás não gostem de brincar com crianças, pois todas, com exceção da Babá J (ausência de mediação), afirmaram que era gostoso brincar com a criança. A babá J foi a única, que ao ser questionada se gostava de criança disse: “*olha eu curto, mas aquela coisa... não é paixão, eu curto assim, eu*

acho legal, é uma experiência, apesar de que eu nunca tive filho, mas é uma experiência” (Babá J).

Na visão desta babá, seu trabalho é tido como desvalorizado socialmente e por isto pretende mudar de profissão. Ela demonstrou coerência entre o seu discurso e sua ação com a criança, não só na atividade de brincadeira, mas também na atividade da refeição, em que se manteve distante fisicamente da criança, apenas mandando que comesse de forma autoritária. Na atividade de brincadeira, durante metade do tempo ficou arrumando os brinquedos da criança e na outra parte do tempo saiu da sala.

Analisando-se a ausência de mediação da Babá J em relação ao seu discurso sobre a profissão, pode-se compreender que as percepções e o envolvimento que estabelece com a profissão podem influenciar na prática desta; sendo assim, uma babá que não goste de criança talvez não consiga realizar uma mediação adequada aos aspectos comportamentais da criança, por exemplo, quando esta se envolve em uma situação de risco à segurança.

Dentro da categoria participação da atividade de brincadeira, foram observadas ações que podem ser consideradas adequadas à promoção do desenvolvimento da criança.

Uma parte das intervenções das babás poderia ser considerada positiva e foi realizada, na maioria das vezes, na mediação Participativa e Participativa-Diretiva. Estas formas de intervenção foram: **1.4) assessorar a criança em suas dificuldades** na brincadeira: uma babá na mediação Diretiva, três babás na mediação Participativa-Diretiva e três na Participativa.

Um exemplo desta prática ocorreu com a Babá I que auxiliou a criança a andar de velotrol e também arrumou a fralda da boneca que a criança não conseguia colocar.

Outras formas de intervenção foram:

1.5) Elogiar as ações da criança: uma babá na mediação participativa-diretiva e duas babás na mediação participativa.

1.6) Demonstrar carinho a criança (beijos, abraços e cosquinhas): duas babás na mediação participativa. Abaixo se tem um exemplo de demonstração de carinho da Babá I:

B- cadê o arroz que tava aqui? Cadê o leite que tava aqui? O gato comeu... faz no nenê... faz no nenê.. (depois pega a mão de C e segura) cadê o arroz que tava aqui? O gato comeu... cadê o feijão?... tem que falar gato comeu, cadê o leite?
C- gato comeu.
B- gato comeu o leite.. cadê a melancia e Júlia?
C- comeu..
B- Xi o gato comeu também..
*(B pega C no colo e faz **cosquinhas**)*
C: (ri bastante).
B: Babá
C: Criança

As formas de intervenção que poderiam ser consideradas negativas foram realizadas principalmente na mediação autoritária e são:

1.7) Desconsiderar a vontade da criança nas brincadeiras: quatro babás na mediação autoritária.

1.8) Reprovar as brincadeiras de que não gosta: duas babás na mediação autoritária.

1.9) Fazer muitas perguntas à criança e não aguardar a resposta: duas na mediação autoritária e duas babás na mediação diretiva.

Ao imprimirem um ritmo intenso e acelerado de atividades à criança, completando frases, por exemplo, fazendo muitas perguntas, demonstravam também, impaciência de aguardar a resposta da criança, e não ouviam as solicitações desta, chegando a desprezá-las.(DC).

Abaixo, tem-se um exemplo de como isto ocorreu com a Babá G:

C- (pega um cavalinho em cima da mesa).
B- O cavalo, que mais? O que é isso ? O cahorro? O que é? É Dino? O que é isso o porco? Como é que o porco faz? Mostra aí com é que o porco faz, mostra aí pra tia ver... elefante? Tem mais cavalo, né? O que mais que tem na fazenda? Tem vaca..mu..mum..mu.. Como é que a vaca faz hum? E o macaco? Faça aí pra tia ver como é que o macaco faz (faz um gesto imitando o macaco).
(...)
B- (pega um caminhão que está ao lado e arrasta pra perto) Chegou o caminhão, chegou o caminhão pra brincar, olha o que ele trouxe (tira um brinquedo de dentro do caminhão e mostra).
C- (continua brincando com o brinquedo anterior).
B- Vamos arrumar (tira vários brinquedos de dentro do caminhão).
C- (observa o que a babá faz).
B- Olha o que eu vou fazer....tirei (desmonta um brinquedo que forma um colar, é uma peça de montar, tira todas as peças) vamos colocar?
B- (Tenta mostrar como é que encaixa a peça, mas a criança parece que não quer).
B: Babá
C: Criança

Esta prática pode ter ocorrido porque as babás queriam apresentar à pesquisadora uma boa imagem profissional e talvez entendessem que esta era uma boa prática.

O segundo grupo de práticas refere-se a algumas **percepções sobre o brincar**.

A primeira percepção, **2.1) imprime um sentido educativo a brincadeira**, por exemplo, quando a babá questionava a criança sobre a cor ou o nome de um brinquedo, e esteve presente em todos os tipos de mediação.

Abaixo se reproduz um pouco do diálogo da díade G para ilustrar como isto ocorreu:

B- (Desliga a TV) agora vamos brincar, a gente vê desenho depois.

(...)

C- (Pega um martelo de brinquedo e começa a bater em um brinquedo do tipo pedagógico).

B- Onde é esse (peça de encaixar) esse é onde?

C- (Bate com o martelo nas peças e tenta encaixar errado).

B- (Pega a peça da mão da criança e direciona para o lugar correto de encaixar).

B- Como é que coloca esse? (uma das peças de encaixar).

C- (observa babá encaixar as peças).

C- (bate com martelo nas peças).

B- (direciona a mão da criança para bater com o martelo, no lugar certo de bater nas peças).

C- (bate de novo, no lugar errado).

B- (direciona a mão da criança para bater no lugar certo, e muda a posição do martelo, até que a própria criança consegue bater no lugar certo e a peça salta).

B- EHEHE! (levanta os braços) de novo (segura o braço da criança para que consiga bater no lugar certo) pronto o último.

B: Babá

C: Criança

Esta babá, ao longo da atividade de brincadeira com a criança, fez algumas colocações que revelaram sua preocupação com a filmagem, por exemplo: “(...)faz aí pra tia ver.”(Babá G). Pode-se pensar que o sentido educativo da brincadeira esteve relacionado neste caso com a tentativa de atender à suposta expectativa da pesquisadora. Depreende-se também que, para esta babá, o brincar é diferente de assistir televisão, e a sua primeira frase ilustra isto, além do que a forma como conduziu a brincadeira fez parecer mais como uma atividade-tarefa do que uma brincadeira espontânea.

Vê-se aqui a questão do brincar dentro de um enquadre utilitarista, como já colocado por Lordelo e Carvalho (2003), em que a brincadeira é estimulada porque serve a um propósito, o de desenvolver principalmente a esfera cognitiva do indivíduo.

A porcentagem desta ocorrência nas mediações foi a seguinte: três babás na mediação autoritária; duas babás na mediação diretiva; uma babá na mediação participativa-diretiva e duas babás na mediação participativa. Vê-se, portanto, que a diferença nesta prática ocorreu na forma como as babás imprimiram o sentido educativo à brincadeira, a depender do tipo de mediação, e entende-se que não houve relação significativa desta categoria com alguma mediação específica e, ainda que os dados sugiram que possa haver alguma relação com a mediação autoritária, é necessário um maior número de pesquisas para qualquer afirmação a respeito.

Mesmo que nem todas as babás tenham realizado brincadeiras com sentido educativo, em seus discursos na entrevista, todas relataram que a brincadeira é importante para a aprendizagem da criança.

Os dados das entrevistas apontam que as babás que fizeram a mediação Autoritária têm um conceito mais próximo às questões da aprendizagem na brincadeira, sendo que das dez babás que afirmaram que os melhores brinquedos para a criança são aqueles que ensinam algo, tais como brinquedos do tipo lego, quatro realizaram a mediação Autoritária, o que poderá estar relacionado ao seu histórico de experiência profissional anterior e ao curso de capacitação conforme já discutido e, talvez por isto, três das quatro babás que realizaram este tipo de mediação, tenham imprimido um sentido educativo à brincadeira.

Além destas babás, duas em entrevista expressaram que o melhor brinquedo para a criança é o que está relacionado à sua faixa etária, mas não houve relação com o tipo de mediação.

Outra prática na brincadeira e que pode estar relacionada à percepção desta atividade é **2.2) propõe muitas brincadeiras em um espaço curto de tempo**, e foi realizada por: duas babás (mediação Autoritária).

A Babá L fez esta prática e, em apenas vinte minutos de observação, brincou de casinha, pintou um desenho, contou história e brincou de fantoches.

A Babá L durante a brincadeira, parecia querer demonstrar á pesquisadora, a quantidade de coisas que fazia com a criança, e como esta já aprendeu bastante (...), não respeita o ritmo da criança, parece que age como uma professora que está ensinando a criança. Será que brincar dá prazer assim?.(DC).

Esta prática sugere que para algumas babás, fazer com que a criança brinque de muitas brincadeiras, pode ser considerado bom dentro desta atividade e um indicativo de um bom trabalho da babá.

O terceiro grupo se refere a **adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira**. Utiliza-se, aqui, o conceito de Carvalho e Souza (2004), referido no Capítulo 3, sobre as dimensões do ambiente, sendo a dimensão funcional a que está sendo utilizada para a análise, ou seja, o modo como a babá utiliza os espaços e objetos disponíveis. Nesta dimensão funcional do ambiente, o que mais ocorreu em todas as mediações, foi a subcategoria **3.1) atenção à segurança da criança**; por exemplo, a Babá M retirou a criança de uma situação de risco de queda, quando esta subiu em um equipamento de ginástica.

O número de babás que fez alguma ação envolvendo a questão da segurança foi: uma babá na mediação Autoritária; uma na mediação Diretiva; uma na mediação Participativa-Diretiva e três na mediação Participativa. Ao comparar com os relatos das babás nas entrevistas, verificou-se que a preocupação com a segurança da criança também esteve presente em praticamente todas as babás (treze), ao referirem que a criança deveria brincar em local que fosse seguro na casa, evitando-se, por exemplo, cozinha e banheiro.

Os resultados mostram que, embora a preocupação com a segurança da criança na brincadeira esteja presente em praticamente todas as babás, foi mais observada nas ações das babás que realizaram mediação Participativa. As babás também relataram que é preciso evitar brinquedos e brincadeiras que possam machucar a criança, e não foi observada relação com o tipo de mediação. Esta opinião esteve presente nas babás de diversos tipos de mediação: uma na mediação diretiva; duas babás na mediação Participativa-Diretiva e uma babá na mediação Participativa.

3.2) Restringir o espaço físico para a criança. Apenas a Babá J relatou que achava melhor restringir a criança a um único local para a brincadeira, justamente a babá que teve ausência de mediação nesta atividade e, em coerência com seu discurso, restringiu mesmo a criança deixando-a em uma sala fechada enquanto andava de velotrol. Esta babá também foi a única a manipular os objetos de forma a dificultar as ações da criança, ao colocar um balde na cabeça desta

enquanto andava de velotrol para fingir que fosse um chapéu, e tampou toda a visão da criança que ficou andando de velotrol e bateu algumas vezes contra a parede.

3.3) Explora bem os espaços disponíveis para o brincar. As babás que mais souberam explorar o espaço para a brincadeira foram as que realizaram mediações Participativa-Diretiva (duas) e Participativa (três); por exemplo, a Babá M organizou o cenário da brincadeira, levando os brinquedos para a varanda do quarto.

3.4) Lota o espaço com brinquedos.

As babás que lotaram o espaço com brinquedos e pouco souberam explorar as possibilidades de brincar nesse espaço, foram as que realizaram mediação Autoritária (uma) e Diretiva (uma); por exemplo, a Babá G colocou muitos brinquedos em cima de uma mesinha e a criança mal conseguia escolher com o que brincar e tampouco movimentar os brinquedos.

Os dados sugerem que pode haver relação entre o tipo de mediação e a forma como as babás intervêm no ambiente físico, podendo-se considerar que nas mediações Participativa e Participativa-Diretiva ocorreram mais ações que promoviam um arranjo ambiental mais favorável à realização das brincadeiras.

Por último, o quarto grupo de práticas, acerca de **valores estereotipados nas brincadeiras**, foram dadas diversas respostas nas entrevistas acerca da permissão para a criança brincar com brinquedos socialmente destinados ao sexo oposto, conforme já colocado, mas um dado interessante refere-se à distribuição das babás que realizaram curso de capacitação profissional para babá quanto a esta questão, das sete babás que fizeram o curso, cinco se posicionaram como favoráveis a permitir que menino brinque com brinquedos socialmente destinados a meninas e duas disseram que eram favoráveis a permitir que a criança conhecesse os brinquedos, mas não incentivavam a brincadeira.

Depreende-se, destes dados, que pode haver alguma relação entre a informação recebida pelas babás no curso e a resposta que deram à pesquisadora, uma vez que sabiam as respostas esperadas sobre o assunto.

Na observação da brincadeira, só foi possível identificar a presença destes valores na Babá B que realizou mediação Participativa. Esta babá disse para a criança (um menino) que rosa era cor de menina e, minutos após, ainda na atividade de brincadeira, quando a criança perguntou se outra cor era de menino, ela respondeu: *“toda cor é”* (Babá B).

Considera-se que estes dados apontam à existência de valores culturais da sociedade presentes nos valores pessoais das babás e que poderão estar também presentes nas suas práticas, ainda que tenham sido observados apenas na Babá B.

A análise dos resultados mostrou diversas contradições entre o discurso das babás e a sua prática, prioritariamente na atividade de refeição da criança. Esta atividade parece ser também a mais valorizada pelas mães das crianças, já que concentrou o maior número de orientações; daí se depreende que pode haver uma pressão maior para que as babás consigam fazer com que as crianças se alimentem, favorecendo a existência, de contradições entre as ações das babás e seu discurso.

Essas contradições são apenas aparentes, pois, ao se observar os múltiplos fatores culturais envolvidos nas ações, pode-se encontrar a coerência.

Bruner (1997) traz uma importante contribuição à discussão sobre a contradição entre ações e fala e faz uma crítica àqueles que insistem em tentar prever se o que o indivíduo diz vai se relacionar com suas ações:

Para aqueles que desejam dedicar-se a saber se o que as pessoas dizem prevê o que elas farão, a única resposta adequada que podemos dar é que separar deste modo “o que se diz” do “que se faz” é fazer má filosofia, má antropologia, má psicologia e leis impossíveis. Em uma psicologia de orientação cultural, dizer e fazer representam uma unidade funcionalmente inseparável. (p.27).

O autor defende que uma psicologia cultural, deve tomar como central e priorizar o relacionamento entre o agir e o dizer, interpretando-o no contexto da conduta comum da vida. Para Bruner (1997), a psicologia cultural deve assumir que existe uma congruência interpretável entre o dizer e o fazer nas circunstâncias nas quais ocorrem. Depreende-se, a partir das colocações de Bruner, que, a partir da psicologia histórico-cultural, somente se conseguirá encontrar a congruência analisando-se as ações e dizeres no contexto em que ocorrem. O autor entende que é preciso fazer uma análise das ações situadas em contextos culturais e também nos estados intencionais dos participantes.

Bruner (1997) faz a seguinte colocação a respeito da relevância dos estados intencionais: “...para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais..” (p.38).

Conhecer os estados intencionais das pessoas implica em analisar suas narrativas sobre crenças, valores e significados de mundo.

A problemática se dá ao tentar entender que os estados intencionais das pessoas nem sempre se concretizam em ações coerentes com seus valores. Bruner (1997) considera que se as pessoas começarem a agir desconsiderando o contexto das ações, serão julgadas provavelmente insanas, a não ser que haja uma ótima explicação para seus atos. A explicação de um comportamento não esperado é, segundo o autor, quase sempre um relato de um mundo possível e no qual se encontra um sentido para a exceção.

Na análise dos dados foi possível verificar, em diversos momentos, que os valores culturais da mãe encontram-se refletidos nas práticas de cuidado da babá com a criança prioritariamente na atividade da refeição.

A presença da mãe, nos discursos e nas práticas das babás, era esperada, principalmente pelo papel de subordinação que a babá ocupa em relação à família da criança. Embora este resultado fosse esperado, surpreendeu a forma como as babás refletem os valores culturais da mãe, ou seja, algumas babás parecem reproduzir os cuidados da própria mãe com a criança. Não se trata apenas de cumprir uma ordem, por exemplo, dar uma mamadeira, mas sim dar a mamadeira da forma como a mãe dá.

Em dado momento a presença da polifonia de vozes, deste Outro, quer seja a mãe, a criança ou outro familiar, mescla-se com os valores culturais da babá e se constituem como parte dos valores da babá.

A presença da polifonia de vozes, nas práticas de cuidado, pode ter sido um elemento dificultador para analisar como essas práticas se relacionam à cultura pessoal da babá, mas considera-se que é isto o que ocorre nas relações sociais usualmente, e que também não seria diferente entre babás e empregadores.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu responder a seguinte pergunta: A forma de mediação da babá com crianças, relaciona-se com alguns aspectos do seu ambiente de trabalho, do seu histórico pessoal e de sua cultura? Para responder a esta pergunta, foram traçados três objetivos de pesquisa, sendo o primeiro: **Identificar e descrever as formas de mediação das babás na prática de cuidados de crianças, referentes à situação de alimentação e de brincadeira.**

O estudo permitiu identificar e descrever quatro tipos de mediação realizadas pelas babás, nas atividades de alimentação e de brincadeira: Autoritária, Diretiva, Participativa-Diretiva e Participativa.

Os resultados trazem a questão da flexibilidade e da necessidade de adequação da mediação do cuidador em relação ao tipo de atividade envolvida, contribuindo com os estudos de mediação, ao analisar dois tipos de práticas socioculturais diferentes.

Outra contribuição refere-se à elaboração de padrões de mediação construídos a partir da análise de dados com participantes inseridos na cultura brasileira, uma vez, que até o momento, os trabalhos sobre mediação de adultos com crianças se baseiam em categorias mediacionais elaboradas em outras culturas, muitas vezes bastante diferentes da brasileira. Assim é que Alvarenga e Vectore (2005b) estão empreendendo esforços para validar uma escala de componentes de mediação, a partir dos trabalhos realizados por Klein e Hundeide (1989), mas se depararam justamente com alguns obstáculos referentes às diferenças culturais, na validação da escala.

Dentro dos padrões mediacionais encontrados, observou-se que ocorreu a presença de alguns elementos, apontados por Klein e Hundeide (1989), como básicos para uma mediação de qualidade com crianças de qualquer idade, tais como *focalização* (tentativa do adulto de mudar a atenção da criança para algo e a reciprocidade desta ao comportamento do adulto); *afetividade* (fornecimento de significados de mundo à criança) e *recompensa* (expressões de satisfação do adulto aos comportamentos da criança). Entretanto, não foram claramente identificados, nos

dados, dois outros elementos colocados por Klein e Hinde (1989): *expansão* (o adulto amplia o conhecimento da criança, através de explicações) e *regulação do comportamento* (o adulto ajuda a criança a planejar as ações antes de agir, para atingir um objetivo). Pode-se pensar que o fato destes elementos não terem sido observados pode estar relacionado com aspectos culturais, incluindo a questão do nível de qualificação exigido para a profissão de babá ou a própria concepção acerca das funções da babá.

Quanto à qualidade das mediações, a análise dos dados possibilitou algumas considerações interessantes. Na mediação autoritária, tanto para a situação de alimentação quanto para a de brincadeira, as babás desconsideraram a vontade da criança, apresentaram tom de voz autoritário e repreenderam a criança em várias situações. Refletindo acerca das possíveis consequências deste tipo de mediação para o desenvolvimento da criança, pode-se pensar na pouca contribuição para impulsionar esse desenvolvimento, já que as babás apresentaram ações que incentivavam a dependência da criança; por exemplo, na atividade de alimentação, impediram as crianças de tentar comer sem auxílio.

A literatura aponta para a importância do brincar ser realizado de forma mais livre, para que a criança possa se beneficiar dos brinquedos e das brincadeiras (Capítulo 2). Na mediação diretiva, durante a brincadeira, além das babás terem direcionado as ações das crianças, também realizaram intervenções no ambiente físico, que pouco auxiliaram a criança, tais como preencher o espaço com muitos brinquedos.

As mediações Participativa-Diretiva e Participativa talvez possam ser consideradas formas mais propiciadoras para o desenvolvimento da criança, principalmente pelo envolvimento e participação das babás nas atividades e pelo incentivo às crianças para a autonomia na atividade de alimentação, permitindo que manuseassem os alimentos e os talheres sem auxílio, e, quando necessário, auxiliando a criança e também orientando-a na atividade.

Nestas mediações, as babás souberam explorar a funcionalidade do ambiente físico e auxiliaram as crianças em suas dificuldades tanto na brincadeira, quanto na alimentação, além de se mostrarem atentas à questão da segurança da criança.

Na atividade de brincadeira, as babás que fizeram a mediação Participativa-Diretiva estimularam as crianças à ação de brincar. Mesmo iniciando as brincadeiras,

quando a criança começava a se envolver, deixavam que esta direcionasse o uso dos brinquedos e o tipo de brincadeira, dando assim liberdade para que criassem suas próprias brincadeiras. Estas babás foram perspicazes ao fazerem uso dos objetos enquanto instrumentos de estímulo às ações da criança, tal como postulado por Vygotsky (1998).

As babás, na mediação Participativa, simplesmente se envolviam nas brincadeiras com a criança e deixavam-se levar pela fantasia do lúdico, pelo tipo de brincadeira que esta fazia. Por estes dados, entende-se que as babás que promoveram as mediações Participativa e Participativa-Diretiva estariam melhor capacitadas para atuarem na zona de desenvolvimento proximal da criança, visto que é isto o que as pesquisas sobre mediação (Capítulo 3) reportam quanto aos benefícios da participação do adulto nas atividades com a criança.

Com relação ao segundo objetivo do trabalho: **Identificar, no discurso durante a entrevista, e nos modos de agir das babás, durante as práticas com as crianças, a presença de significados, valores e crenças que reflitam aspectos de sua cultura**, podem ser feitas as considerações que se seguem.

Os dados sugerem que a brincadeira não é considerada uma atividade que requeira tanta supervisão quanto a alimentação, visto que poucas foram as babás que afirmaram ter recebido orientações das mães sobre a mesma (quatro) e, coerentemente com isto, poucas foram as babás (três) que, nos seus discursos, referiram-se à importância da participação do adulto nas brincadeiras. Além disso, os dados indicam que as concepções das babás, sobre a participação do adulto, são muito diferentes em cada tipo de mediação.

Coerentemente com o discurso das babás, observou-se que praticamente todas as babás fizeram uso de práticas para distrair e estimular a criança na alimentação, mas algumas práticas podem ser consideradas mais usuais para as babás tal como o uso da chantagem emocional, o que parece ser uma prática incorporada ao seu cotidiano. É interessante notar o fato de que a atividade da alimentação apresentou um número maior de estratégias para incentivar e estimular a criança para a atividade, isto aponta para a diferença de tratamento que é dada pelas babás a ambas as atividades. Depreende-se, a partir destes dados, que, para as babás, a brincadeira é uma atividade que requer um cuidado diferente da atividade de

alimentação, talvez por não envolver um resultado final previsível e especificado e, não estar vinculada à saúde física, como ocorre na alimentação.

A atenção das babás para a atividade de brincadeira esteve voltada para os benefícios que esta apresenta à criança, prioritariamente ao seu papel na aprendizagem, ao sentido educativo que a brincadeira possui como foi observado tanto na prática quanto nos relatos das babás. Além disto, as babás demonstraram que se preocupam com a questão da segurança do ambiente em que a criança brinca.

Enquanto a brincadeira é tida como importante pelo aspecto da aprendizagem, a importância da alimentação faz referência à saúde da criança. Os dados indicam que essas diferentes concepções se relacionam com os diferentes tipos de mediação, ainda que esta relação esteja longe de ser compreendida como linear, face aos inúmeros fatores que compõem o contexto de trabalho da babá.

Observou-se, no discurso das babás, a presença de valores estereotipados quanto a gênero e tipo de brinquedo com o qual a criança deve brincar, sendo que oito babás consideram que os brinquedos dados à criança deverão seguir os padrões que a sociedade estabelece, como, por exemplo, “menina brinca de boneca”.

Isto reflete o quanto alguns valores que fazem parte da cultura na sociedade estão presentes na cultura do indivíduo, e também o quanto os indivíduos reproduzem estes valores, embora a reconstrução no nível individual, a partir de sua experiência, possa sempre incluir inovações.

Foi observado, no discurso das babás, que elas percebem a profissão como desvalorizada socialmente e que a atuação da babá não inclui o trabalho de educar a criança, que cabe prioritariamente à mãe.

As concepções sobre a atuação da babá remetem à dicotomia, já clássica na literatura (Capítulo 1) entre cuidar e educar, e apontam para a necessidade de reformulação destas concepções pela sociedade e, em especial, pelos cuidadores de crianças, tanto os que atuam em instituições como em ambiente doméstico, de forma a assumir a impossibilidade de desvincular o cuidar e o educar, nas práticas de cuidado de crianças.

Foram encontrados alguns indícios de que as babás que gostam pouco de criança apresentam alguma dificuldade para realizar mediações que auxiliem a criança em suas ações, e isto foi exemplificado na qualidade de mediação da Babá J que afirmou não ser “apaixonada por crianças”.

A literatura tem criticado as concepções de que somente gostar de crianças já é suficiente para cuidar e educar, mas, os resultados sugerem que gostar de crianças é um requisito importante, e a continuidade dos estudos sobre mediação de adultos com crianças poderá trazer maior compreensão sobre a relação entre os vínculos estabelecidos com a profissão a qualidade da mediação.

O terceiro e último objetivo do trabalho foi: **Relacionar as formas de mediação das babás, nas situações de alimentação e de brincadeira, com alguns aspectos do ambiente doméstico, da cultura e do histórico pessoal da babá sobre cuidados de crianças.** Este objetivo conduziu a dados que possibilitaram as considerações a seguir.

O estudo mostrou a existência de uma heterogeneidade de fatores no ambiente doméstico que podem influenciar no tipo de mediação que a babá realiza com a criança: valores da família contratantes com os da babá sobre as práticas observadas; aspectos comportamentais e idade da criança e, ainda, a presença da pesquisadora e da mãe da criança em algumas observações.

Esta heterogeneidade de fatores pode ter influído no tipo de mediação que a babá realizou, sendo que a fluidez com que ocorrem variações no ambiente doméstico tornou a análise mais difícil. Por exemplo, em uma díade foi observado que os aspectos comportamentais da criança podem ter influenciado mais fortemente a mediação da babá, mas, em contrapartida em outra díade o que influenciou mais foram os valores da família sobre a atividade que estava sendo observada.

Não é possível traçar linhas diretas entre os tipos de mediação e as características do ambiente doméstico, deve-se evitar este tipo de análise, pois representa um erro, sendo possível ao pesquisador apenas observar se em dado momento alguns destes componentes estão presentes com maior força, tal como exemplificado com os valores da família sobre a prática da alimentação e a babá que forneceu mamadeira de leite batido com frango à criança.

Algumas vezes foi possível perceber que as aparentes contradições entre o discurso das babás e suas ações poderiam ser compreendidas pela prevalência dos valores culturais da família, prioritariamente na atividade da alimentação, visto que, nesta atividade, as mães fornecem mais orientações, indicando, inclusive atribuição de maior importância a esta do que à atividade de brincadeira.

Em outros momentos através da ação da babá na prática da atividade da alimentação, percebeu-se a possibilidade da babá ter se apropriado de práticas dentro de um ambiente que difere cultural e economicamente do seu, ao conhecer informações novas e ressignificar suas práticas, tornando suas as práticas de cuidado que são da família contratante.

Em relação à situação de alimentação, foi verificada a presença da polifonia de vozes. Através das falas das babás, percebia-se a presença de um Outro, quer seja da mãe ou de outro membro da família, o que pode ter dificultado o discernimento entre o que, dentro da fala da babá, estaria relacionado a sua cultura e o que estaria relacionado à cultura da família contratante. Porém, pode-se supor que a babá se apropriou de valores da cultura da família e/ou apenas reproduziu as orientações recebidas da mesma.

Na atividade de brincadeira, não foi possível observar a influência dos valores culturais da família nas ações das babás, ao menos não da mesma forma que ocorreu na atividade da alimentação, o que pode estar relacionado à maior importância que é atribuída, a esta atividade, pelas mães das crianças. Sendo assim, as práticas das babás na atividade de brincadeira parecem ter se baseado mais em seus próprios valores culturais.

Estes resultados denotam que em práticas de cuidado mais estruturadas socioculturalmente, como foi caracterizada a atividade da alimentação, pode haver maior ingerência de valores das mães através das orientações fornecidas aos cuidadores.

Algumas vezes, observou-se que pode existir maior regularidade entre os componentes do contexto e o tipo de mediação que a babá realiza, como no caso da influência dos aspectos comportamentais da criança; por exemplo, na mediação autoritária, as crianças manifestaram o comportamento de reivindicação, através de verbalizações e de gestos, para se alimentar sem auxílio, ou para brincar com algum tipo de brinquedo e brincadeira. Já nas mediações Participativa e Participativa-Diretiva, na atividade de brincadeira, as crianças se envolveram na atividade, não havendo, supostamente, necessidade de as babás realizarem a mediação diretiva ou a autoritária ou de as crianças exercerem a reivindicação.

Estes achados remetem ao que a literatura sobre interação adulto-criança tem pontuado: a reciprocidade e bidirecionalidade que estão implicadas nestas interações,

em que tanto a criança quanto o adulto, influenciam-se mutuamente através de seus comportamentos, conforme colocam Ribas e Seidl de Moura (1999). Nem a criança é tida mais como um ser passivo às vontades do outro, e nem o adulto é tido como o ator principal no relacionamento com a criança, ambos tem sua parcela de contribuição para que se configure determinado tipo de mediação.

Quanto à relação entre o sexo da criança e o tipo de mediação, os dados são insuficientes para se afirmar a existência de regularidades, tanto na atividade de brincadeira quanto na da alimentação. Mas, quando analisada a relação entre idade das crianças e tipo de mediação, os dados mostram que as crianças de idades maiores interagiram com babás que realizaram mediação Autoritária, em ambas as atividades, e as crianças com idades menores, interagiram com babás que realizaram mediação Diretiva, na atividade de brincadeira. Muito embora não seja possível afirmar que a idade, ou qualquer outro fator, prepondere para a definição do tipo de mediação realizada, uma vez que os dados indicam uma gama de fatores contribuindo para a mediação, em algumas configurações contextuais é possível identificar alguns fatores que se sobressaem a outros.

A característica mais relevante encontrada nas babás que participaram do estudo foi quanto ao tipo de capacitação e de experiência profissional que possuíam, pois as babás que realizaram curso de capacitação para atuarem na profissão, bem como as que possuíam experiência de trabalho em creche, foram as que realizaram, predominantemente, as mediações Diretiva e Autoritária. Os dados não permitem afirmar, mas sugerem que o conhecimento formal adquirido em instituições e em cursos, sobre práticas de cuidado de crianças, pode gerar uma prática mais *formatada* e que se aproxime mais das mediações Autoritária e Diretiva.

Outra característica referente às babás foi o tempo de trabalho com a criança. Averiguou-se que as babás com maior tempo de trabalho realizaram a mediação Participativa-Diretiva em ambas as atividades, depreendendo-se a possibilidade de que este tipo de mediação, que requer flexibilidade do cuidador para conseguir mesclar suas ações, ora direcionando a criança quando necessário e ora participando das atividades, tenda a ocorrer mais frequentemente quando está há mais tempo convivendo com a criança.

As babás que fizeram a mediação Autoritária apresentaram, tanto em seus discursos, quanto em suas práticas, a concepção de brincadeira relacionada à

aprendizagem, sugerindo que o histórico profissional destas babás, incluindo o curso de capacitação, pode ter contribuído na ressignificação de seus valores sobre o brincar.

Outro dado interessante referente às sete babás que fizeram o curso de capacitação, é que cinco se posicionaram como favoráveis a permitir que menino brinque com brinquedos socialmente destinados a meninas e duas disseram que eram favoráveis a permitir que a criança conhecesse os brinquedos mas não incentivavam a brincadeira. Pode-se supor alguma relação entre a informação recebida pelas babás, no curso, e a resposta que deram à pesquisadora, uma vez que conheciam a resposta “esperada”.

Quanto ao tipo de delineamento da pesquisa, sugere-se que, em próximos trabalhos, sejam feitas mais observações em menor número de babás, para avaliar se há regularidade no tipo de mediação nas atividades que as babás realizam com a criança.

Por último, ressaltam-se as dificuldades encontradas neste tipo de delineamento de pesquisa, que é extremamente trabalhoso, requerendo não somente tempo, mas também empenho e habilidade do pesquisador para lidar com famílias desconhecidas e adentrar a intimidade das pessoas no ambiente doméstico. Em contrapartida, contribui para a realização de pesquisas que priorizam a análise de situações reais, inseridas no cotidiano vivido pelas pessoas, em detrimento de situações artificiais como as que ocorrem em ambientes estruturados pelo pesquisador.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M.P.(1977). Notas sobre o Enigma Baiano. *Revista Planejamento*. Salvador. CPE.V.4. pp.123-136.
- Agecom, (2004, Setembro). Assessoria Geral de Comunicação do Governo da Bahia, Notícias on-line www.correiodabahia.com.br .
- Alban, M. (2005,mai). O Novo Enigma Baiano, a Questão Urbana-Regional e a Alternativa de uma Nova Capital. Núcleo de Pós Graduação em Administração NPGA-UFBA- *XI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional-ANPUR*.
- Alvarenga, V. C. & Vectore, C. (2005a). Avaliando a Mediação: Construção de duas Escalas para a Avaliação de Pais e Educadores Infantis. *Revista Horizonte Científico*, Uberlândia-MG.
- _____. (2005b). Construção e Validação da Escala de Avaliação da Mediação de Mães de Crianças Pequenas. *Revista Horizonte Científico*, Uberlândia-MG, v. 2.
- Amorim, K.S. (2002). *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creche*. Tese de doutorado não publicada, USP, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Andrade, M.R.J.(1994). Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. Em Andrade, C.J.; Filho, G.A.J.; Fleury, M.G.; Carvalho, M.I.C; Rubiano, M.R.B.; Machado, M.L.; Angotti, M. & Gonçalves, M.F.C. (orgs.). *Educação Infantil: muitos olhares*. p.107-130 Ed.Cortez.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado, o mito do amor materno*. Ed.Nova Fronteira.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Bastos, A. C. S.(2001). *Modos de Partilhar. A criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral. Ed.Universitária.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (Orgs.).(1998). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 135-157.

- Bornstein, M.H. Cote, Linda R. & Venuti, P. (2001,Dec.). , Parenting beliefs and Behaviors in Northern and Southern Groups of Italian Mothers of Young infants. *Journal of Family Psychology*, Vol.15(4).
- Bonamigo, L. ; Koller, S. H.(1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia, PUCCAMP*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 21-40.
- Bonetti, N.(2004,abr.). A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996. *Dissertação de Mestrado –UFSC – não publicada*.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(1), pp.77-88.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre, Ed.Artes Médicas.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R.H.(1979). *Home Observation for Measurement of Environment*. University of Arkansas, Little Rock.
- Carvalho, A.M.A.; Hamburger A.I. & Pedrosa M.I.(1999). Dados e Tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. *Temas em Psicologia*, V.7 n.3.,205-212.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I.(2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7 (1) pp.181-188.
- Carvalho, M.I.C. & Souza, J.B.T.N. (2004). Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento Cap.8. Em Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A.(Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento Humano*. Artmed Ed.
- Carvalho, M.I.C. & Rubiano, M.R.B. (1994). Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. Em Andrade, C.J.; Filho, G.A.J.; Fleury, M.G.; Carvalho, M.I.C; Rubiano, M.R.B.; Machado, M.L.; Angotti, M. & Gonçalves, M.F.C. (orgs.). *Educação Infantil: muitos olhares*. pp.107-130 Ed.Cortez.
- Cavalcanti, L.S. (2005). *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia*. Cad.Cedes, Campinas, Vol.25, N.66, pp.185-207.

- Colaço, V.F.R. (2004). Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V.17 (3) pp.333-340.
- Cole, M. & Scribner, S. (1998). Introdução. Em L.S.Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Chaves, A.M. (2000). O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V.13 n.1 Porto Alegre.
- Davies, N.S. & Thornberg, K.R.(1994). Child Care: A synthesis of research. *Early Child Development and Care*, 98. pp.39-45.
- De Conti, L. & Sperb, T.M.(2001). O brinquedo de Pré-Escolares: Um espaço de Ressignificação Cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 17 n.1, pp.59-67.
- DIEESE (2005, Março). Estudos e Pesquisas. Ano I, N.6. www.dieese.org.br
- Fernandes, A.H. & Oswald, M.L.B.M. (2005). A Recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cad.Cedes, Campinas*, Vol.25, n.65, p.25-41.
- Ferreira, E. (2002). *A mediação em acção na EB2 Frei Antônio Brandão da Benedita*. Acesso on line em: 12 de março de 2005. www.educare.pt/bibliotecaDigitalIPE
- Feldman, R; Greenbaum, C.W.; Mayes, L.C. & Erlich, S.H.(1997). Change in Mother-Infant Interactive Behavior: Relations to change in the mother, the infant, and the social context. *Infant Behavior and Development*, Vol.20.N.2, pp.151-163.
- Feldman, R. & Klein, P.S. (2003). Toddler's Self-Regulated Compliance to Mothers, Caregivers, and Fathers: Implications for Theories of Socialization – *Developmental Psychology*, Vol.39, N.4, pp.680-692.
- Feurstein, R.; Klein, P.S. & Tannenbaum, A.J. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. ICELP. Freund Publishing House Ltd.
- Fontana, R. A. C. (1996). *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.

- Fontana, R. A. C. (1983). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Ana Luiza B. Smolka; Maria Cecília R. de Góes. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, v. , p. .
- FLEM (2005). Fundação Luis Eduardo Magalhães. Relatório Sintético de acompanhamento. Acessado on line em 12 de outubro de 2005. www.flem.org.br/pei.
- Giordan, M. (2005). A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.31. n.1, p.57-87.
- Gomes, C.M.A. (2001). *Feurstein e a construção mediada do conhecimento*. Ed. Artmed.
- Góes, M.C.R.(2000,abr.) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, anoXX, n.50.
- Goldsmith, D.F. & Rogoff B. (1995). Sensitivity and teaching by dysphoric and nondysphoric women in structured versus unstructured situations. *Developmental Psychology*, Vol.31, N.3, pp.388-394.
- JCB. Jornal Correio da Bahia (06 de maio, 2005). Economia: Região Metropolitana de Salvador representa o quarto maior PIB do Brasil.
- Jorge, A.N. & Vasconcellos (2000). Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. Em: *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*. V.12-N.2 e 3 pp.55-67.
- Klein, P.S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland Publishers.
- Lacerda, C.B.F. (2000). A Prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, ano XX, n.50.
- Langlois, J.H. & Liben, L.S. (2003). Child Care Research: an editorial perspective. *Child Development*, 74, 969-975.
- Lagos Oliveira, S.M. (2001,jul.). Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 Anos. *Em Aberto*, Brasília, V.18, n.73, pp.89-97.

- Leontiev, A.N. (1988). Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar in: L.S.Vigotskii; A.R.Luria; A.N.Leontiev – *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ed.Cone.
- Lordelo, E.R.(2002). Interação Social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. *Estud.Psicol. Natal*, v.7.n.2. jul.dez.
- _____ (2002a). Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro conceitual (Cap.1) in: Lordelo, E. R; Carvalho, A.M.A. & Koller, S.H. (Orgs.). . *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do psicólogo/ EDUFBA.
- _____ (1998). Educadores de Creche: Concepções e Práticas. *InterAÇÃO*, Curitiba, v.2 p.113-132, jan/dez.
- Lordelo, E.R.; Fonseca A.L. & Araújo, M.L.(2000). Responsividade de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.13, n.1, Porto Alegre.
- Lordelo, E.R. & Carvalho., A.M.A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que Brincar? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(2).pp.14-21.
- Mauad, A.M. (2004). A Vida das crianças de elite durante o império. Em: *História das crianças no Brasil*. Del Priori, M. (Org.). Ed.Contexto.
- Maximo, I.M.N.; Ribeiro, M.C.P. & Venturelli, M.(1996). Vygotsky e o papel do brinquedo no desenvolvimento. *Revista da Faculdade Salesiana* – pp.68-78.
- Melo, H.P. (1998). O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras. *IPEA – Texto para discussão* n.565.
- Mendes, D.M.L.F. & Seidl de Moura, M.L. (2004) Desenvolvimento da Brincadeira e Linguagem em Bebês de 20 meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.20. N.3, pp.215-222.
- Mello, C; Gramacho, A. & Varela, A.V. (2005) PEI - Integrando Conocimientos, potenciando la actitud científica. *Revista Internacional Magisterio Educación Pedagogia*, Colômbia, v. 17, pp. 66-69

Menegon, V.C. (1995). Por que jogar conversa fora? Pesquisando o cotidiano. (Cap.8) in: Spink. M.J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano, aproximações teóricas e metodológicas*.

Ministério do Trabalho – Classificação Brasileira de Ocupações – www.mtec.gov.br

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Histórico da Política de Assistência Social – disponível on line: www.mds.gov.br – acessado em 05 de outubro de 2005 as 15:00hs.

Moll, L.C.(1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Montenegro, T. (1999) O cuidado e a Formação Moral na Educação Infantil. *Editora Educ Puc- São Paulo*.

Monteiro, A.M.F.C.(2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cad.Cedes Campinas*, Vol.25. n.67, pp.333-347.

Morse, J.M.(2003, Feb.). Perspectives of the observer and the observed. *Qualitative Health Research*, Vol.13 N.2 Feb.2003, pp. 155-157.

Nogueira, M.G. (1996, jan.jul.). Brincar é coisa séria: um alerta a educadores e pais. *Estudos. Goiânia*, 23(1/2), pp.129-151.

Oliveira e Silva, I.(2001). A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades. *Em Aberto*, Brasília, V.18, n.73, p.112-121.

Pascal, C. & Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto Editora, Portugal.

Palácios, J., González, M.M. & Moreno, M.C. (1992) - *Stimulating the Child in the Zone of Proximal Development: The Role of Parent's Ideas*. Em Irving E. Sigel, Ann V. McGillicuddy-De Lisi, Jaqueline J. Goodnow (Eds), *Parental Belief Systems*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Palmieri, M.W.A. & Branco, A.U.(2004). Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17(2), pp.189-198.

Pino, A. (2000). Técnica e semiótica na era da informática. Em: *Workshop do Projeto Sapiens*. São Carlos, SP. Acesso on line : www.dca.fee.unicamp.br/projects/sapiens/workshop/pino/pinoWorkshop.doc.

_____ (2005). *As marcas do Humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S.Vigotski*. São Paulo: Ed.Cortez

Piccinini, C.A.; Seidl de Moura, L.; Ribas A .F.P.; Bosa C.A. ; Oliveira E.A.; Batista E.P.; Schermann L. & Chahon V.L.(2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. Em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), pp.469-485.

PNE – Plano Nacional de Educação – INEP – www.inep.gov.br/cibec/on-line.htm

Reis, A.C., Zanella, A.V., França, K.B., Da Ros, S.Z. (2003). Mediação pedagógica: Reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre.

Rey, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. Ed.Thompson.

_____ (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Ed.Thompson.

Ribas, A.F.P. & Seidl de Moura, L.S. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações, *Estudos de Psicologia*,4(2), pp.273-288.

Ristum, M. (2001). *O conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado, UFBA, não publicada.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A.(Orgs.). (2004). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento Humano*. Ed. Artmed.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Mello, A.M.; Vitoria, T.;Gosuen, A.& Chaguri, A.C..(1998). *Os Fazeres na Educação Infantil*. (Orgs.). Ed.Cortez.

Rosemberg, F. & Campos, M.M.(1994). *Creches e Pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Ed.Cortez.

- Rogoff, B.(1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. Cap.6. Em: *Estudos socioculturais da Mente*. Ed.Artmed.
- Santos, A.K.S.(2005). Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano. Tese de Dissertação de Mestrado. UFBA. não publicada.
- Salum & Moraes, M.L. e Carvalho, A.M.A.(1987). Brincar: Uma revisão de algumas concepções clássicas. *Boletim de Psicologia*, 37 (86). pp. 1-23.
- Seidl de Moura, L.M. & Ribas, A.F.P.(2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. Em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.13 N.2 Porto Alegre.
- Silva, M. (2002). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro. Ed.Quartel.
- Silva, A.H.A. & Costa, E.F.(1998). O adulto, um parceiro especial. Cap.7. in: *Os Fazeres na Educação Infantil*. (Orgs.) Rossetti-Ferreira, M.C.; Mello, A.M.; Vitoria, T.;Gosuen, A.; Chaguri, A.C. Ed.Cortez.
- Silver, J.(2001). The role of cognitive education and mediated learning in the modification of the dyslexic student. 5ª BDA International Conference. Disponível on line em: www.bdainternationalconference.org Acesso em: 20.06.2005.
- Silva, C.R. & Bolsanello, M.A. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, 6(1) pp.31-36.
- Smith, M.C.(2001,March). *Foster Parents and the Home Environment: one-way to assess the quality of forster care placements*. San Jose State University, Research Fellows Program for the California Senate Office of Research, não publicado.
- Smolka, A.L.B.(2000,abr.). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*. anoXX, n.50.
- Smolka, A.L.B.; De Góes, M.C.R. & Pino A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente? Em: *Estudos socioculturais da Mente*. Ed.Artmed.

- Sperb, T.M. & De Conti, L.(1996).A construção dos papéis sexuais na atividade de brincar.*Coletâneas da ANPEPP*, Vol.1, n.4.
- Spink, M.J. & Medrado, B. (1995). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. (Cap.2) in: Spink. M.J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano, aproximações teóricas e metodológicas*.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2004) *Why we need to explore development in its cultural context*. Merrill-Palmer Quarterly, Vol.50.N.3.
- Teixeira, F. & Guerra, O.(2000,jul.). 50 anos da Industrialização Baiana: do enigma a uma dinâmica exógena e espasmódica. *Bahia Análise & Dados, SEI*. N.10 p.87-98.
- Tunes, E. & Tunes, G. (2001,Jul.). O Adulto, a Criança e a Brincadeira. *Em Aberto*, Brasília, V.18, n.73, p.78-88.
- Vasconcelos, C.R.F. & Rossetti-Ferreira, M.C.(2004). Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. Em Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A.(Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento Humano*. Artmed Ed.
- Vasconcellos, V.M.R.(2001,jul.). Formação dos Profissionais de Educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto*, Brasília, V.18, n.73, pp.98-111.
- Valsiner, J. (2000). Entre a “democracia da literatura” e a paixão pela compreensão: entendendo a dinâmica do desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, V.13. N.2 Porto Alegre
- Vectore, C. (2003). O brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicologia USP*, 14(3). pp.105-131.
- Venâncio, R.P. (1999). *Famílias Abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX*. Ed.Papirus.
- Vygotsky, L.S. – (1998). *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Trad.de J.C.Neto, L.S.M.Barreto, S.C.Afeche Trads) São Paulo, Martins Fontes.

Veríssimo, M.D.L.O.R. & Fonseca, R.M.G.S.(2003,Jan.Fev.). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev.Latino Am.Enfermagem*.

Wertsch, J.V.; Del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação. Em: *Estudos socioculturais da Mente*. Ed.Artmed.

Wertsch, J.V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural (cap.2). Em *Estudos socioculturais da Mente*. Ed.Artmed.

Zanella, A.V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17 (2) pp.99-104.

Zanella, A. V. & Andrada, E.G.C.(2002) Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá/PR, v. 7, n. 2, p. 127-133.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A BABÁ

A) IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Grau de Escolaridade: _____
Cidade de Nascimento: _____
Endereço Residencial: _____
CEP: _____ Bairro: _____
Telefone: _____ RG: _____
Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

B) Questões sobre o tipo de curso e orientação para cuidados de crianças:

1) Como é que a profissão de babá surgiu na sua vida, conte como foi que começou a trabalhar com crianças.

2) Qual o tipo de curso e orientação que você recebeu para trabalhar como babá?

() Curso formal , através de curso realizado em instituição.

Quanto tempo de curso: _____

() Curso informal através de informações para cuidar de crianças recebidas no próprio local de trabalho. Quanto tempo de orientações: _____

Quem fez as orientações? _____

Local de trabalho: () Casa de família () Instituição.

Qual? _____

() Não recebeu nenhum tipo de curso para atuar como babá.

Se, curso formal ou informal:

Teve orientação específica sobre alimentação para bebês?

Teve orientação específica sobre brincadeira com bebês?

C) Questões sobre a experiência de cuidado de crianças:

2) () Experiência direta com crianças sem vínculo/relação de trabalho, sem nenhum

tipo de informação anterior ou treinamento para cuidar de crianças.

Tipo de vínculo com a criança: () Familiar () Não familiar.

Por quanto tempo cuidou: _____

() Experiência cuidando do próprio filho.

Qual a idade da criança: _____

Recebeu orientação de alguém inicialmente para cuidar do filho?

() Experiência diretamente com crianças na profissão de babá. Quanto tempo está trabalhando como babá:_____

3) Qual a sua opinião sobre o trabalho da babá?.

4) Se tivesse possibilidade você mudaria de profissão, porque?

D) Questões sobre as crenças de alimentação de crianças.

5) Quem decide a alimentação que é dada a criança de quem você toma conta?

() Mãe da criança.

() Pai da criança.

() Babá.

() Outro parente. Qual:?. _____.

7) O que você acha deste tipo de alimentação? Você mudaria alguma coisa? O quê?

7) Você acha que as crianças até 3 anos, gostam de alimentos comprados prontos, tais como salgadinhos, refrigerantes, iogurtes, sucos prontos de caixinha etc.?

8) A criança que você cuida costuma comer estes alimentos?

9) Quando a criança não quer almoçar, jantar ou fazer outra refeição, o que você faz? Porquê?

E, se ela insistir e quiser substituir a refeição por salgadinhos, balas etc? o que você faz? Porquê?

10) O que você acha da criança fazer as refeições assistindo TV?

11) Qual a sua opinião quanto a distrair a criança para comer (ex. dar brinquedos para ela enquanto a alimenta etc.)?

12) Algumas crianças pequenas insistem em tomar várias mamadeiras por dia ao invés de almoçar, jantar etc. o que você acha disto?

13) A criança que você cuida gosta de mexer na comida enquanto come, e tenta comer sozinha? O que você acha disto? O que você faz quando isso acontece?

14) Para você o momento de dar a refeição pode ser classificado como:

() Muito gostoso Porquê?_____

() Bom, mas poderia ser melhor. Explique: _____

() Ruim, porque? _____

D) Questões sobre as crenças de brincadeiras com crianças.

15) O que você acha das crianças brincarem? É importante? Para quê?

16) Com quem a criança de quem você cuida brinca?

17) Você gosta de brincar com ela?

18) Algumas crianças não têm um lugar certo para brincar dentro de casa, brincam em todos os lugares (quarto, sala, cozinha etc.). Você acha que crianças pequenas, até 3 anos podem brincar somente em alguns lugares da casa? Por que?

19) A criança tem um lugar na casa para guardar os brinquedos? O que você acha disto? Quem foi que determinou este lugar?

() Mãe da criança.

() Pai da criança.

() Babá.

() Outro parente. Qual: ? _____.

20) A criança que você cuida tem horário certo para fazer tudo (brincar, comer, dormir etc)? Quem determina estes horários?

() Mãe da criança.

() Pai da criança.

() Babá.

() Outro parente. Você mudaria alguma coisa? Porque?
fazer as coisas ou não?

21) Existem muitos brinquedos diferentes, também para crianças de até 3 anos. Tem algum tipo de brinquedo que você acha melhor para a criança que está cuidando? Porquê?

22) Têm algum brinquedo ou brincadeira que a criança goste e você não gosta e procura evitar? Qual é e porquê?

23) O que você acha de deixar menino brincando de boneca? E de deixar menina brincar de bola ou carrinhos? Explique os motivos.

24) Para você o momento da brincadeira pode ser classificado como:

() Muito gostoso. Porquê? _____

() Bom, mas poderia ser melhor. Explique: _____

() Ruim, porque? _____

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

Nome do responsável pela criança: _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador etc.) _____

Documento de identidade: _____ Sexo: M __ F __

Data de Nascimento: __/__/____

Endereço: _____ N _____

Bairro: _____ Cep: _____ Telefone: _____

Título da Pesquisa: Crenças sobre cuidados de crianças por babás em ambiente doméstico.

Esta é uma pesquisa que tem o objetivo de avaliar os tipos de crenças das babás sobre a alimentação e a brincadeira das crianças, inclui uma observação e registro através de filmagem, pela pesquisadora, em dois períodos de interação da babá com a criança, sendo vinte minutos durante o momento da refeição do almoço e vinte minutos durante um período de brincadeira livre.

A sua participação neste estudo poderá não lhe beneficiar diretamente, mas os benefícios indiretos poderão melhorar o conhecimento da psicologia sobre a qualidade das interações entre cuidadores e crianças.

A sua decisão de participar do estudo é inteiramente voluntária e poderá ainda retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Não haverá perda de benefícios se você decidir não participar do estudo. Sigilo e privacidade serão mantidos sobre as informações. Não ocorrerá nenhum gasto financeiro por parte dos participantes.

Em caso de identificação de qualquer risco ou dano aos participantes da pesquisa, esta será imediatamente interrompida e os participantes receberão assistência aos danos decorrentes e, se necessário, serão ressarcidos ou indenizados.

Endereço e telefone do responsável pela pesquisa, para contato em caso de necessidade:

Sra. Cristiani Minga Beltran Fanti

Estrada do coco, km. 8,5 – Catu de Abrantes – Camaçari.

Telefone: 3671-3190.

Poderá também entrar em contato com a Doutora Ana Cecília Bastos, Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, pelo telefone: (071) 3247-2978.

Declaro que, após ter sido esclarecido pelo pesquisador e entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Salvador, de _____ de 20____.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA BABÁ

Nome da Babá: _____
Documento de identidade: _____
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ N _____
Bairro: _____ Cep: _____ Telefone: _____

Título da Pesquisa: Crenças sobre cuidados de crianças por babás em ambiente doméstico.

Esta é uma pesquisa que tem o objetivo de avaliar os tipos de crenças das babás sobre a alimentação e a brincadeira das crianças, inclui uma observação e registro através de filmagem, pela pesquisadora, em dois períodos de interação da babá com a criança, sendo vinte minutos durante o momento da refeição do almoço e vinte minutos durante um período de brincadeira livre.

Será feita também uma entrevista com a babá sobre a vida profissional, e as crenças quanto a prática de cuidados de crianças nas situações de alimentação e brincadeira livre.

A sua participação neste estudo poderá não lhe beneficiar diretamente, mas os benefícios indiretos poderão melhorar o conhecimento da psicologia sobre a qualidade das interações entre cuidadores e crianças.

A sua decisão de participar do estudo é inteiramente voluntária e não afetará seu trabalho, poderá ainda retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não haverá perda de benefícios se você decidir não participar do estudo. Sigilo e privacidade serão mantidos sobre as informações. Não ocorrerá nenhum gasto financeiro por parte dos participantes.

Em caso de identificação de qualquer risco ou dano aos participantes da pesquisa, esta será imediatamente interrompida e os participantes receberão assistência aos danos decorrentes e, se necessário, serão ressarcidos ou indenizados.

Endereço e telefone do responsável pela pesquisa, para contato em caso de necessidade: Sra. Cristiani Minga Beltran Fanti

Estrada do coco, km. 8,5 – Catu de Abrantes – Camaçari.

Telefone: 3671-3190.

Poderá também entrar em contato com a Doutora Ana Cecília Bastos, Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, pelo telefone: (071) 3247-2978.

Declaro que, após ter sido esclarecido pelo pesquisador e entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Salvador, de _____ de 20____.

Assinatura da babá

Assinatura do pesquisador

ANEXO D

Quadro 8. Número de babás distribuído por tipos de mediação e práticas culturais observadas na atividade de refeição.

PRÁTICAS CULTURAIS OBSERVADAS NA ATIVIDADE DE REFEIÇÃO	TIPO DE MEDIAÇÃO (N)			
	A	D	PD	P
1) Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos na atividade da alimentação.				
Dá o alimento para a criança	3	4	2	2
Permite à criança manusear o alimento para aprender a se alimentar.	-	-	3	2
Permite à criança tentar pegar o copo e/ou comer sem auxílio.	1	-	2	3
Impede a criança de manusear os alimentos ou tentar comer sem auxílio.	3	-	-	-
2) Uso de estratégias para distrair e incentivar a criança para a alimentação.	A	D	PD	P
Dá um talher para a criança durante a refeição, enquanto a babá dá a alimentação.	2	-	1	2
Faz brincadeiras com os talheres (aviãozinho).	-	1	1	-
Dá brinquedos à criança.	-	1	1	1
Uso de chantagem emocional.	2	1	1	2
Uso de coação (repreensões aos comportamentos considerados inadequados).	3	-	-	-
Insistir exageradamente para a criança comer.	3	2	2	1
Elogia os alimentos e a criança.	-	4	2	3
Canta músicas para a criança.	-	-	-	1
Substitui a alimentação.	-	1	-	-
Assistir televisão durante a refeição.	-	2	-	-
3) Orientação das babás na atividade de refeição.	A	D	PD	P
Chama atenção para: forma e tempo de mastigação, tipo de alimento etc.	1	-	2	1
Ensina a criança a pedir alimento e a manusear talheres e copo.	1	-	1	1

Tipo de mediação: A: Autoritária, D: Diretiva, PD: Participativa-diretiva e P: Participativa.

ANEXO E

Quadro 9. Número de babás distribuído por tipo de mediação e por valores sobre as práticas na atividade de refeição, identificadas nas entrevistas.

VALORES SOBRE AS PRÁTICAS NA ATIVIDADE DE REFEIÇÃO IDENTIFICADOS NOS DADOS DA ENTREVISTA	MEDIAÇÕES (N)			
1) Permissão para a criança manusear os alimentos e objetos na atividade de refeição.	A	D	PD	P
A criança deve manusear a comida para aprender a se alimentar.	3	4	3	3
2) Uso de estratégias para distrair e incentivar a criança para a alimentação.	A	D	PD	P
Favorável ao uso da televisão para distrair a criança.	1	3	1	-
O uso da televisão atrapalha a alimentação da criança.	3	1	2	3
Favorável a distrair a criança para incentivar a alimentação.	4	4	2	3
Substitui por outro alimento quando a criança rejeita a alimentação.	1	1	3	-
Tenta convencer a criança a se alimentar.	2	1	-	3
4) A visão da babá sobre a sua profissão.	Babás (N)			
Cabe à babá educar.	3			
Para trabalhar com crianças é preciso paciência.	4			
O adulto deve participar da alimentação para incentivar a comer e garantir que seja saudável.	8			

Tipo de mediação: A: Autoritária, D: Diretiva, PD: Participativa-diretiva e P: Participativa.

ANEXO F

Quadro 10. Número de babás distribuído por tipos de mediação e por práticas culturais observadas na atividade de brincadeira.

PRÁTICAS CULTURAIS OBSERVADAS NA ATIVIDADE DE BRINCADEIRA	MEDIÇÕES (N)				
	A	D	PD	P	AM
1) Participação das babás na atividade de brincadeira.					
Envolve-se nas brincadeiras com a criança.	-	-	3	4	-
Direciona as ações da criança.	1	2	-	-	-
Dirige as ações da criança e dificulta a participação.	3	-	-	-	-
Assessora a criança em suas dificuldades.	-	1	3	3	-
Elogia as ações da criança.	-	-	1	2	-
Demonstra carinho à criança	-	-	2	-	-
Desconsidera as solicitações da criança.	4	-	-	-	-
Reprova as brincadeiras.	2	-	-	-	-
Faz muitas perguntas à criança e não aguarda a resposta.	2	2	-	-	-
2) Percepções sobre o brincar	A	D	PD	P	AM
Imprime um sentido educativo às brincadeiras.	3	2	1	2	-
Propõe muitas brincadeiras em curto espaço de tempo.	2	-	-	-	-
3) Adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira.	A	D	PD	P	AM
Atenção à segurança da criança.	1	1	1	3	-
Restringe o espaço físico para a criança	2	2	-	-	1
Explora bem os espaços disponíveis para o brincar.	-	-	2	3	-
Lota o espaço com brinquedos.	1	1	-	-	-
3) Valores estereotipados sobre a brincadeira.	A	D	PD	P	AM
Apresenta significados estereotipados sobre gênero.	-	-	-	1	-

Tipo de mediação: A: Autoritária, D: Diretiva, PD: Participativa-diretiva e P: Participativa.

ANEXO G

Quadro 11. Número de babás distribuído por tipos de mediação e por valores sobre as práticas na atividade de brincadeira, identificados nas entrevistas.

VALORES SOBRE AS PRÁTICAS NA ATIVIDADE DE BRINCADEIRA IDENTIFICADOS NA ENTREVISTA.	MEDIAÇÕES (N)				
	A	D	PD	P	AM
1) Participação das babás na atividade de brincadeira					
O adulto precisa auxiliar a criança e participar das brincadeiras.	1	-	-	2	2
É gostoso brincar com criança.	4	2	3	4	-
2) Percepções sobre o brincar	A	D	PD	P	AM
A brincadeira é importante para a aprendizagem.	4	2	3	4	1
Criança precisa brincar com criança.	1	-	1	2	-
Os melhores brinquedos são os pedagógicos.	4	2	2	1	1
Brinquedos adequados à faixa etária da criança.	1	-	-	1	-
3) Adequação do ambiente e dos brinquedos para a atividade de brincadeira.	A	D	PD	P	AM
Favorável a restringir a criança em um único local para a brincadeira.	-	-	-	-	1
A criança deve brincar em um local que seja seguro.	4	2	3	4	-
Deve-se evitar brinquedos e brincadeiras que possam machucar a criança.	-	1	2	1	-
4) Valores estereotipados sobre a brincadeira	A	D	PD	P	AM
Permite que a criança apenas conheça brinquedos socialmente destinados ao sexo oposto, mas não incentivam a brincadeira.	1	-	2	1	-
Permite que menino brinque com brinquedos socialmente destinados a meninas.	3	-	1	2	-
Permite que as meninas brinquem com brinquedos socialmente destinados a meninos.	1	1	-	1	-
Contra deixar tanto menino quanto menina brincar com brinquedos socialmente destinados ao sexo oposto.	-	-	-	-	1

Tipo de mediação: A: Autoritária, D: Diretiva, PD: Participativa-diretiva e P: Participativa.