

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

Erika Patrícia Gama Araújo

O SALTO PARA A EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA:
um estudo sobre a mediação do educador na comunicação com bebês na creche

Maceió
2022

ERIKA PATRÍCIA GAMA ARAÚJO

O SALTO PARA A EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA:

um estudo sobre a mediação do educador na comunicação com bebês na creche

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas como parte do requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva

Maceió

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A663s Araújo, Erika Patrícia Gama.
 O salto para a experiência simbólica : um estudo sobre a mediação do educador na comunicação com bebês na creche / Erika Patrícia Gama Araújo. – 2022.
 [96] f. : il.

Orientadora: Nadja Maria Vieira da Silva.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. [58]-60.
Anexos: f. 62-[96].

1. Creches. 2. Comunicação. 3. Símbolo (Processos psicológicos). 4. Desenvolvimento humano. 5. Intenção (Psicologia). I. Título.

CDU: 159.922.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

ÉRIKA PATRÍCIA GAMA ARAÚJO

Título do Trabalho: "O SALTO PARA A EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA: um estudo sobre a mediação do educador na comunicação com bebês na creche".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Documento assinado digitalmente

NADJA MARIA VIEIRA DA SILVA

Data: 31/01/2023 12:39:28-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (PPGP/UFAL)

Examinadoras:



Documento assinado digitalmente

ABDIZIA MARIA ALVES BARROS

Data: 20/12/2022 01:20:36-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Abdízia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)



Documento assinado digitalmente

ANGELINA NUNES DE VASCONCELOS

Data: 20/12/2022 08:37:04-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 16 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante, o grande mestre Paulo Freire já nos deixava essa mensagem, mas confesso que escrever em um cenário pandêmico, cercada de incertezas, de perdas e de dor foi extremamente desafiador. Buscar sentido em continuar, quando a morte parecia flertar com as nossas vidas e o corpo ameaçava padecer, parecia impossível. Recorri, mas uma vez a Paulo Freire: É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...E assim fiz, busquei outros jeitos, e me juntei a tantos outros de modo que sou um pouco de todos que me ajudaram nesse percurso. Sou grata à Deus por ter me mantido firme e conseguir chegar até aqui. Grata a minha família, meu marido Thairan, minhas filhas Iris Victória e Sophia, minha irmã Wanessa que por vezes absorveram meu estresse e ainda assim me acolheram e me ajudaram de todas as formas. Gratidão aos meus pais Eufrásio e Maria Espedita por ter me educado da melhor forma que puderam, em especial a minha mãe. Com ela aprendi o valor da educação, o gosto pelo magistério e acima de tudo a ter fé e não desistir. Todo meu carinho aos amigos que desde o começo do processo me ajudaram, Patrícia Torres, Romário, Nádia e Simone Silva, muito obrigada! Gratidão a toda equipe do meu trabalho Cmei professora Maria de Lourdes Vieira, em especial as gestoras Eulália e Evilnaide que vivenciaram comigo todos os dilemas de uma professora com 50 horas semanais, que se submete a fazer pesquisa. Aos amigos do grupo de pesquisa, os veteranos Bárbara, Rodrigo Almeida, Rodrigo Silva, Leilane e Andrea, obrigada pelos esclarecimentos e por tantas vezes que precisei do apoio de vocês. Aos amigos de turma: Thaís, Lucas, Romário, Elyemerson e Rosecleide, gratidão por me fortalecerem nessa caminhada. Em especial minha amiga e companheira das horas certas e incertas, Rose muito obrigada pela sua sensatez, generosidade e companheirismo. Ao amigo Robson que com toda delicadeza e paciência, me salvou quando eu estava quase surtando, com a Plataforma Brasil e tantas outras questões burocráticas, obrigada querido!

Gratidão a todas as professoras participantes da pesquisa e a todas as gestoras, que colaboraram para que esse trabalho fosse realizado.

Toda minha gratidão e carinho a minha orientadora Nadja Vieira por ter trilhado esse percurso comigo, contribuindo para ampliar o meu olhar sobre os fenômenos estudados.

E por fim, meu agradecimento a todas as crianças que a todo instante redirecionam o meu olhar para a vida e para as coisas que os nossos olhos adultos não conseguem mais enxergar. Concordo com Rubem Alves, quando ele diz que: para as crianças tudo é espantoso, um ovo, uma minhoca, uma concha, de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisa que os eruditos não veem.

RESUMO

Com a formalização da educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, abre-se um alerta para a preparação dos educadores que trabalham nas creches. Reconhecemos esse alerta e destinamos esta dissertação para discutir questões relacionadas com a caracterização do ato educacional exercido nas creches, na expectativa de reverter o predomínio do assistencialismo historicamente observado nesses espaços. Esta dissertação integra três etapas de investigação: iniciamos com uma análise de documentos fundamentais que regulamentam a Educação Infantil, com destaque para os espaços das creches. O objetivo dessa análise foi discutir sobre atribuições do profissional que trabalha com Educação Infantil. A segunda etapa consistiu em uma análise de artigos levantados em banco de dados virtuais que abordam a relação entre desenvolvimento e Educação Infantil. O objetivo desse estudo bibliográfico foi destacar como diferentes posições epistemológicas sobre o desenvolvimento humano repercutem na proposição de diferentes práticas pedagógicas na Educação Infantil. Na terceira e última etapa, realizamos uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar recursos conceituais e materiais utilizados por educadores para interpretar processos comunicativos envolvendo bebês. Seis educadores participaram desta pesquisa. Como procedimento metodológico apresentamos duas cenas, uma em vídeo, que focaliza a interação como um adulto. A outra cena consistiu em uma descrição fictícia da hora do sono dos bebês na creche. Os objetivos foram a) investigar recursos que os educadores utilizam para caracterizar a comunicação e b) analisar recursos utilizados para lidar com comunicação em situação de conflito, respectivamente. Com esse procedimento fomentamos a produção de narrativas escritas dos participantes. Nos resultados destacamos um contraste entre duas orientações dos recursos conceituais para explicar a comunicação envolvendo bebês: 1) a observação/descrição das ações do corpo; b) o salto para simbolização (interpretação das ações). Na discussão desses resultados, relacionamos a primeira orientação com as práticas assistencialistas e a segunda como caminho para a caracterização do ato educacional na creche. Defendemos essa posição com o argumento no qual as operações simbólicas, ativadas nos processos comunicativos, pressupõem oportunidades para envolver bebês em experiências culturais diversificadas. Concluímos ratificando o alerta para a preparação dos educadores, considerando-se implicações éticas das suas interpretações para o desenvolvimento dos bebês. Finalizamos com o argumento sobre a possibilidade de prepará-los para essas interpretações e, dessa forma, instrumentalizá-los para a intenção educativa, indicada na BNCC orientação pedagógica para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Creche; comunicação; operações simbólicas; desenvolvimento humano; intenção educativa.

ABSTRACT

THE LEAP TOWARDS THE SYMBOLIC EXPERIENCE: a study on the mediation of the educator in the communication with babies in the day care center

With the formalization of early childhood education as the first stage of basic education, an alert is raised for the preparation of educators who work in day care centers. We recognize this alert, and we intend this dissertation to discuss questions related to the characterization of the educational act carried out in day care centers. Our expectation was to change the predominance of welfarism historically observed in these spaces. This dissertation integrates three stages of investigation: we begin with an analysis of fundamental documents that regulate Early Childhood Education, with emphasis on the day care centers. The aim of this analysis was to discuss the attributions of the professional who works with Early Childhood Education. The second stage consisted of an analysis of articles it was founding in a virtual database that address the relationship between development and Early Childhood Education. The aim of this bibliographical study was to highlight how different epistemological positions on human development change the proposition of pedagogical practices in Early Childhood Education. In the third and final stage, we carried out field research with the aim of investigating conceptual and material resources used by educators to interpret communicative processes involving babies. Six teachers participated in this research. As a methodological procedure, we present two scenes: one on video, which focus on the interaction of a child with an adult. The other scene consisted of a fictitious description of the babies' sleep time in the day care center. The aims were a) to investigate resources that educators use to characterize communication and b) to analyze resources used to deal with communication in conflict situations, respectively. With this procedure, we encourage the production of written narratives by the participants. In the results, we highlight a contrast between two orientations of conceptual resources to explain communication involving babies: 1) observation/description of body actions; b) the jump to symbolization (interpretation of actions). In the discussion of these results, we relate the first guideline with care practices and the second to characterize the educational act in the day care center. We defend this position with the argument that symbolic operations, carrying out in communicative processes, presuppose opportunities to involve babies in diversified cultural experiences. We conclude by ratifying the alert for the preparation of educators, considering the ethical implications of their interpretations for the development of babies. We conclude with the argument about the possibility of preparing them for these interpretations and, in this way, instrumentalizing them for the educational intention, indicated in the BNCC pedagogical guidance for Early Childhood Education.

Keywords: Day care; communication; symbolic operations; human development; educational intention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de desenvolvimento humano no campo da Educação	31
Quadro 2 – Concepções de desenvolvimento humano na interface da Educação Infantil com a Psicologia	36
Quadro 3 – Três dimensões das nuvens produzidas na oficina 1	47
Quadro 4 – Recursos para interpretação: corpo do bebê e simbolização	49
Quadro 5 – Síntese dos recursos para solucionar situações de conflito	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COBES	Coordenadoria do Bem-estar Social
COMARPH	Companhia Municipal de administração Recursos Humanos e Patrimônio
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IRDI	Índices de Risco ao Desenvolvimento Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	A creche e a educação infantil: breve histórico	10
1.2	A creche assistencialista	11
1.3	O ato educacional como atribuição para as creches: ser professor de bebês	15
2	UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS	18
2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	18
2.2	Brinquedos e Brincadeiras de Creches	21
2.3	Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil	23
3	COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	26
3.1	A Relação entre comunicação e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo bibliográfico	27
3.1.1	A análise dos artigos levantados	28
3.1.2	Resultados e discussões do estudo bibliográfico	29
4	UMA PESQUISA DE CAMPO	41
4.1	Metodologia	41
4.1.1	Objetivos	41
4.1.2	Participantes	41
4.1.3	Local	41
4.1.4	Procedimento de construção de dados/informações	42
4.1.5	Procedimentos de análise das narrativas das oficinas 1 e 2	43
4.2	Resultados e discussões da pesquisa de campo	45
4.2.1	Oficina 1	45
4.2.2	Oficina 2	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXO A – Narrativas Da Oficina 1	62
	ANEXO B – Nuvens de palavras da oficina 1	73
	ANEXO C – Narrativas oficina 2 (quadros por participantes)	74
	ANEXO D – Declaração de aceite CMEI Ana Carolina Galina F. F. Santiago	85
	ANEXO E – Declaração de aceite CMEI Profa. Maria Aparecida Bezerra Nunes	86
	ANEXO F – Declaração de aceite CMEI Walter Pitombo Laranjeiras	87
	ANEXO G – Declaração de aceite CMEI Profa. Maria José de Oliveira	88

ANEXO H – Declaração de aceite CMEI Maria Salete da Silva	89
ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa	90
ANEXO J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94

1 INTRODUÇÃO

A criança começa a perceber o mundo, não só através de seus olhos, mas também através de seu discurso.
- Lev Vigotski

No presente trabalho focalizamos a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano e suas implicações para a educação infantil. A partir do reconhecimento da relevância que essa relação incide para educação de bebês, assumimos o propósito de estudar a atuação de educadores no ambiente da creche. Com essa posição, chamamos a atenção para a necessidade de abordagens pedagógicas na primeira etapa da educação básica, nas quais mantenham-se integrados os aspectos de natureza teórica-metodológica com os aspectos éticos e políticos dos serviços públicos.

Nas creches, espaços destinados aos serviços da primeira etapa da educação básica, os bebês passam a maior parte do seu tempo no convívio com adultos e outras crianças, visto que, em muitos casos, só retornam para casa ao final do dia. Em primeira instância, pressupõe-se que essa convivência é sustentada por princípios definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, nas quais a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Destacamos que esses princípios fomentam expectativas de que as práticas pedagógicas na Educação infantil favoreçam o exercício da natureza comunicativa das ações humanas no mundo, considerando-se que este exercício é uma premissa para práticas cotidianas, que naturalmente são preenchidas por pares e pessoas diversas, para imaginação e fantasia, assim como para produção de sentidos e culturas, que se constituem nos usos de linguagem, sempre endereçados na alteridade. Com o reconhecimento desses pressupostos algumas questões nos motivaram para uma pesquisa, sobre a qual relatamos aqui: como se organizam as relações comunicativas entre bebês e educadores nas creches? Quais os recursos conceptuais utilizados pelos educadores para interpretar ações de bebês em diferentes situações?

1.1 A creche e a educação infantil: breve histórico

As primeiras instituições de educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade surgiram durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, em decorrência da crescente industrialização e urbanização. Esses espaços foram criados para atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras. A primeira delas foi nomeada de Escola de Tricotar, fundada por Oberlin, em 1796, na paróquia rural de Ban-de-la-Roche. Essa escola tinha como objetivo a aquisição de hábitos para que as crianças cumprissem ordens, princípios éticos e religião. Em 1828, surgem na França, as Salas de Asilo que depois mudam o seu nome para Escola Maternal, com propósitos de prover cuidados, educação moral e intelectual, para crianças de 3 a 6 anos de idade.

Com uma concepção pedagógica considerada inovadora, na qual se considerava a criança como centro do processo pedagógico, Froebel inaugurou o primeiro jardim da infância, na Alemanha, em 1840. Ele criou também uma fábrica chamada de *Kindergarten Beschäftigungs-Anstalt*, para produzir os próprios recursos pedagógicos, como jogos e brinquedos. A creche foi fundada em Paris por Firmin Marbeau, em 1844, para atender bebês até 3 anos de idade, com a ideia de se constituir um espaço melhor do que muitas casas.

No Brasil, as primeiras instituições de acolhimento às crianças foi a Roda dos Expostos que, por quase um século, permaneceu como um dos únicos espaços a oferecer atendimento assistencial aos menores abandonados no começo da vida. A Roda dos Expostos surgiu no período Colonial, atravessou o período Imperial, e se manteve durante a República, sendo extinta na década de 1950. Com o crescimento das populações urbanas, a ideia de proteger a infância surgiu, em princípio, na igreja católica ou através de iniciativas isoladas, com ênfase no caráter assistencialista. Em 1875, inaugurou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância brasileiro, anexo ao colégio do médico educador Menezes Vieira. Este era privado, para atender à burguesia.

Segundo Haddad (2016), a década de 70 caracterizou-se pelo surgimento de vários movimentos sociais e, em alguns lugares, a creche ganhou enfoque diferente, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras. Nessa ocasião, nasce em São Paulo o Movimento de Luta por Creches, formado por operárias, grupos feministas e intelectuais, que lutavam para que o Estado criasse e mantivesse uma rede de creches. É fato que as reivindicações foram atendidas e, através da Coordenadoria do Bem-estar Social (COBES), teve início a expansão de uma rede de creches, mantida totalmente pelos municípios.

A pressão unificada de vários setores das classes sociais que lutavam por creches e pré-escolas, como um direito à educação das crianças de todas as camadas sociais, resultou na aprovação das principais reivindicações contidas na Constituição brasileira de 1988. Dentre os artigos mais importantes, convém ressaltar o que é determinado (no artigo 208, inciso IV) como dever do Estado: “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, [1988], *online*). A partir daí, outros marcos legais corroboraram para que a educação infantil se fortalecesse enquanto política pública. Dentre esses determinantes destacamos: a) A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1989; b) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; c) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996; d) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (Resolução CNE/CEB, nº 5), de 17 de dezembro de 2009; e) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Esses marcos legitimam a educação infantil, como um direito de todas as crianças pequenas, desde o seu nascimento.

No âmbito das discussões tecidas nesses marcos, a creche é tratada como um espaço onde a maioria das crianças passa a maior parte do seu dia e se configura como uma especificidade na Educação Infantil.

1.2 A creche assistencialista

Nos últimos anos, diversos fatores intensificam a demanda social da creche: a crescente integração das mulheres de todas as classes sociais ao mercado de trabalho, a ampliação da oferta de vagas nesses estabelecimentos educacionais e o reconhecimento desses espaços como instituições educativas. A proposição de políticas públicas, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, evidenciaram a importância da Educação Infantil, que passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o reconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com essa faixa etária de 0 a 6 anos ganha outra dimensão, no campo educacional. De acordo com a referida lei, a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, no aspecto físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, essa nova configuração da Educação Infantil, exige a valorização da formação docente. De acordo com o art. 62, da LDB, essa formação deverá ser realizada em nível superior.

Enquanto instituição educacional, a creche ainda precisa de um longo percurso para superar o seu histórico caráter assistencialista. O trabalho pedagógico realizado nesses espaços ainda prioriza os cuidados físicos, de higiene e de alimentação, que se sobrepõem às questões

fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças. Apesar dos avanços, nos documentos – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular –, que apontam para a construção de uma prática em que o cuidar e o educar estejam indissociáveis, há, ainda, uma predominância do cuidado, nesses espaços. Ainda há muito a se fazer, e a formação continuada precisa orientar os profissionais que atuam nesses espaços, para que atualizem suas ações.

O acesso à creche também é algo que precisa ser ampliado. A Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996) determina a obrigatoriedade dessa etapa de ensino para os municípios, visto que, em geral, ela é pouca ofertada, por se tratar de uma especificidade que demanda um investimento maior, no que se refere aos materiais e aos recursos humanos. Uma das políticas públicas do Ministério da Educação, criada para garantir o acesso de crianças às creches e escolas, bem como, a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/Proinfância, instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Em Alagoas, tivemos a adesão de alguns municípios. Maceió destacou-se como o município do estado que mais construiu unidades do Proinfância.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024, estabelece na sua meta 1, a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até 2016. Para os bebês de 0 a 3 anos, a meta estabelece que 50% sejam atendidos em creches públicas até 2024¹. Segundo dados do INEP, o número de matrículas na educação infantil no Estado de Alagoas cresceu 13,6% de 2015 a 2019, atingindo 131.619 matrículas em 2019 (BRASIL, 2019). Esse crescimento foi decorrente principalmente do aumento das matrículas da creche. Faz-se necessário, entretanto, políticas públicas que garantam a efetividade dessas instituições de educação básica, no que se refere à promoção do desenvolvimento integral dos cidadãos matriculados, complementando a ação da família.

Como reflexo do enfoque assistencialista, presenciamos com muita frequência, a abertura de creches domiciliares, como alternativa para pessoas que estão fora do mercado formal e sem renda. Nesses casos, as instalações das creches ocorrem em espaços improvisados nas casas dessas pessoas. Geralmente, essas “creches” são localizadas na periferia e se caracterizam por atuar com profissionais sem qualificação apropriada e pela oferta de baixos custos, para matrícula de crianças do entorno.

¹ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Avaliamos que essas iniciativas são impulsionadas por uma baixa cobertura de atendimento na educação infantil que ainda é extremamente preocupante, pois denuncia a permanência de um problema social histórico: a negligência relacionada com o direito das crianças de serem acolhidas em instituições educacionais qualificadas. Privadas desse acolhimento, essas crianças são as principais vítimas de violência doméstica. Pesquisas realizadas nesse período de pandemia já apontam para o aumento da miséria e da fome, dentre as famílias brasileiras, fatores que contribuem para uma maior incidência de casos de violência doméstica.

Quando analisamos esses aspectos relacionados com turmas de berçário, alguns questionamentos são inevitáveis: Quais são os critérios para que uma instituição de educação infantil atenda às turmas de berçário? Existe supervisão sistemática, por parte da Secretaria de Educação, em relação à abertura e ao fechamento dessas turmas, assim como, em relação aos serviços desenvolvidos? De acordo com a Coordenadoria de Gerenciamento Escolar do Município de Maceió, duas das 16 turmas de berçário foram fechadas em 2020. Essa informação reforça a inclinação de realizarmos uma avaliação sobre a fragilidade da Rede de Educação Infantil nesse município.

Apesar de tantos desafios para que a educação infantil se fortaleça enquanto uma política de Rede, destacamos também, alguns avanços, principalmente no âmbito das creches. No início dos anos 2000, as creches tinham acabado de migrar da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação Municipal de Maceió. Nesse período, o município assumiu dez creches, antes gerenciadas pela Secretaria de Assistência Social, com cargos de gestores indicados por políticos. Além disso, grande parte dos professores eram contratados e os funcionários de apoio eram cedidos de outros órgãos, como por exemplo, pela Companhia Municipal de administração Recursos Humanos e Patrimônio (COMARPH). Não é difícil acreditar que as creches eram espaços precários e desoladores, com total predominância de ações assistencialistas. Além disso, de forma tardia, apenas, em meados de 2006 o atendimento para os bebês foi ativado. Antes, as creches atendiam apenas às crianças a partir de dois anos. Nessa fase, embora já houvesse uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, ela não continha proposições de atividades para o trabalho dos professores com os bebês.

Até os dias atuais, ocorreram mudanças importantes no funcionamento das creches. Atualmente os gestores das instituições de Educação Infantil são escolhidos de forma democrática, os professores são concursados, assim como, grande parte dos funcionários de apoio. As instalações dessas instituições passaram por transformações relevantes tanto no aspecto estrutural e arquitetônico, quanto no que se refere à concepção e intencionalidade pedagógica. Para esse alcance, destacamos também as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Maceió,

marco de grande relevância, para reafirmarmos a identidade da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica.

Todavia, esses avanços ainda não foram suficientes para consolidar uma política de atendimento na educação infantil que seja capaz de superar o assistencialismo e que qualifique as suas práticas em toda a Rede. Consideramos que essa política não pode perder de vista alguns indicadores publicados pelo MEC em 2009, através do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009). A publicação desse documento objetivou subsidiar a discussão sobre o atendimento das creches, com vistas à habilitação de gestores públicos e profissionais que trabalham na área de educação infantil, especialmente em creches, para o alcance da qualidade desses serviços, na busca de respeitar a dignidade e os direitos básicos das crianças nessas instituições, nas quais, a maioria das crianças passa a maior parte do seu dia.

As dificuldades para consolidação de uma política de atendimento de qualidade na educação infantil, com características próprias que se diferenciam das demais etapas de ensino, reflete a descontinuidade das ações de uma gestão para a outra, na esfera pública. Por essa razão, a identidade da educação infantil e a busca por uma compreensão coletiva de que a criança é o centro do processo, ainda não foi alcançada. Faz-se necessário mais investimentos na formação continuada para professores da Educação Infantil, com enfoque especial no desenvolvimento humano, pois, embora nos pareça óbvio que os professores que atuam com crianças e bebês devam ter propriedade sobre informações acerca do desenvolvimento infantil, na prática, não é o que se observa nas instituições.

Nós, educadores, precisamos conhecer sobre o convívio com os bebês, já ativos nas interações humanas, com vistas ao provimento de ações que promovam o seu desenvolvimento integral, no período que permanecem na creche. Essa preocupação é pertinente, pois de acordo com Barbosa (2010), durante muitos anos, destacaram-se apenas os aspectos da fragilidade, incapacidade e imaturidade dos bebês. Por outro lado, pesquisas atuais apontam para inúmeras capacidades dos bebês. Para Barbosa (2010, p. 2) “aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição [...]”. Concordamos com essa citação e nos empenhamos para uma mudança na forma como os bebês são vistos nas creches. A antiga visão da passividade dos bebês inquietou-nos e convocou-nos para um investimento em outra lógica de trabalho nas creches, na qual seja superado o argumento assistencialista e se anuncie o compromisso ético no cerne das providências para efetividade do ato educacional subjacente ao atendimento de bebês, nas creches.

1.3 O ato educacional como atribuição para as creches: ser professor de bebês

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, que a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No âmbito dessa mudança, destaca-se a creche, enquanto parte integrante desse sistema. Mas, como discutimos no tópico anterior, as ações assistenciais têm ocupado o lugar das discussões e das ações educacionais propriamente ditas. Empenhamo-nos nesse tópico em tecer proposições, ainda em estágio preliminar, na direção de uma caracterização possível para o ato educacional que pode ser atribuído às creches.

Na abordagem sócio-histórica de Vigotski, “o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio” (REGO, 2014, p. 58). Nesse sentido, adverte-se sobre a responsabilidade dos espaços institucionais que os atende. Para Scudeler (2018), a creche é um espaço por primazia de novos contatos para os bebês com outras pessoas que não fazem parte de seu convívio diário. Dessa forma, é um lugar de diversificação de culturas. Para Scudeler (2018, p. 119), esse ambiente faz o bebê “ampliar seu conhecimento de mundo, da natureza e da cultura”.

Destacamos, então, que a instituição que atende bebês constitui-se como um ambiente de vida coletiva, de interação, de desenvolvimento humano, e sua organização deve propiciar ao bebê exploração e descobertas que os desafie. Deve ser um lugar de intencionalidade, com propostas e objetivos voltado ao seu desenvolvimento integral. É fundamental que se reconheça nesses espaços sua responsabilidade com a promoção de desenvolvimento humano, que implica “constantes interações com meio social em que vive, já que as formas mais sofisticadas emergem da vida social” (REGO, 2014, p. 61).

Para Fochi (2018), a ideia de professor de bebês que estamos buscando ainda está para ser inventada. Assim, para este estudioso, um professor de berçário precisa compreender sobre desenvolvimento, sobre como acolher os bebês em espaços coletivos, mas, ao mesmo tempo, deve garantir-lhes a individualidade. Para isso, o professor deve reconhecer o valor da atenção pessoal e do vínculo profissional com cada criança.

Nas escolas reggianas² (RINALDI, 1999), a escuta é uma metáfora. Nessa pedagogia, é necessário a utilização da atitude de escuta: a) para que o educador tenha disponibilidade e sensibilidade para escutar e ser escutado; b) para que a escuta ofertada ocupe todos os sentidos e não apenas a audição; c) para que a escuta não produza respostas, mas construa perguntas; d)

² Escolas Reggianas são instituições de Educação Infantil da Cidade de Reggio Emília, localizada na Itália considerada referência mundial no trabalho com crianças.

o exercício de uma escuta provoca mudança, na mediada em que faz a pessoa sair do anonimato, legitimando-a e dando-lhe visibilidade. Trata-se de uma pedagogia em que o educador desloca seu olhar, sua audição e todos os seus sentidos, para acolher movimentos, descobertas e inquietações das crianças e, a partir delas, esse educador confronta suas próprias ideias, enquanto mediador no processo de aprendizagem, que nasce com a interação e o diálogo. No exercício dessa pedagogia, o professor de bebês precisa trazê-los para o centro de sua prática e legitimar sua presença, sua forma singular de se comunicar, de se relacionar e de interagir.

Os aspectos apontados aqui remetem-nos às questões éticas, que devem basear as relações comunicativas entre professores e bebês. A carência no cumprimento dessas questões éticas, inquieta-nos e nos faz refletir sobre quais as características de uma abordagem pedagógica apropriada para os bebês. Desse modo, vale questionar: como tem sido a preparação dos profissionais de educação para atuarem com essa faixa etária? Defendemos que uma abordagem apropriada para esse trabalho se centra na relação comunicação e desenvolvimento, considerando que, no começo da vida, o ser humano depende da interpretação de adultos.

Faz-se necessário o investimento na preparação de um educador responsivo, que acolha e interprete a linguagem dos bebês, quando ele gesticula, chora e sorri. Esse professor deve ser um mediador dos interesses e muito atento na sua atribuição de sentidos, para as manifestações comunicativas dos bebês. Entretanto, qualificar profissionais da educação infantil com essas características é um desafio. Essa preparação pressupõe a construção de práticas que articulem os princípios éticos, políticos e estéticos, como está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que nos instigou a investigar como tem sido a preparação desses profissionais para o atendimento de bebês em creches. O nosso interesse foi conhecer sobre a mediação desses profissionais nos processos comunicativos com bebês, considerando-se que a linguagem é a função central para a promoção do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Na presente pesquisa, refletimos sobre uma ampla abrangência dos processos comunicativos e sua relação com o desenvolvimento dos bebês que estão matriculados em creches. Nesses termos, definimos, então, como nosso objetivo principal, investigar recursos conceituais e materiais utilizados por educadores para interpretar necessidades comunicativas de bebês, durante sua permanência na creche. Para atingir esse objetivo, a nossa abordagem metodológica incluiu uma análise documental e uma pesquisa de campo.

Na organização do presente texto, que corresponde ao relato da nossa investigação, na qual focalizamos concepções de educadores sobre os processos comunicativos e sua relação com o desenvolvimento de bebês durante sua permanência na creche, apresentamos, no capítulo 1, apresentamos uma análise de três documentos que regulamentam as práticas de educadores

no âmbito da educação infantil: 1) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2) *Brinquedos e Brincadeiras de Creches*; e 3) *Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil*. No capítulo 2, apresentamos um estudo bibliográfico, com o objetivo de destacar conceitos de desenvolvimento humano referenciados em estudos sobre educação infantil realizados no campo da Educação e Psicologia.

Finalmente, no capítulo 3, descrevemos uma pesquisa de campo que realizamos com educadores da educação infantil que trabalharam com bebê. O objetivo desta pesquisa foi investigar os recursos utilizados por esses pesquisadores para interpretar necessidades comunicativas dos bebês. Uma ação de intervenção consistiu na nossa pesquisa, na medida em que fomentamos uma oportunidade para os educadores revisar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, pressupomos possíveis alterações nos cenários educacionais em que atuam esses educadores, a partir de suas experiências com os nossos procedimentos metodológicos.

2 UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Segundo Ludke e André (1986 p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Consideramos essa definição e destacamos três documentos que norteiam as práticas na educação infantil para uma análise, com a qual providenciamos subsídios para responder questões referentes a dois (entre os quatro) objetivos específicos da nossa pesquisa de intervenção (que será detalhada em secções posteriores). Os objetivos específicos aos quais nos referimos são: a) uma análise das atribuições do profissional que atende bebês em creches e b) a caracterização do ato educacional praticado na creche. Os documentos a partir dos quais discutiremos esses tópicos são: 1) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; 2) *Brinquedos e Brincadeiras de Creches*; e 3) *Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil* (BNCC).

2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Este documento de caráter mandatório, fomenta-nos uma reflexão sobre como garantir-mos práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 5 anos, assegurando o seu desenvolvimento integral. A nossa intenção ao analisar este documento foi destacar aspectos sobre as atribuições do profissional que atende bebês nas creches e, dessa forma, responder a um dos objetivos específicos de nossa investigação. Mobilizamo-nos para avaliar se as diretrizes são esclarecedoras para o professor de educação infantil, fornecendo-lhe as definições necessárias para esse exercício profissional.

Um dos aspectos que o documento define, que é relevante para iniciarmos nossa discussão é que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Nesse sentido, está subjacente no texto a ideia de que as práticas que forem desenvolvidas nesses espaços precisam ter intencionalidade pedagógica, afastando o caráter assistencialista historicamente atribuído a essas instituições. Vale salientar que, quando o documento se reporta aos espaços não domésticos, ele torna claro que a educação infantil não deve ser ofertada em espaços improvisados, com profissionais sem qualificação, a exemplo do que ainda testemunhamos: as mães crecheiras e as creches domiciliares.

É importante ressaltarmos que esse documento foi concebido para estabelecer diretrizes a serem observadas na organização, elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas, assumindo assim o caráter indutor para a construção das políticas públicas

de educação infantil. Dessa forma, os tópicos que tratam, mas especificamente sobre a organização das jornadas das instituições, trazem uma lista que descreve e apontam os elementos que devem estar postos no planejamento do professor de educação infantil. Observamos, entretanto, que não há um detalhamento sobre como efetivar essa orientação e muitos educadores se queixam da ausência de exemplos que os auxiliasse a visualizar a aplicação desses dos elementos descritos em suas práticas.

Nesse sentido, o documento fornece pistas importantes acerca das práticas, mas deixa lacunas que fragilizam a concretização das mudanças no que diz respeito a ação do professor. Se a posição na qual a educação infantil deve superar o caráter assistencialista já está assegurada na legislação, então o que falta para que o professor a incorpore em suas práticas? Em nossa análise apontamos duas questões que requerem maior investimento de atenção e em estratégias de aprimoramentos: a formação continuada e melhorias nas condições de trabalho.

A formação do professor de educação infantil é um ponto importante para refletirmos. A maioria dos profissionais que atuam na educação infantil têm formação em Pedagogia e o percentual de horas de atividades práticas de docência nesse campo (indicado nos currículos) é insuficiente para prepará-los para os desafios que envolvem em campo específico de atuação. O exercício de professor de educação infantil, envolve temas específicos que não constam nos currículos, como por exemplo, acolhimento, troca de fralda, alimentação, dentre outros que não fazem parte da formação acadêmica. Então quando esses professores chegam nas instituições públicas e precisam desempenhar sua função de cuidar e educar, essas ações normalmente são realizadas a partir do senso comum e/ou replicadas como os colegas da instituição já fazem há anos, perpetuando o modelo assistencialista.

A verdade é que isso vem se reproduzindo e tem gerado uma demanda desafiadora para as Secretarias de Educação, que precisam ofertar uma formação para profissionais que atuam na educação infantil, principalmente para aqueles que atendem aos bebês. No entanto a maioria das formações tem mantido o que é feito na Universidade, ao invés de discutir questões de ordem prática, propõe leituras de documentos sem problematizá-los nos cenários do cotidiano. Para o planejamento de uma formação que atenda essa demanda, precisa-se considerar especificidades da educação infantil, desde os bebês até as crianças de cinco anos, trazendo para o centro dessa discussão sobre o desenvolvimento humano e a importância do professor enquanto mediador das relações do bebê como o ambiente da creche.

Nesse sentido, a formação precisa considerar as necessidades reais do cotidiano das instituições, dos espaços de vida coletivo, dos diferentes grupos etários, de crianças de diversos grupos sociais que passam a maior parte do nesses ambientes. A formação precisa, portanto,

está implicada com o desenvolvimento integral das crianças de zero à cinco anos que estão nas instituições de educação infantil, em um diálogo permanente com as situações que emergem no cotidiano desses espaços no fazer diário do professor, legitimando esses espaços como *lócus* por excelência para as reflexões. Quando a formação parte das necessidades reais e da reflexão em que o profissional está inserido, muito provavelmente as chances de mudarmos e consolidarmos novas práticas, torna-se possível.

As condições de trabalho dos professores de educação infantil, em particular os que atuam com os bebês nas creches, tem sido negligenciada pelas políticas públicas. Um dos aspectos que mais preocupam professores de berçário é a inadequação dos espaços, tanto do ponto de vista arquitetônico, quanto da ausência de materiais apropriados para essa faixa etária. Na educação infantil, o espaço é considerado o terceiro educador. É a partir da sua organização que o professor promove oportunidade para experiências propulsoras do desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, o espaço se constitui como um dos elementos estruturantes para o currículo, na medida em que é visto como um aliado para a elaboração de bons contextos de aprendizagem.

Mas, infelizmente, os professores que atendem bebês se deparam com espaços inadequados, sem oferta de brinquedos e de mobília apropriada para apoiar ações pedagógicas planejadas com o propósito do desenvolvimento humano. Os brinquedos que normalmente estão nas salas, inclusive quebrados, são provenientes de doações dos próprios professores que fazem campanha com os amigos e parentes mais próximos. Não há materiais para apoio bebês, nas suas tentativas para ficar de pé e se deslocarem de forma mais segura e autônoma. Além da falta de estrutura dos espaços, os profissionais que atuam nas turmas com os bebês também se queixam da falta de clareza sobre o que propor para essas crianças e geralmente iniciam o trabalho sem nenhuma orientação, abandonados à própria sorte.

Reconhecemos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* trazem avanços significativos quando definem normas para a construção de políticas públicas para essa etapa. No entanto, ficou evidente que o documento por si só não garante a qualidade no atendimento das crianças que estão nas instituições. É preciso que haja mais investimento na educação infantil, semelhante como já se faz com o ensino fundamental, com os programas de formação continuada financiados pelo MEC, ofertados em larga escala (como por exemplo, o PNAIC). Faz-se necessário um conjunto de políticas públicas para que possamos consolidar a identidade da educação infantil, partindo da formação inicial do professor e da reestruturação do currículo do curso de Pedagogia. Em paralelo, é preciso investimentos na formação continuada e em

espaços para o atendimento das crianças, com brinquedos e mobiliários que potencializem o seu desenvolvimento.

2.2 Brinquedos e Brincadeiras de Creches

Este documento é um manual de orientação pedagógica e tem como objetivo conduzir educadores e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, com vistas a sua melhor apropriação às práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil com crianças de 0 a 3 anos. A escolha desse documento para nossa análise foi motivada por compreendermos que ele pode nos fornecer elementos para respondermos ao nosso objetivo específico de caracterizar o ato educacional praticado na creche, uma vez que ele prioriza a faixa etária das crianças menores, historicamente excluídas do sistema público de educação.

Brinquedos e Brincadeiras de Creches foi elaborado como parte da estratégia de implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* que elegeu enquanto eixos norteadores do currículo as Brincadeiras e as Interações. Reconhecemos que essa publicação já é um marco importante para a educação infantil principalmente porque propõe discussões específicas sobre como desenvolver propostas pedagógicas para trabalhar com os bebês e com as crianças pequenas. O documento é estruturado por V módulos. O módulo I, aborda a brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil; no módulo II remete-se aos brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês; o módulo III, remete-se aos brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas; o módulo IV remete-se à organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas e, o módulo V remete-se aos critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de educação infantil.

Ao longo de todos os módulos o documento discorre sobre como as ações pedagógicas devem ser realizadas pelos professores de educação infantil. As orientações são claras, sempre trazendo exemplos práticos que dialogam com o cotidiano das creches. Além disso, o material reitera que as ações dos professores de educação infantil, devem estar sustentadas por espaços adequados, com brinquedos e materiais que subsidiem práticas que promovam o desenvolvimento das crianças.

Na educação infantil, diferente de outras etapas (como o ensino fundamental), existe um consenso entre os estudiosos da área de não se adquirir livros didáticos por compreendermos que as investigações surgem nos contextos do cotidiano, na relação da criança com os seus

colegas, com os espaços e com os objetos. O educador tece o fio condutor do seu planejamento na observação atenta às perguntas que as crianças fazem, nas narrativas que elas desenvolvem enquanto brincam, na forma como expressam suas ideias e sentimentos. A aquisição de materiais (como enciclopédias, livros literários, revistas científicas e mapas) deve fazer parte das ações institucionais pois trata-se de dispositivos potentes para o incentivo às boas investigações.

Com essas observações argumentamos que, por mais preparado que o professor seja, se não houver espaços e materiais a qualidade no atendimento das crianças é prejudicada. É preciso que se construa políticas em níveis nacional e municipal para a efetivação do que já está autorizado nos documentos legais. Na nossa análise destacamos três aspectos que possivelmente contribuíram para que esse documento não tenha cumprido seu objetivo de implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*: a desinformação de professores, a burocracia e a desarticulação intersetorial.

Embora o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* tenha sido enviado para todas as instituições públicas de educação infantil, poucos professores conhecem esse material. Infelizmente, a distribuição dessa publicação não foi articulada como uma política nacional de formação para que, dessa forma, ele fosse refletido com os técnicos das secretarias, gestores e professores das escolas. Apesar desse manual ter sido publicado em 2012, as orientações que estão postas ainda precisam ser validadas, inclusive questões que dizem respeito a compra e a aquisição de materiais.

Agrega a essas dificuldades às ações educacionais, a falta de interação entre os setores que compõem a Secretaria de Educação. Um exemplo dessa desarticulação, é a falta de diálogo entre os departamentos de ensino, o setor de engenharia e as escolas. Infelizmente, existe desconhecimento do setor de engenharia, em relação a alguns documentos orientadores para a construção e reforma dos espaços, entre eles, o que analisamos aqui, *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches* e outros como, *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Vale salientar, que esses documentos foram elaborados com o objetivo de implementar políticas públicas para a infância.

A falta de articulação intersetorial tem gerado a construção de espaços mal planejados, que não dialogam com orientações pedagógicas para as crianças. Uma situação corriqueira é depararmos com espaços externos sem a instalação de chuveiros e torneiras, por exemplo. Entretanto, a brincadeira com a água e outros elementos da natureza é parte integrante do currículo. Então, quando isso acontece várias experiências pedagógicas passam a ser consideradas um transtorno ou são simplesmente impedidas.

O documento *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches*, evidencia a necessidade de investimento na aquisição de materiais e no planejamento de espaços que dialoguem com a proposta de educação infantil. Todavia, para que isso se torne uma realidade faz-se necessário muitas mudanças, inclusive a desburocratização na estrutura de compras de materiais pedagógicos. Uma das queixas mais frequentes dos gestores das instituições de educação infantil, é a dificuldade para conseguir comprar em lugares que emitam as certidões fiscais exigidas pela prefeitura. Isso acaba deixando os gestores sem opção; frequentemente ficam “presos” aos fornecedores que cumprem as exigências documentais, porém os preços dos produtos são mais caros e muitas vezes não tem a variedade e as especificidades de materiais para educação infantil.

Por sua vez, a Secretaria de Educação não apresenta um planejamento para compra e aquisição de materiais para educação infantil, principalmente para as turmas que atendem aos bebês. Em Maceió, ainda é inexistente registro de uma compra destinada a essa faixa etária. Nos últimos anos a rede municipal ampliou a oferta de berçário, novas instituições foram inauguradas; mas o que se vê são espaços físicos esvaziados, sem mobiliários e sem brinquedos.

Sem dúvida, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* indicia a pedagogia, para além da assistência, na Educação Infantil. Ao longo de todo o texto do documento confirma-se a necessidade de o professor planejar e ter intencionalidade pedagógica; descreve-se com minúcias como se coloca em prática as orientações das diretrizes. No entanto, ainda é um documento inexecutável, pelas questões que discutimos aqui na nossa análise.

2.3 Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil

Este documento de caráter mandatório, tem como objetivo estruturar práticas intencionalmente planejadas, voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças brasileiras que matriculadas na Educação Infantil. Ele também foi selecionado para nossa análise, por descrever os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos nessas instituições. Consideramos que essa descrição também é relevante para responder ao nosso objetivo de caracterizar o ato educacional como atribuição da creche.

A *Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil* é um documento alinhado com a identidade, com as concepções e com os princípios postos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*, na medida em que retoma a brincadeira e a interação (parâmetros mencionados nestas diretrizes), para assumi-las também como os eixos estruturantes das atividades curriculares na BNCC, que determina a garantia de seis direitos de aprendizagem:

conviver, brincar, explorar, participar, *expressar* e *conhecer-se* (grifo adicionado). De acordo com a BNCC, as atividades curriculares devem ser estruturadas pressupondo-se cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, cores, sons e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E a partir dos campos serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os direitos são, portanto, alicerce para o planejamento do professor e convoca-o para construir o currículo junto com as crianças. Nesse sentido, este documento caracteriza o ato educacional como um exercício que deve ser democrático, investigativo, autônomo, mas sobretudo intencional, na medida em que, rompe com a lógica passiva e transmissiva de conteúdo do ensino tradicional e demarca que, na educação infantil, o professor é o mediador dos processos de aprendizagem.

Um dos objetivos da BNCC é ser referência para a formulação de currículos das Redes de Ensino. Consideramos, entretanto, que esse alcance se faz necessário um amplo debate voltado para a construção de uma concepção de Educação Infantil que possa ser amplamente partilhada entre os profissionais que atuam nesta área e com a sociedade em geral. Argumentamos que todos os documentos que regulamentam esse período de educação devem servir como instrumentos de luta para a consolidação de uma concepção representativa desta primeira etapa da educação básica.

Um dos desafios que as orientações da BNCC para Educação Infantil nos coloca é a compreensão das especificidades do currículo para essa etapa. O documento imprime uma identidade da Educação Infantil e apresenta conceitos que devem servir como referência para a elaboração das propostas pedagógicas. Para a nossa apropriação das concepções sobre o que está posto e sobre a forma como precisa ser colocado em prática precisamos trilhar por um caminho que leva tempo. Essa apropriação requer um programa formativo no âmbito nacional, que envolva todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Essas providências são necessárias uma vez que a Educação Infantil tem uma gramática própria que está alinhada a sua proposta identitária, na qual orienta-se, por exemplo, não se utilizar o termo sala de aula, mas sala de referência, e não se utilizar a palavra aluno, mas criança. Há, portanto, pressupostos mais verticais subjacentes a essas posições que precisam ser discutidos e reconhecidos entre os educadores.

A nossa expectativa com essas providências é a ampla renovação de modelos: por um lado, do assistencialista historicamente predominante; e por outro lado, do escolarizante, no qual se submete o processo ensino e aprendizagem ao julgamento de capacidades. A Educação

Infantil opera sobre outra lógica; é uma especificidade que ainda não está pronta. Quando pensamos em uma escola de Ensino Fundamental, conseguimos visualizar os espaços, os conteúdos que serão abordados, o perfil do professor e suas atribuições; esses aspectos já estão claramente definidos, o que não acontece em uma instituição de Educação Infantil.

Há avanços significativos do ponto de vista legal e muitas pesquisas têm contribuído para que se construa um consenso baseado nas especificidades dessa etapa. Mas há um longo caminho a ser trilhado, principalmente quando falamos sobre docência e, em particular, sobre os professores que atuam com os bebês. É urgente o foco formativo para a atuação integrada no âmbito do cuidado e da educação, propriamente dita, com vistas a renovação de modelos que se mostram inadequados (o assistencialista e o escolarizante). A alternativa que investimos no presente trabalho é uma orientação pedagógica cujo cerne é a relação entre processos educacionais e desenvolvimento humano. As providências formativas, poderiam, na nossa opinião, esclarecer os fundamentos dessa relação e suas implicações para a educação de crianças.

3 COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A partir do nascimento, os bebês iniciam suas interações sociais, normalmente com a mãe, com troca de olhares, balbucios e gestos. Mas, para Emmi Pikler ([194-] *apud* FALK, 2016), vínculos com os bebês já são construídos durante a vida intrauterina, e se iniciam ali as primeiras relações comunicativas com a mãe. Quando os bebês nascem, as tentativas de significar suas intenções se configuram como algo desafiador. As manifestações de choro, de alegria, de desconforto, e tantas outras reações dos bebês, posicionam a mãe como a principal intérprete dessa linguagem e como mediadora da comunicação.

É possível reconhecer nessas explicações, o sentido defendido nos argumentos de Vigotski e seus colaboradores de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na relação com os outros e com a cultura. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 27), “à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças”. Nesses argumentos, a linguagem é mediadora entre o organismo da criança e suas experiências culturais no mundo.

Nas creches, o educador é o principal mediador para que o pensamento e as ações dos bebês conquistem sentidos no mundo. Essa mediação se traduz como verdadeiras sementes para germinação de operações simbólicas e construção de valores, nas experiências psicológicas dos bebês. Estamos falando, dessa forma, das experiências culturais dos bebês, em suas primeiras possibilidades de diversificação. Reconhecemos que, também nesses casos, incide ação e criatividade, processos apontados por Vigotski (1991), ao explicar como os usos de linguagem é disparado pelas experiências culturais.

No campo da Educação, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD) (VIGOTSKI, 1991) vinculou a aprendizagem e o desenvolvimento às condições de métodos e relações sociais, nos cenários educacionais. Além disso, esse conceito deu visibilidade ao papel da ação da criança, durante sua aprendizagem. Antes dessa elaboração conceitual, a aprendizagem era predominantemente amarrada aos processos de natureza biológica e cerebral; a descrição da ZPD apontou-nos processos mentais em construção relacionados com o ensino. Essas explicações favorecem o nosso reconhecimento de que aprendizagem se converte em desenvolvimento humano e depende de condições sociais ofertadas, inclusive, nos cenários educacionais. Ao discutirmos aqui sobre o ato educacional atribuído às creches, provocamos a reflexão sobre esses aspectos no âmbito das ações que ocorrem quando o educando é um cidadão- bebê. Consideramos nessa provocação, que as interações sociais, nos mais diversos contextos, são determinantes para as transformações que se traduzem como desenvolvimento.

Julgamos, ainda, que outro parâmetro teórico alinhado com as discussões de Vigotski e relevante para uma análise a) da relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano e b) do impacto dessa relação para educação de bebês, é o conceito de diálogo explorado nos trabalhos de Bakhtin (1992, p. 293), que declara:

Viver significa tomar parte no diálogo, fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no estado dialógico da vida humana.

Alinhamo-nos com a ideia central dessa citação, que toma o diálogo como condição essencial para o desenvolvimento humano. Destacamos o diálogo também na educação infantil, nos gestos e balbucios que os bebês investem na expectativa de uma resposta do educador. Significar as ações dos bebês pressupõe relações dialógicas potenciais ao desenvolvimento humano nos cenários educacionais da creche. Acreditamos que esses parâmetros conceptuais agregaram possibilidades à investigação que propomos, no sentido de compor informações compatíveis com a complexidade dos processos comunicativos.

Consideramos aqui, que os processos comunicativos não se organizam nem funcionam de forma linear, mas, ao contrário, se revelam tecidos em condições particulares e únicas e, sobretudo, se revelam como processos dinâmicos e em constante transformação. Além disso, incluímos no conjunto dos conceitos que fundamentaram a pesquisa que propomos aqui, História e Cultura, em conhecimentos que foram necessários para discutir sobre as mudanças na comunicação relacionadas com as experiências interpessoais dos bebês, nos cenários educacionais da creche.

3.1 A Relação entre comunicação e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo bibliográfico

Tendo em vista que o fenômeno central da nossa pesquisa de campo foi o papel da relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humanos em cenários de Educação Infantil, julgamos ser importante realizar um levantamento da produção científica, considerando a interface entre a Psicologia e a Educação, para refletirmos sobre a forma como a comunicação tem sido abordada por professores que atuam com as crianças de zero a cinco anos. Para este levantamento, consultamos as bases de dados *Scientific Electronic Library Online*

(*Scielo*) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-nos do descritor desenvolvimento humano e educação infantil.

Para o presente estudo bibliográfico, selecionamos artigos em revistas de Psicologia e Educação, com o objetivo de discutir sobre como a relação entre comunicação e desenvolvimento humano tem sido considerada em cenários educacionais. Definimos alguns critérios de busca, para que o nosso objetivo fosse alcançado (considerando-se a diversidade de artigos, livros e revistas científicas nos sites). Os critérios foram buscar em revistas de Psicologia e Educação artigos que: 1) tivessem as palavras desenvolvimento e educação infantil em seus títulos ou nas palavras-chaves; 2) foram publicados do ano de 2012 a 2021 em língua portuguesa (o ano de 2022 não foi incluído porque, até o momento do nosso levantamento, as publicações referentes a este ano não tinham sido encerradas).

Na plataforma *Scielo* foram encontrados 119 artigos: 43 publicados no campo da Psicologia e 76 no campo de Educação. Na plataforma CAPES foram encontrados 810 artigos: 339 no campo da Psicologia e 471 no campo da Educação. Após o levantamento dos textos, fizemos uma leitura de todos os resumos. Nesta etapa foram incluídos os artigos que fizeram referência à aspectos do desenvolvimento humano na educação infantil, no âmbito dos métodos e das concepções. Foram excluídos os artigos: a) duplicados; b) que não discorreram sobre o tema do desenvolvimento humano na educação infantil; c) que escreveram sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência ou transtornos; d) que abordaram sobre o desenvolvimento humano em áreas específicas, tais como: educação física, fonoaudiologia, alfabetização, matemática, música, ciências, etc.; e) que escreveram sobre esporte, atuação do psicólogo escolar, atuação de agentes de saúde e resumos de livros.

3.1.1 A análise dos artigos levantados

Somando-se os resultados das plataformas *Scielo* e CAPES, foram encontrados 547 artigos no campo da educação e 382 no campo da Psicologia. Após a leitura dos resumos (considerando-se os critérios anteriormente mencionados) selecionamos 09 (nove) artigos no campo da Educação e 10 (dez) no campo da Psicologia os quais abordaram sobre o desenvolvimento humano no campo da educação infantil. O principal procedimento que aplicamos para tratamento metodológico dos textos selecionados foi uma análise do conceito de desenvolvimento referenciados pelos autores, quer se tratasse de um estudo teórico ou pesquisa de campo.

Para essa análise, destacamos nos textos selecionados, os trechos que se remetiam diretamente ao conceito ou posição dos autores relacionada com o desenvolvimento humano. Salientamos, todavia, que, para na apresentação dos resultados, não foi nosso propósito uma exploração e discussão exaustiva dos conceitos de desenvolvimento na forma como estava situado dentro de cada texto analisado. O nosso propósito foi apontar quais as principais referências que os autores das pesquisas ou estudo de revisão resgataram para ancorar o sentido de desenvolvimento que abordavam, a partir daí, tecer uma discussão sobre como diferentes concepções (ou posições epistemológicas) sobre desenvolvimento resultam em diferentes orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Organizamos nos quadros 1 e 2, o título do artigo, os autores e os trechos que sinalizam o que eles concebem por desenvolvimento humano, respectivamente ao campo da Educação e Psicologia.

3.1.2 Resultados e discussões do estudo bibliográfico

a) *Desenvolvimento humano nas práticas de educação infantil de acordo com textos levantados no campo da Educação*

A discussão sobre desenvolvimento humano é relevante para as ações no campo da educação infantil, ainda que o professor não tenha clareza sobre a perspectiva epistemológica que sustenta suas práticas. Para construir mais informações sobre essas questões descrevemos algumas observações que destacamos a partir da nossa pesquisa bibliográfica.

Dos textos levantados no campo da Educação através da plataforma *Scielo*, verificamos que de um total de 76 artigos, apenas um abordou o tema do desenvolvimento humano na educação infantil. No que se refere à plataforma CAPES, dos 471 artigos apenas oito, abordavam questões relacionadas ao desenvolvimento na educação infantil (considerando-se os critérios que definimos para nossa pesquisa mencionados anteriormente).

Esses dados são reveladores e convergem para a nossa hipótese inicial de que a Educação tem preterido a discussão sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento infantil. Somos inclinados a pensar que as implicações do distanciamento dessas discussões são desastrosas para a proposição de ações pedagógicas na educação infantil, especialmente no âmbito das creches, que é o foco principal de nossa pesquisa. Com base nesses pressupostos, motivamos nossa apreciação dos textos selecionados com a questão: afinal, que base teórica professores de educação infantil têm referenciado para apoiar seu planejamento e exercício pedagógico? Há nessas escolhas indicativos sobre uma procura por esclarecimentos sobre diferentes

formas de se conceber o desenvolvimento das crianças e as implicações dessas diferenças para a proposição de ações pedagógicas?

Na nossa análise dos artigos levantados no campo da educação, observamos uma predominância de referências à concepção de desenvolvimento defendida por Vigotski (ver quadro 1). De acordo com Vigotski (2007, p. 03) uma concepção de desenvolvimento humano volta-se para “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Na sua abordagem sócio-histórica, o desenvolvimento humano se concretiza na relação entre processos elementares de origem biológica e de origem sociocultural. No entanto, embora exista uma ação recíproca entre organismo e o meio, Vigotski atribui especial importância às operações de natureza simbólica, exclusiva do desenvolvimento humano, que se efetiva em formas de culturas, constituídas pelos usos de linguagem, com suas transformações históricas e sociais.

A perspectiva sócio-histórica revisa concepções anteriores de desenvolvimento, predominantemente inatista nas quais os aspectos biológicos eram tomados como determinantes. Nestas concepções, os fatores externos (ambiente) ao homem não eram incluídos na análise da interação, mas abordados de forma dissociada dos fatores biológicos. Por outro lado, havia também as concepções ambientalistas, que valorizavam o predomínio dos fatores externos, relacionados ao ambiente, preterindo os aspectos biológicos.

No quadro 1 observamos que a posição epistemológica mais frequentemente assumida pelos autores, no conjunto dos textos que analisamos foi, como denominamos, histórica e cultural/dialógica, embora tenha chamado a nossa atenção, os vários casos que denominamos posição epistemológica indefinida.

Quadro 1 – Concepções de desenvolvimento humano no campo da Educação

Título	Autor/ano	Base de dados	Concepção de Desenvolvimento	Posição Epistemológica
Relações entre jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos	Szymanski, Colussi (2020)	Scielo	Referenciada em estudos de Vigotski e Leontiev.	Histórico-cultural Dialógica
O desenvolvimento da atividade roda de conversa em turmas de educação infantil	Paiva, Araújo e Cruz (2019)	CAPES	Referenciada em estudos de Vigotski e Wallon.	Histórico-cultural Dialógica
As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural para a participação infantil	Vasconcelos (2015)	CAPES	Referenciada em estudos de Vigotski, Luria e Leontiev. da	Histórico-cultural Dialógica
Educação infantil e o ensino fundamental a relação entre o docente e as teorias sobre o desenvolvimento humano	Cardoso, Camargo & Souza (2018)	CAPES	Referenciada em estudos de Vigotski, Wallon, Piaget e Freud	Indefinida
A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e retomada da palavra	Bragannolo, Dickel (2016)	CAPES	Referenciam estudos de Vigotski, G e Jerome Bruner.	Histórico-cultural Dialógica
As contribuições da abordagem Pikler Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês uma análise dos princípios orientadores	Dalledone, Coutinho (2020)	CAPES	Não explicitam sua concepção de desenvolvimento	Indefinida
Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância o campo das responsabilidades	Carvalho, Martins e Maristela (2013)	CAPES	Não explicitam sua concepção de desenvolvimento	Indefinida
Entre a psicologia e a pedagogia: reflexões sobre o desenvolvimento infantil e o conhecimento escolar a luz da teoria histórico-cultural	Barbosa, Silva (2015)	CAPES	Referência a Warde (2003): desenvolvimento numa perspectiva evolutiva	Maturacional

O desenvolvimento da filogênese e da ontogênese da linguagem alguns aspectos segundo a teoria histórico-cultural	Clarindo, Borella e Castro (2015)	CAPES	Referenciam estudos de Vigotski, Luria e Leontiev.	Histórico-cultural Dialógica
--	-----------------------------------	-------	--	---------------------------------

Fonte: a autora.

Reforçamos que, ao invés de apontar os casos de maior frequência, o nosso propósito foi à discriminação de características epistemológicas no âmbito de concepções sobre o desenvolvimento humano, com vistas a uma discussão posterior sobre as implicações dessas diferenças para a proposição de ações pedagógicas na educação infantil. Nessa perspectiva, a configuração apresentada no quadro 1, no qual indica a referência muito frequente nos artigos, aos estudos realizados no conjunto da obra de Vigotski e seus colaboradores, sugere-nos que educadores de crianças privilegiam uma concepção de desenvolvimento que pressupõem a relevância da mediação da linguagem e das operações de natureza semiótica (simbólica) para as práticas pedagógicas.

Todavia, esse cenário não se confirma na realidade, em muitos cenários cotidianos da Educação. Enquanto educadora de crianças e autora da presente pesquisa, proponho-me aqui a compartilhar algumas observações derivadas das práticas realizadas na instituição em que trabalho e da minha própria ampla experiência nesse campo de trabalho. Destaco nesse momento o reconhecimento de que ainda é predominante entre os educadores uma concepção de desenvolvimento inatista ou de maturação biológica.

É importante destacar uma situação inquietante para uma análise mais complexa: nas suas discussões e trocas de experiência com outros profissionais, esses educadores referenciam amplamente os trabalhos de Vigotski. Por exemplo, durante o planejamento de atividades, não são raras falas que alegam que “essa proposta de atividade não é interessante porque as crianças ainda estão muito bobinhas e podemos deixar lá para o final do ano quando elas estiverem mais maduras”. Avaliamos, por outro lado, que as implicações dessa crença são desastrosas pois, como desdobramento, dão lugar à proposição de atividades tolas, desconectadas de fundamentos, que se distanciam da construção de metas para o desenvolvimento humano, enquanto finalidade educacional.

Somos inclinados ao pensamento de que, contrário a esses cenários, professores de crianças precisam ser preparados para avaliar com segurança os efeitos de diferentes concepções de desenvolvimento humano para sua prática pedagógica. Subjacente a essa preparação está o reconhecimento de seu papel como principal mediador no ensino e aprendizagem das crianças. Isto porque, considerando-se que, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano se concretiza, sobretudo, na produção de significados da criança sobre suas experiências no mundo, que inclui pessoas, materiais e conceitos que lhes são apresentados, o educador passa a ser a peça fundamental na configuração das relações que possibilitará essa produção. Dito de outra forma, o professor pode ajudar muito ou ser ineficiente para incentivar atenção das crianças sobre modos como as pessoas agem e utilizam ferramentas culturais do cotidiano. Julgamos

que dessa atenção emergem explicações ou significados que incluem, por exemplo, sobre as relações com os seus colegas, com os adultos e sobre os desafios enfrentados no ambiente e na vida coletiva.

Uma cena vivida no cotidiano com crianças de três anos de uma instituição em que atuo como professora, pode ilustrar o complexo papel que a relação entre produção de significados e desenvolvimento assume em cenários educacionais. Durante a hora do lanche, foi servido para as crianças laranja cravo, que já estava sem a casca. Duas crianças estavam sentadas à mesa, com suas respectivas laranjas no prato. Uma das crianças começou a comer a laranja, separando os gomos. A outra criança parecia não saber como deveria fazer para comer a laranja, uma vez que ainda estava inteira. Então, sua colega, que o observava atentamente, falou: você tem que separar assim (a criança puxava os gomos, separando um por um e, delicadamente, levava-os à boca). Após a explicação da sua colega, o aprendiz esboçou um sorriso, como se estivesse surpreso com a descoberta de que os gomos da laranja poderiam se desprender uns dos outros. Então, começou a imitar o movimento ensinado pela colega e separou todos os gomos, demonstrando satisfação com o que acabara de aprender.

Esse tipo de situação que acontece cotidianamente, requer do professor o reconhecimento de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento emergem nas relações sociais, quando as crianças têm oportunidade para se apropriar dos modos de ser e de estar no mundo. Não há evidência nesse cenário, de que a criança que aprendeu precisou, como pré-requisito, ter habilidade motora ou conhecer o significado das palavras emitidas pela criança que sabia separar os gomos. O que se configurou neste exemplo foi uma aprendizagem sustentada eminentemente por processos comunicativos. Relacionada com esses processos, observamos, então, a conquista de uma nova habilidade, no caso da criança que passou a conhecer sobre como se come laranja cravo. Chamamos essa conquista de desenvolvimento. O desenvolvimento, na forma como tratamos aqui tem, portanto, uma natureza semiótica, visto que se realiza a partir da produção de significados para as experiências no mundo.

b) Desenvolvimento humano nas práticas de educação infantil a partir de textos no campo da Psicologia

No que se refere aos textos levantados no campo da Psicologia, selecionamos 13 artigos para nossa análise. Da plataforma Scielo, selecionamos oito artigos dos quais, seis trazem a discussão sobre desenvolvimento humano em cenários educacionais a partir da abordagem sócio-histórica e dois artigos, trazem a Psicanálise, com a utilização da metodologia de Índices de

Risco ao Desenvolvimento Infantil (IRDI) e um estudo de Winnicott. Dos textos levantados na plataforma CAPES selecionamos cinco artigos que abordam questões sobre desenvolvimento humano em cenários educacionais dos quais, três discutem sobre desenvolvimento a partir de testes de classificação e dois, a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

No quadro 2 observamos que, também no campo da Psicologia, os estudos de Vigotski, são referências predominantes nas discussões sobre desenvolvimento infantil em cenários educacionais. Essa configuração ajuda-nos a compreender a razão por que este autor é tão referenciado por educadores infantis, ainda que, como discutimos anteriormente, não signifique a clara compreensão de suas explicações. Há, como já marcamos, uma inconsistência nas posições dos educadores no que se refere ao alinhamento entre a concepção de desenvolvimento que supostamente defendem e a definição de suas atividades pedagógicas, as quais precisavam refletir essa concepção.

Quadro 2 – Concepções de desenvolvimento humano na interface da Educação Infantil com a Psicologia

Título	Autor/ano	Base de dados	Concepção de Desenvolvimento	Posição Epistemológica
A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia	Brandão e Kupfer (2014)	Scielo	Referenciada na metodologia IRDI (Psicanálise).	Maturacional
Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia	Moreira e Souza (2016)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski e Wallon	Histórico-cultural Dialógica
Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e das infâncias	Aquino (2015)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski.	Histórico-cultural Dialógica
Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural	Asbahr e Nascimento (2013)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski, Luria e Leontiev.	Histórico-cultural Dialógica
Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores	Pereira e Branco (2015)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski (retomados por Valsiner)	Histórico-cultural Dialógica
Desenvolvimento da personalidade da criança o papel da educação infantil	Bissoli (2014)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski, Leontiev (retomados por Elkonin).	Histórico-cultural Dialógica
Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado	Becker e Martins (2013)	Scielo	Referenciada com estudos de Winnicott	Maturacional
Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil	Marcolino e Melo (2015)	Scielo	Referenciada com estudos de Vigotski (Retomados por Elkonin)	Histórico-cultural Dialógica
Análise da Associação entre Índices de Risco ao Desenvolvimento Infantil e Produção Inicial de Fala entre 13 e 16 meses	Crestani, Moraes e Souza (2015)	CAPES	Referenciada na metodologia IRDI (Psicanálise).	Maturacional

Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural	Pessoa <i>et al.</i> (2017)	CAPES	Referenciada com estudos de Vigotski, Luria, Leontiev (retomados por Elkonin).	Histórico-cultural Dialógica
Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares	Santos, Ramos e Salomão (2015)	CAPES	Referenciada com estudos de Vigotski, Luria e Leontiev.	Histórico-cultural Dialógica
Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida inseridas em creches públicas do Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil	Silva, Engstron e Randa (2015)	CAPES	Referenciada com o teste de Triagem de Denver.	Maturacional
Sistematização de instrumentos de avaliação para os dois primeiros anos de vida de bebês típicos ou em risco conforme o modelo da CIF	Melo, Araújo, Novakoski e Israel (2019)	CAPES	Referenciada com a Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde (CIF).	Maturacional

Fonte: a autora.

A inconsistência que observamos consiste em defender a concepção de desenvolvimento descrita na perspectiva sócio-histórica e pressupor, nas suas práticas, que as crianças cumprem etapas definidas de desenvolvimento e que as tarefas precisam ser planejadas considerando um nível determinado de maturação. De acordo com a concepção de desenvolvimento de Vigotski, o desenvolvimento humano é um processo criativo que resulta de atividades mediadas pela linguagem. Nesse funcionamento, os pressupostos da perspectiva sócio-histórica preveem a ação humana mobilizando transformações de suas experiências no mundo ao longo do tempo e dessa forma, a ênfase sobre a criatividade na relação aprendizagem e desenvolvimento é muito mais relevante do que a hierarquia na maturação biológica.

Essas transformações se imprimem na história da ontologia humana e são reconhecidas como culturas. Culturas, nesse funcionamento, são registros semióticos (simbólicos) que resultam desta condição ativa (criativa), na qual se revela o encontro do organismo humano com o ambiente. Considerando-se esses pressupostos, para superar essa inconsistência, as atividades pedagógicas precisam se configurar como oportunidades para as crianças revisarem suas próprias ações, com base nas suas observações sobre o passado dessas ações e o que elas podem alcançar com transformações e comunicação.

Ainda que esta descrição pareça muito ampla e genérica, é possível situá-la no âmbito do processo de ensino e aprendizagem promovido na creche. Nesses cenários, quando os educadores estão fundamentados na concepção de desenvolvimento como processo criativo mediado pela linguagem, para construção de conhecimento (significados) sobre as experiências no mundo, eles podem fomentar oportunidades para diversificar relações de responsabilidade entre ele e o bebê. No alcance dessa diversidade, efetiva-se na prática pedagógica: a) o exercício ativo deste cidadão dos processos comunicativos nos quais são envolvidos e b) o reconhecimento do educador de um parceiro de comunicação para que, ao longo do tempo, possa mediar valores e histórias humanas. Nessa perspectiva, é relevante destacar que os valores e histórias escolhidos para serem mediados, devem fazer parte de um programa educacional mais amplo, no qual se pressupõe a responsabilidade institucional pela preparação desses mediadores.

Com relação a análise dos artigos encontrados no campo da Psicologia, também nos chamou a atenção aqueles que trazem uma abordagem sobre desenvolvimento humano fundamentada na classificação de *Índices de Risco ao Desenvolvimento Infantil* (IRDI). De acordo com os textos analisados (ver quadro 2) a metodologia IRDI, referenciam quatro eixos da teoria psicanalítica sobre o desenvolvimento: estabelecimento de demanda, suposição de sujeito, alternância presença e ausência e função paterna, que foram projetados em itens para observação na consulta pediátrica, em quatro fases (0-4 meses; 4-8 meses; 8-12 meses; 12-18 meses), para

diagnóstico de possíveis problemas no desenvolvimento infantil. Um estudo realizado por Cres-tani, Moraes e Souza (2015), por exemplo, aponta a associação entre presença de risco ao de-senvolvimento infantil e a produção inicial de fala de crianças na faixa de 13 a 16 meses de idade, além de analisar o valor preditivo dos índices de risco ao desenvolvimento infantil em relação à aquisição inicial da linguagem. Tabela constituída por esses índices é utilizada com frequência para o planejamento e avaliação de educadores sobre suas práticas pedagógica, com a pressuposição de uma relação determinística entre idade cronológica e emergência de com- portamentos humanos.

Além dos artigos no campo da Psicologia que analisamos já mencionados, marcamos também outros que, a partir de metodologias específicas, ancoram sua concepção de desenvol- vimento humano e sua relação com práticas pedagógicas na Educação Infantil, em pressupostos maturacionistas. É o caso da aplicação do *Teste de Triagem de Denver II* (variáveis de natureza biológica, materna, social, demográfica), referenciado no estudo de Silva et al (2015), que ob- jetivou verificar a prevalência de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor em lactantes matriculados em creches públicas. Na mesma linha de argumentação, o estudo de Melo et al. (2019), objetivou a identificação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento neuropsi- comotor (DNPM) de crianças de 0 a 2 anos, com baixo custo, para serem usados em creches. Neste caso, os autores partiram da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapaci- dade e Saúde* (CIF).

Avaliamos, a partir da apreciação dos artigos indicados no quadro 2, que a busca por padrões comportamentais com base na idade cronológica ainda é uma estratégia atual relevante para se definir desenvolvimento humano e para referenciar práticas pedagógicas na Educação Infantil. A história da Psicologia Escolar tem destacado efeitos desastrosos da presença dessas padronizações, ainda que algumas delas sejam camufladas por flexibilizações ou supostas con- textualizações. Referimo-nos às condutas elitistas e segregacionistas no âmbito dos serviços educacionais, tradicionalmente amparadas em testes de inteligências e análise de competências cognitivas definidas por instrumentos universalizados de avaliação.

Alertamos, todavia, que a opção por essa orientação indicia dificuldades de profissionais para lidar com a diversidade que se imprime na criatividade emergente no encontro humano com culturas mediadas pelos usos de linguagens, as quais discutimos anteriormente, que é o ponto central das abordagens sócio-histórica do desenvolvimento humano. O prognóstico que resulta do confronto com a orientação maturacionista é: padrões comportamentais podem ser alterados, se for efetiva uma consideração para variações culturais e históricas da vida. Além

disso, o olhar para criatividade humana, na sua ação propositiva para conhecer sobre suas experiências no mundo (atos de significação), quando bem apropriado enquanto estratégia pedagógica na educação infantil, reivindica uma mudança de foco, dos processos biológicos, para as operações simbólicas, exercidas na comunicação humana. Avançamos nessa direção a partir das discussões derivadas da nossa pesquisa de campo.

4 UMA PESQUISA DE CAMPO

Na pesquisa de campo que relatamos aqui, consideramos explicações de Valsiner (2021) sobre o *Ciclo Metodológico*, como esquema epistemológico da pesquisa no campo da Psicologia Cultural. De acordo com o autor, nesse ciclo, o pesquisador atua em diferentes níveis de generalidade, incluindo “visões axiomáticas do mundo e reflexões intuitivas sobre os fenômenos. Os métodos e os dados são construídos pelo pesquisador com base na estrutura específica do processo cíclico” (VALSINER, 2012; p. 302). Com esses pressupostos, exercemos uma postura reflexiva sobre os recursos, conceituais e materiais, que educadores lançam mão para interpretar as necessidades comunicativas dos bebês.

4.1 Metodologia

4.1.1 Objetivos

O objetivo geral foi investigar recursos conceituais e materiais utilizados por educadores para interpretar necessidades comunicativas de bebês durante sua permanência na creche.

Os objetivos específicos foram: i) analisar atribuições/funções do profissional de educação que atende bebês na creche; ii) caracterizar o ato educacional exercido na creche; iii) discutir a relação entre desenvolvimento humano e processos comunicativos no âmbito das atividades na educação infantil; iv) analisar a relação entre ética e uso da linguagem configurada no atendimento aos bebês durante sua permanência na creche;

4.1.2 Participantes

Participaram da pesquisa seis educadoras de cinco creches públicas do município de Maceió, que atuam ou atuaram em turmas de berçário, há pelo menos dois anos.

4.1.3 Local

Em decorrência da pandemia da COVID-19 e para o cumprimento das determinações para o isolamento social, a pesquisa foi realizada de forma remota, através plataforma *Google Meet*. As atividades foram gravadas para viabilizar releituras dos textos e aprofundamento das interpretações.

4.1.4 Procedimento de construção de dados/informações

Os procedimentos para a construção de dados que inicialmente seriam realizados de forma presencial, foram revisados e simplificados para adequação ao formato remoto. Depois desta revisão, para construção de informações para nossa análise, cumprimos as seguintes etapas:

- 1- Seleção de documentos regulamentadores da Educação Infantil, a partir dos quais discutimos sobre as atribuições do professor na Educação Infantil e as características do ato educacional exercido na creche, objetivos específicos a e b, respectivamente (o detalhamento da seleção, análise e resultados dessa etapa foi descrito no capítulo 1);
- 2- Estudo bibliográfico sobre a relação entre desenvolvimento humano e comunicação em cenários de Educação Infantil, a partir de textos publicados no campo da Educação e da Psicologia (o detalhamento dos procedimentos realizados nesse estudo, que inclui levantamento dos artigos em banco de dados virtuais, análise e resultados, foi descrito no capítulo 2);
- 3- Oficinas para educadores de berçários:

Inicialmente planejamos a realização de três oficinas, mas na nossa adaptação reduzimos para duas oficinas com cada educador, em dias diferentes, com uma duração máxima de duas horas. Considerando-se que seis educadores participaram desta pesquisa de campo, realizamos um total de 12 oficinas. O objetivo principal das atividades das oficinas foi fomentar narrativas orais e escritas dos participantes sobre seu trabalho em creche. Nas oficinas foram desenvolvidas as seguintes atividades:

a) Oficina 1 - Avaliação sobre uma cena da interação/comunicação envolvendo um bebê e um adulto: esta oficina teve como recurso a apresentação de um recorte vídeo que nomeamos como Gustavo e sua Toalha Azul. O recorte (com 56s) revelava Gustavo (nome fictício), um bebê de aproximadamente nove meses, que explorava uma toalha de banho azul, no quarto de sua casa. A atenção de Gustavo foi muitas vezes requerida por um adulto (pai) que insistia em jogar uma bola para ele. Na interação, Gustavo emitia gestos e indicava seu interesse pela toalha que tinha nas mãos. Após a apresentação desta cena, a pesquisadora fez algumas perguntas para as professoras: 1- *Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?* 2- *O que se passa no vídeo sobre a interação?* 3- *É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?* 4- *Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?* 5- *O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Gustavo?* Considerando o

formato remoto, as perguntas foram apresentadas através de *slides*. A finalidade das perguntas foi fomentar avaliação dos educadores sobre a comunicação do bebê.

b) Oficina 2 - Comunicação em situação de conflito: O objetivo dessa oficina foi a discussão sobre processos comunicativos em situações de conflitos envolvendo rotinas de trabalho em uma creche. A discussão foi fomentada a partir do recurso da descrição de uma cena na qual se recupera uma experiência cotidiana nos ambientes das creches: *a hora do sono*.

Descrição da cena: *Uma professora de berçário em uma turma com dez bebês com uma média de idade de onze meses, conduz as crianças para uma sala que foi preparada pela auxiliar para as crianças dormirem. A sala tem colchonetes forrados com lençóis e travesseiros. Aos poucos, a professora e a auxiliar acomodam um a um os bebês nos colchonetes distribuídos pelo chão. Quando todas as crianças estão acomodadas, as luzes da sala são apagadas e a porta da sala é fechada. Em pouco tempo alguns bebês dormem, mas outros não. A professora precisa ir embora, seu expediente acabou. Apenas a auxiliar permanece na sala com os bebês. Oito bebês dormem. Um deles chora quando vê a professora saindo, então, a auxiliar o coloca no braço tentando acalmá-lo. Enquanto isso, outro bebê se levanta vai até a porta e bate, gesticulando que quer sair daquele espaço. A situação fica crítica com o barulho e um terceiro bebê acorda assustado e morde o colega que estava dormindo ao seu lado.*

O texto desta cena foi projetado em *slides* pela pesquisadora e, após a leitura para as participantes (vale salientar que este procedimento foi realizado de forma individual), apresentou as seguintes questões: (Q1) Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?

(Q2) Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação? (Q3) Quais são as características dessa comunicação? (Q4) Qual a sua leitura da ação do bebê de querer sair? (Q5) Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?

4.1.5 Procedimentos de análise das narrativas das oficinas 1 e 2

Trabalhamos com um total de 12 narrativas, produzidas por seis professores, a partir de duas oficinas. O primeiro procedimento de análise das narrativas foi uma leitura flutuante, que

realizamos de forma exaustiva, na expectativa de capturar *campos de significação*, que assumimos como estratégia metodológica principal para a análise das narrativas produzidas nesta pesquisa. Nesta fase preliminar da análise, decidimos por recorrer ao procedimento das nuvens de palavras, na expectativa de alcançar um relevo desses campos. O procedimento das nuvens de palavras foi aplicado para iniciarmos análise das narrativas da oficina 1 (ver quadro 3). Todavia, logo observamos que esse procedimento não era suficiente para contemplar nossos objetivos e decidimos por acrescentar outro procedimento para observação e análise de campos de significação.

No procedimento que acrescentamos, o campo de significação consistiu em um construto teórico-metodológico no qual confirmamos o nosso reconhecimento de que, em uma pesquisa não experimental, como foi o nosso caso, pressupostos teóricos, fenômeno, dados e métodos precisam estar em completa sintonia e alinhamento dinâmico. Esse alinhamento, foi tópicamente privilegiado de Valsiner (2012) ao defender o *ciclo metodológico* como esquema epistemológico para a pesquisa no campo da Psicologia Cultural, aspecto que mencionamos em outro momento, por ocasião da descrição inicial de nossa pesquisa de campo.

Além disso, para a formalização desse construto, resgatamos fundamentos proferidos por dois diferentes autores empenhados em dar visibilidade à variabilidade e imprevisibilidade relacionada com a análise dos usos de linguagem pelos seres humanos. Em primeiro lugar, referenciamos na nossa proposição da estratégia metodológica de observação de campos de significação, as explicações que constituem a teoria dos campos semânticos de Stephen Ullmann (1964). Nesta teoria, um campo semântico é constituído no entrelaçamento de palavras diferentes, de tal forma que cada palavra agrega ao sentido das outras. É relevante nas explicações do autor, o papel de valores culturais, que fazem com que sentidos que resultam do entrelaçamento das palavras (campo) transcendam tempo e espaço de seu surgimento, possibilitando que gerações posteriores conheçam experiências humanas passadas e tenham oportunidade de conceituá-las outra vez.

Na construção desse segundo procedimento para observação e análise dos campos de significação, resgatamos também explicações de Benveniste (2006) sobre a imprevisibilidade que resulta dos efeitos da Circunstancialidade e da adaptação entre signos, para a emergência do sentido nos usos de linguagem. De acordo com a autora, a palavra tem a função de nomear temas que podem se apresentar com ambiguidade e imprecisão. Essa observação é relevante, na medida em que justifica a possibilidade de leituras diversas dos dados, a depender dos interesses do pesquisador ou daqueles que consomem informações derivadas de pesquisas.

Relacionamos essas explicações com nossa leitura flutuante exaustiva das narrativas. Organizamos os resultados desse procedimento em diferentes quadros, nos quais discriminamos informações de acordo com a análise das oficinas 1 e 2. Nesses quadros indicamos os dados que selecionamos para interpretação dos campos de significação, de forma a responder ao nosso objetivo central da pesquisa que foi investigar os recursos utilizados pelos educadores para interpretar necessidades comunicativas de bebês.

Na oficina 1, situamos nossa observação dos campos de significação nas respostas dos educadores sobre processos comunicativos relacionados com a cena recortada de um vídeo, que lhes apresentamos enquanto procedimento metodológico. O resultado desse procedimento foi organizado no quadro 4. Com relação a oficina 2, os campos de significação foram observados nas respostas dos participantes para questão que lhes apresentamos (Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5) todas relacionadas com uma descrição de uma cena fictícia, na qual focalizamos processos comunicativos em situação de conflito. Conduzimos a nossa análise, organizando os campos de significação em quadros individuais (por cada participante; Anexo C) e, posteriormente, a partir desses quadros individuais, elaboramos uma síntese sobre os campos de significação capturados nas narrativas dos seis educadores, associados com uma interpretação sobre os recursos utilizados pelos participantes, para se posicionar sobre a comunicação em situação de conflito (quadro 5).

4.2 Resultados e discussões da pesquisa de campo

4.2.1 Oficina 1

As seis narrativas produzidas na primeira oficina (Anexo A) foram as principais fontes de dados que nos levaram aos apontamentos para responder ao nosso objetivo principal da pesquisa de campo, que foi destacar recursos conceituais e materiais utilizados pelos educadores para interpretar necessidades comunicativas do bebê focalizado no nosso material metodológico. Com a escolha de uma cena recortada de um vídeo que apresenta um bebê e um adulto em situação interativa (nosso procedimento metodológico), investimos na expectativa de que os educadores participantes de nossa pesquisa se remetessem aos processos comunicativos e sua relação com ações pedagógicas.

Com base nessa expectativa, iniciamos as entrevistas com a indagação sobre o que os participantes observavam na cena. A partir das suas respostas, providenciamos a introdução

gradativa dos termos interação e comunicação, quando estes termos não foram espontaneamente utilizados pelos participantes. Dito de outra forma, quando os participantes não se remeteram aos processos comunicativos, indagamos-lhes sobre o que poderiam falar sobre a interação configurada na cena. Se ainda assim não se remetessem à comunicação, nós mesmos perguntamos-lhes se seria possível falar sobre comunicação naquela cena. Conduzimo-nos dessa forma para viabilizar uma oportunidade para a expressão mais clara do pensamento e da linguagem dos participantes sobre os processos comunicativos envolvendo bebês.

Sistematizamos apontamentos sobre os recursos conceptuais e materiais utilizados pelos participantes para interpretar necessidades comunicativas a partir desta cena recortada do vídeo, considerando os procedimentos de análise que já descrevemos. As nuvens de palavras recorrentes, procedimento preliminar de análise (Anexo B), apontaram os primeiros indicativos de recursos materiais e conceptuais. Destacamos no Quadro 3, as três dimensões mais relevantes, indicadas nas nuvens formatadas a partir das narrativas produzidas por todos os participantes durante a oficina 1.

De acordo com o quadro 3, observamos que a dimensão em maior relevo indicou, em primeira instância, que a leitura da cena pelos participantes ancorou-se em uma apreciação visual; isto é, sugere-se que nesse momento, eles foram orientados mais pela materialidade da cena do que pelo seu alto teor de aspectos ideológicos/conceptuais relacionados com os processos educacionais. As palavras brincadeira, adulto, criança e foco, sugerem-nos que os participantes partiram da faceta mais óbvia da cena.

Essa nossa provocação não seria relevante, caso não estivéssemos falando de educadores diante de um cenário que potencialmente remete-se à interação e comunicação. Essa linha de argumentação torna-se mais plausível quando observamos as palavras indicadas na segunda dimensão das nuvens (olho, pegar, explorar e livre; quadro 3), pois estas também se remetem, de alguma forma, ao mundo visível e concreto, como principal parâmetro para análise dos participantes.

Quadro 3 – Três dimensões das nuvens produzidas na oficina 1

Participante	Dimensões
Participante A Nuvem 1	Brincadeira, olho, interação.
Participante B Nuvem 2	Brincadeira, pegar, comunicou.
Participante C Nuvem 3	Adulto, criança, bola.
Participante D Nuvem 4	Criança, explorar, interação.
Participante E Nuvem 5	Foco, livre, interação.
Participante F Nuvem 6	Foco, livre, bola.

Fonte: a autora.

Para o alcance do sentido que investimos nessa interpretação faz-se necessário, todavia, considerar a nossa expectativa de que educadores fossem altamente sensíveis para discutir sobre os processos comunicativos em cenários educacionais. Construimos progressivamente uma linha de argumentação, na qual a relação entre comunicação e desenvolvimento humano deve ser a principal orientação para as práticas pedagógicas na educação infantil. Nessa direção, esperávamos que os educadores atentassem, já no início da atividade que propomos, que se tratava de um enfoque sobre processos comunicativos em cenários educacionais para bebês. Entretanto, eles só passaram a olhar definitivamente nessa perspectiva, depois que introduzimos os termos interação e comunicação ao longo das entrevistas. Por essa razão essas expressões apareceram como terceira dimensão de palavras mais recorrentes nas nuvens (quadro 3).

Decidimos, então, por realizar o segundo procedimento de análise das narrativas, para observar os campos de significação e expandir apontamentos sobre os recursos utilizados pelos participantes para interpretar necessidades comunicativas configuradas na cena que utilizamos metodologicamente. Nesse procedimento, analisamos aspectos subjacentes à concepção de comunicação expressa nas narrativas a partir da nossa introdução dos termos interação e comunicação nas questões apresentadas nas entrevistas, sobre as quais já comentamos anteriormente. No quadro 4, organizamos informações que resultaram desse procedimento, no qual destacamos trechos nucleares das narrativas dos seis participantes, que correspondem as suas expressões imediatamente relacionadas com a questão “É possível falar de comunicação na cena?”, com a qual introduzimos o termo comunicação nas entrevistas.

No quadro 4 os trechos nucleares das narrativas foram interpretados como sinalizadores de campos semânticos, nos quais ancoramos nossa observação acerca de duas orientações principais dos recursos utilizados pelos educadores participantes de nossa pesquisa, para interpretar a cena. Na apresentação de trechos nucleares das narrativas dos participantes, usamos os recursos gráficos do *itálico* e do sublinhado para discriminar as duas orientações que nos referimos aqui.

Usamos o *itálico*, para destacar expressões linguísticas que sinalizam que as observações sobre o corpo e as ações do bebê foram recursos fundamentais para as explicações dos participantes sobre como concebem a comunicação em cenários interativos com bebês. De acordo com o quadro 4, o corpo e as ações do bebê foram tomados como base inicial dos educadores, para suas considerações sobre os processos comunicativos.

Na nossa análise, contrastamos essa base inicial com a função simbólica exercida nos processos comunicativos envolvendo seres humanos. Nos registros das narrativas indicadas no quadro 1 sublinhamos as expressões linguísticas que sinalizaram a função simbólica que destacamos como uma segunda orientação dos recursos utilizados pelos educadores para interpretar os processos comunicativos no cenário investigativo que nos ocupamos aqui.

Quadro 4 – Recursos para interpretação: corpo do bebê e simbolização

Participante	Campo de significação (núcleo de sentidos)	Recurso para interpretação
A	(...) quando ele bate na bola, assim, <i>pode ser um reflexo</i> , mas pode ser também ele tentando se comunicar <u>dizendo que ele [o bebê] não quero brincar com a bola</u> (...). Quando ele [o bebê] <i>levanta assim o olhar e visualiza a pessoa tá com ele</i> . Ele se comunica. <u>Ele [o bebê] tá dizendo o que ele quer de fato: Ele quer brincar no tecido ali, apertando, descobrindo, se cobrindo e não quer a bola.</u>	Ação do corpo do bebê e simbolização
B	Sim, a criança está se comunicando pela <i>linguagem corporal</i> , <i>porque ele tenta pegar a bola, eu vejo que a criança tá comunicando sim, com os gestos, com o corpo dela, com as ações, ela tá comunicando sim, ela tá comunicando algo sim segurar a bola, movimenta-se pra pegar a bola, e ir atrás da bola, então ele se comunicou através do corpo e também do olhar.</i>	Ação do corpo do bebê
C	<u>Acho que ele [o bebê] questionava: ‘Não quer, mais a bola’.</u> <u>Eu acho que aquele contato visual dele com o adulto, algumas vezes era dizendo: ‘não, não quero mais’.</u> E o adulto, por sua vez, continuava jogando a bola.	Simbolização
D	(...) se comunicaram através da bola. A criança <i>ela tava atenta, explorando no tecido</i> , não sei se era toalha. <i>Houve uma comunicação só com o objeto.</i>	Ação do corpo do bebê
E	Eu acredito, <i>a comunicação ela pressupõe um emissor e o receptor da mensagem</i> (...).	Ação do corpo do bebê
F	Eu acredito que sim, <i>através tanto do olhar, como do brincar da criança, ela tá brincando com o objeto e ao mesmo tempo ela tá pedindo a aprovação da mãe, ou mostrando a mãe com o olhar, então todas as vezes que ela balança um pouquinho o lençol, ela olha pra ela, aí depois quando ela chuta a bola, ela olha de novo pra essa pessoa, como se ela tivesse se comunicando ou mostrando, tentando mostrar o que ela tá fazendo.</i>	Ação do corpo do bebê e simbolização

Fonte: dados desta pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

Nas nossas discussões sobre os resultados da oficina 1, destacamos que, com o contraste, que estrategicamente fomentamos na nossa análise, entre os recursos da observação (de base) das ações do corpo e a simbolização, resgatamos amplas discussões de Vigotski, para dar visibilidade ao papel central da linguagem no desenvolvimento humano. Nos seus textos, reconhecemos uma longa trajetória de explicações que partiram da observação sobre *raízes genéticas diferentes do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2010). Essas explicações tiveram

seu ápice quando o autor se referiu ao cruzamento das linhas do pensamento e da linguagem como marco de desenvolvimento exclusivamente humano.

A razão para destacarmos essas explicações aqui é porque elas vinculam a função simbólica da linguagem ao desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (2010), a função simbólica, constitutiva do desenvolvimento humano, é exercida com criatividade e efetiva-se como uma conquista de progressiva independência dos usuários de linguagem dos cenários imediatos (temporal e espacialmente falando) das suas experiências no mundo. É a partir da habilidade para produzir símbolos e signos, que os seres humanos constroem culturas e organizam histórias sobre si mesmo e sobre o mundo que experimenta.

Na nossa pesquisa, temos defendido que essa vinculação deve ser tomada como orientação principal para as ações pedagógicas com bebês. Para justificar essa defesa, apontamos para processos subjacentes às expressões dos participantes destacadas no quadro 4. As expressões do participante D, quando menciona que a criança “*tava atenta, explorando no tecido (...)*” e que “*Houve uma comunicação só com o objeto*” e do participante E, quando comenta que “*eu vejo que a criança tá comunicando sim, com os gestos, com o corpo dela, com as ações, ela tá comunicando sim, ela tá comunicando algo sim*” ilustram, por exemplo, uma orientação na qual a comunicação parece não promover desenvolvimento. Essa orientação reforça discussões sobre a maturação biológica, como requisito para aprendizagem humana, advogada nos estágios cognitivos (PIAGET, 1982), por exemplo. Nesses casos, a expressão do bebê se circunscreve exclusivamente ao cenário imediato de sua experiência.

Há diferenças no olhar dos participantes A e C quando expressam, respectivamente, “mas pode ser também ele tentando se comunicar, dizendo que ele [o bebê] não quer brincar com a bola (...)” e “Acho que ele [o bebê] questionava: ‘Não quero, mais a bola’” e, de forma semelhante, quando o participante F destaca que “ao mesmo tempo ela tá pedindo a aprovação da mãe”. Nesses exemplos, os educadores “ousaram” falar pela criança, ou pelo menos, considerar aspectos da comunicação não contemplados na visibilidade da cena.

Será que agindo dessa forma, esses educadores remeteram-se à aspectos sobre a comunicação humana, estranhos a todos nós? Acreditamos que não. Então, o que justifica essa diferença de olhar? Somos favoráveis à resposta de que a diferença é preparação dos educadores para trabalhar com bebês. Esta preparação torna os educadores potencialmente sensíveis para os processos comunicativos (nossa expectativa que mencionamos anteriormente) e sua efetividade nas ações pedagógicas voltadas para os bebês.

Argumentamos que é nesses espaços simbólicos criados pelos educadores, que reside a finalidade educacional principal exercida na creche. Esses espaços são preenchidos por valores

que fundamentam culturas partilhadas com o educando. Nesse funcionamento, os educadores são, portanto, vetores de valores e semeadores da diversidade cultural no começo da vida desses pequenos cidadãos. Dessa forma, têm-se como ponto de partida, uma visão de desenvolvimento, indeterminado *a priori*, visto que será construído nas relações dialógicas entre o ambiente, estruturado com historicidade, o educador formado por esse ambiente historicizado e o bebê que tem oportunidade de suas primeiras experiências dessa dinâmica.

Destacamos aqui, que embora os participantes de nossa pesquisa tenham sinalizado reconhecer a dimensão simbólica da comunicação, o recurso que predominou nas suas interpretações foi a observação das ações circunscritas ao corpo do bebê. Quando avaliamos a combinação dessas duas orientações no quadro 4, pressupomos uma inconsistência ainda na compreensão dos educadores acerca da relação entre comunicação e desenvolvimento humano e no seu reconhecimento de que essa relação deve ser o *locus* privilegiado para a pedagogia exercida nas creches. Por essa razão a sua preparação (formação) é fundamental, pois são eles quem escolhem e selecionam valores do ambiente para plantar nas suas práticas pedagógicas.

4.2.2 Oficina 2

A partir do quadro 5 observamos que todos os participantes reconheceram que a cena se tratava de uma experiência cotidiana nas creches (Q1). Na parte inferior do quadro 5, apresentamos a nossa leitura dos fundamentos utilizados pelos educadores na sua apreciação da cena que lhes descrevemos. Nomeamos no referido quadro como recursos dos educadores em situação de conflito e, na nossa análise, destacamos algumas informações.

No que se refere a segunda pergunta, com a qual sondamos recursos conceituais e materiais na definição sobre as questões que um educador deveria refletir e se apoiar para resolver situações de conflito (simbolizada no quadro 5 por Q2), encontramos indicativos de que o funcionamento da instituição foi o principal recurso para as decisões dos diferentes educadores, expressas nas suas narrativas. Nas suas explicações, observamos que as instituições consideradas por eles incluíam a família e a escola, com destaque para a equipe de trabalho. Ancoramos nossa interpretação na presença de campos de significação semelhantes entre os diferentes participantes, como, por exemplo, rotina, auxiliar, extensão das mães, coletivo, entre outros (ver quadro 5).

No que se refere a terceira pergunta, com a qual sondamos recursos conceituais e materiais para caracterizar a comunicação que deve ser exercida em uma situação de conflito (Q3), encontramos indicativos de que acolhimento foi a principal característica destacada entre os

diferentes participantes. Ancoramos nossa interpretação na observação de que a palavra *acoller*, além de repetida entre os diferentes participantes, foi reforçada por outras (colo, conversar, entender, auxiliar, calma, entre outros exemplos), sinalizando que esse campo de significação foi comum para os diferentes participantes (ver quadro 5).

No que se refere a quarta pergunta, a partir da qual sondamos os recursos conceituais e materiais para a leitura dos educadores relativa à ação do bebê de querer sair (Q4), encontramos indicativos de duas orientações na interpretação dos participantes sobre as necessidades dos bebês: a) considerações aos aspectos físicos e b) considerações aos aspectos simbólicos. Nossa análise foi baseada nos elementos dos campos significação: sem sono, desconforto, muito agitada; e medo do escuro, querer carinho, não querer ficar sozinho, respectivamente.

Quadro 5 – Síntese dos recursos para solucionar situações de conflito

Participante	Campos de significação das narrativas				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
A	Sim	Rotinas de cada um.	Comunicação; acolhimento.	Não querer dormir; não querer ficar sozinho.	Assustado; irritação; Incômodo.
B	Sim	Ajudar a auxiliar.	Tirar do dormitório; sair; outras opções; colo.	Sem sono.	Linguagem; defesa.
C	Sim	<u>Antes</u> : na marra; insistia; “Lei do a pulso”; Corria; Auxiliar. <u>Hoje</u> : coletivo auxiliar.	Respirar; retirar; auxiliar; entender; reparar (pompada no coleguinha).	Não teve essa rotina em casa; precisa ser trabalhada; muito agitada.	Defesa; comunicação.
D	Sim	Criar estratégias: organizar; explicar; paninhos.	Estratégias; conversar.	Porta fechada; escuro; expressão; auxiliar; se sentir bem.	Conflito; falta do adulto.
E	Sim	Não deixar auxiliar sozinha.	Manter a calma.	Não querer dormir naquela hora.	Insatisfação.
F	Sim	Respeitar a individualidade; extensão das mães; estar perto.	Acolher; estar perto.	Ficar perto; aconchego; carinho; identificação; colo.	Chamar a atenção.

Recursos dos educadores em situação de conflitoFundamentos para a reflexão(Q2):

Funcionamento instituição (escola, família, equipe de trabalho)

Bases para solucionar (Q3):

Comunicação e acolhimento

Interpretação da necessidade da criança (situação sair da sala – Q4):
 a) Física (sem sono; desconforto; colo, muito agitada)
 b) Simbólica (medo do escuro, não querer ficar sozinho, querer carinho, não ter experimentado a rotina em casa).

Interpretação da necessidade da criança (situação morder – Q5):
 a) Física (incomodo, irritação, assustado)
 b) Simbólica (autodefesa, comunicação, chamar a atenção, conflito, falta do adulto, insatisfação).

Fonte: a autora.

Finalmente, no que se refere a quinta pergunta, a partir da qual sondamos os recursos conceituais e materiais para a leitura dos educadores relativa à ação do bebê de morder um colega (Q5), encontramos indicativos também duas orientações, física e simbólica, na interpretação dos participantes sobre as necessidades comunicativas do bebê. Fundamentamos nossa análise na observação do campo de significação indicado pelas expressões incômodo, irritação, assustado (física) e autodefesa, chamar a atenção, insatisfação (simbólica)

Articulamos as **discussões dos resultados da oficina 2**, com a apreciação dos campos de significação que tecemos a partir dos resultados da oficina 1. Referimo-nos ao contraste que fomentamos entre observações das ações do corpo (como uma base principal) e a simbolização das experiências, como principais orientações indicadas pelos educadores na interpretação dos processos comunicativos, abordados na cena que utilizamos como procedimento metodológico. Dito de outra forma, nas discussões dos resultados da oficina 2, expandimos explicações sobre a dimensão simbólica da comunicação, enquanto parâmetro relevante para práticas pedagógicas na educação infantil voltada para o desenvolvimento humano.

No quadro 4 (oficina 1) destacamos situações que ilustram esse contraste. A expansão das nossas discussões acerca desse contraste foi favorecida pela opção de abordar uma situação de conflito na oficina 2 (quadro 5), a partir da qual resgatamos experiências cotidianas dos educadores relacionadas com a hora do sono. Julgamos que a menção na cena, da vontade de sair de um bebê justo na hora do sono e de um outro bebê acordar assustado e morder um colega, tem um alto potencial para fomentar sentidos diversos. Com essa possibilidade, conferimos o fomento à produção simbólica na nossa estratégia metodológica.

Com o contraste entre duas orientações no uso de recursos conceituais pelos educadores para interpretar processos comunicativos em cenários de Educação Infantil, viabilizamos esclarecimentos sobre impedimentos ao desenvolvimento humano no começo da vida dentro das creches, nas quais se perpetuam a tradição assistencialista, ainda que institucionalmente seja classificada como primeira etapa da educação básica. Julgamos ser pertinente associar a orientação física/biológica com a predominância de ações assistencialistas. Ancorados nas explicações de Ullmann (1964) e Benveniste (2006), argumentamos que a palavra cuidado na creche propicia um campo de significação para o qual convergem as palavras saúde, higiene e bem-estar, alimentação e proteção.

Reconhecemos esse campo de significação nas narrativas dos educadores, quando referenciam observações no corpo do bebê para explicar o que compreendiam por comunicação. Naturalmente, está subjacente nessa orientação, perspectivas tradicionais do desenvolvimento

infantil, nas quais se atribuem uma passividade aos bebês, na análise de sua interação com um adulto.

Foi relevante para nós que os dados da oficina 1 amplificados com os dados da oficina 2, revelaram também a atenção dos educadores para estados psicológicos dos bebês nas duas cenas, cuja constituição é simbólica e viabilizaram-nos a proposição de apontamentos sobre a direção a ser tomada para o alcance do ato educacional dentro das creches. Indicamos nos quadros 4 e 5 (oficinas 1 e 2, respectivamente) o que tratamos aqui por uso de recursos simbólicos. Esse uso caracteriza situações nas quais os educadores tomaram a iniciativa de interpretar pensamentos, estados emocionais e psicológicos do bebê. Argumentamos que é nessa dimensão que as ações pedagógicas saltam do cuidado para o ato educacional; o salto para as operações simbólicas.

O ato educacional consiste, então, na oportunidade ofertada aos bebês, cidadãos que embora ainda não usuário de fala podem experimentar uma diversificação de culturas. Essa oportunidade é configurada considerando-se que, na medida em que os educadores interpretam as ações dos bebês, eles disparam ações e atitudes que veiculam valores, visões de mundo e experiências que chamamos aqui de culturas, que são mediadas nos processos comunicativos. Referimo-nos aqui, cultura como mediação semiótica (VALSINER, 2012) e não como um conjunto de costumes que homogeneízam um povo, como é mais comum se ouvir. De forma diferente, o conceito de cultura como mediação semiótica se constitui nos usos de linguagem e permite-nos considerá-la no nível pessoal (individual), quando cada pessoa passa a definir valores e posições frente as suas experiências no mundo. É nesse funcionamento que situamos as interpretações dos educadores, enquanto processos comunicativos, como oportunidades para as experiências culturais dos bebês na creche. Essas oportunidades sinalizam um salto do cuidado para se caracterizar como ato educacional.

Há, todavia, algumas considerações necessárias para essa caracterização que precisam ser observadas no plano de preparação/formação de educadores para atuarem na creche: que valores devem fazer parte desse ato educacional? Quem e como definir esses valores? Essas questões são relevantes e, de alguma forma, estão pressupostas nas orientações da BNCC, quando se remete à intenção educativa nas ações pedagógicas no nível da Educação Infantil. Somos inclinados ao pensamento de que a intenção educativa mencionada na BNCC como atribuição do educador de crianças, pode ser planejada e instrumentalizada com base nas interpretações dos educadores para as experiências dos bebês, visto que estas interpretações são ações pedagógicas no campo simbólico, que discutimos aqui como propulsores de culturas nas quais os bebês são envolvidos durante sua passagem pela creche.

Dentro das considerações que precisam ser observadas na preparação/formação dos profissionais para atuarem na creche de forma que se caracterize o ato educacional, chamamos atenção também para implicações éticas relacionadas com as interpretações dos educadores para as ações dos bebês. Não desconsideramos essas implicações quando advogamos a atuação no campo simbólico, uma vez o nosso reconhecimento de que o desenvolvimento infantil está relacionado com as ações comunicativas do educador. Reiteramos aqui as reflexões de Vieira (2016) que no resgate aos apontamentos de Bakhtin, destaca que ética remete-se a um exercício de responsabilidade sem alibi. Nos apontamentos de Bakhtin (1992, p. 28, grifo do autor), destaca-se uma crítica à universalização de concepções sobre ética que segundo o autor “[...] refere-se ao *seu próprio sentido e sua própria factualidade*”.

Vieira (2016) ainda situa suas explicações sobre o exercício da ética nas práticas humanas com a linguagem, a partir de registros videográficos da comunicação entre mãe-bebê. É relevante para nossas discussões, seu argumento sobre a indissociabilidade entre ética e estética, esta última considerada como “ações que completam o outro nos aspectos em que este não pode completar-se” (VIEIRA, 2016, p. 179). Avaliamos o efeito dessa posição para as ações comunicativas dos educadores na creche. Isto é, as suas interpretações são necessárias, como forma de ofertar ao bebê possibilidade para ele conhecer a si mesmo.

Ao mesmo tempo que defendemos esse salto para o simbólico como caminho para a caracterização do ato educacional na creche, alertamos para os riscos, no caso da falta de preparação do educador para atuar na creche. Reiteramos aqui também, o alerta de Vasconcelos e Vieira (2022) sobre o risco de discriminação e estereótipos relacionados com a aplicação de concepções universais sobre desenvolvimento na educação de crianças. As autoras destacam que, dessa aplicação, resulta que muitas crianças não respondem satisfatoriamente aos parâmetros abstratos. Por essa razão elas defendem um olhar situado e uma atenção para os processos comunicativos como orientação para responsabilidade ética na educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, com a proposição desta pesquisa, investimos, sobretudo, no despertar da atenção para a qualificação dos profissionais da educação que assumem o atendimento aos bebês nas creches. Defendemos que essa qualificação é urgente e remete-se a questões interdisciplinares, que abrangem o campo do desenvolvimento infantil, da ética e das políticas públicas no campo da Educação e da Psicologia Escolar no campo da Educação Infantil. Argumentamos que ainda não se confirma o pleno reconhecimento de que os serviços promovidos na creche são constitutivos da primeira etapa da educação básica.

Reconhecemos que não esgotamos a análise das narrativas produzidas a partir dos nossos procedimentos metodológicos. Apesar disso, nos resultados que alcançamos até agora, apontamos algumas explicações sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano para defender que essa relação precisa ser o foco principal das atividades pedagógicas na creche. A nossa expectativa é que essa relação e seu papel para educação de bebês sejam tópicos fundamentais na formação/preparação de educadores para atuar na creche de forma que na intenção educativa, prescrita na BNCC para esse nível de ensino e aprendizagem sejam assegurados princípios da responsabilidade ética esperada para esses cenários.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Estado de Alagoas: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INPE, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_alagoas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emen-das/emc/emc14.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.
- CRESTANI, A. H.; MORAES, A. B.; SOUZA, A. P. R. Análise da associação entre índices de risco ao desenvolvimento infantil e produção inicial de fala entre 13 e 16 meses. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 169-176, jan./fev. 2015.
- FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOCHI, P. (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

HADDAD, L. **A creche em busca da identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R.C.; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2008.

PIAGET, J. **Origens da inteligência na criança**. 4. ed. São Paulo: LTC, 1982.

REGGIO, C. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, C. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

SCUDELER, A. P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. *In*: SILVA, J. R. **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 119-142.

SILVA, J. *et al.* (org.) **Educação de Bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João, 2018.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VALSINER, J. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VASCONCELOS, A. N.; VIEIRA, N. Discrimination in early childhood education: considerations about communication and ethical responsibility in pedagogical practices. *In*: DEL RÉ, A.; FALASCA, P.; NOACK NAPOLES, J. (org.). **From Discriminating to Discrimination**. Berna: Springer: Cham, 2022. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-13544-6_4. Acesso em: 30 nov. 2022.

VIEIRA, N. V. Ética e estética na produção de sentidos no começo da vida: considerações sobre a simultaneidade do passado e futuro no presente. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 174-195, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457322356>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ígone, 2010.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Narrativas Da Oficina 1

OFICINA 1: AVALIAÇÃO DE UMA CENA DE COMUNICAÇÃO ENTRE UM BEBÊ E UM ADULTO

Nesta oficina utilizamos, como recurso metodológico, um vídeo que nominamos Lucas (denominação fictícia) e sua Toalha Cinza. O recorte (56s) revelou Lucas, um bebê de aproximadamente nove meses, que estava com uma toalha de banho cinza nas suas mãos, no quarto de sua casa. Na mesma cena, um adulto, o pai de Lucas insistia em jogar bola com ele. Na interação, Lucas emitiu gestos e indicou seu interesse pela toalha que tinha nas mãos.

Após a apresentação do vídeo, a pesquisadora solicitou que os participantes da pesquisa respondessem algumas questões apresentadas através de *slides*. A finalidade das questões foi fomentar avaliação dos educadores sobre a comunicação do bebê: Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo? O que se passa no vídeo sobre a interação? É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo? Como você avalia a participação do pai nesse vídeo? O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas? Você pode justificar essas opções?

NARRATIVAS DOS EDUCADORES

PARTICIPANTE A

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

Eu vejo que tem um bebê e tem uma pessoa mais velha, um adulto. Esse bebê ele tá bem envolvido, brincando com tecido, com uma roupa, não sei, um lençol e aí ele tá ali, brincando, descobrindo, mexendo e essa pessoa adulta ao redor dele tá tentando brincar com ele, com a bola, mas não está no mesmo nível, ele tá muito alto, ele não se abaixa para interagir com a criança. A criança ainda não chuta. Não sei. Talvez ela ainda não chuta, ela fica sempre tocando a bola com a mão. E aí, o adulto não se alinha a ele pra brincar, pra interagir diretamente com ele naquele contato olho no olho próximo, e, ao mesmo tempo, a criança, o bebê, dá a impressão de que talvez ele não esteja tão envolvido com a bola. Ele tá brincando ali, descobrindo o tecido, mexendo, rolando e, às vezes, ele dá um tapa na bola, talvez seja, pode ser que ele não esteja interessado na bola, aí ele prefere mexer no tecido. Ou então, o tapa na bola é uma forma de ele tá respondendo aos estímulos do adulto, mas que não é, necessariamente, da forma que, com

um bebê, assim, pequeno, eu penso que poderia estar sendo feito. Deveria tá assim: abaixa, no mesmo nível que ele. Olho no olho brincando, no contato. Tem um momento até que a bola vai em direção ao cachorro, mas aí foi só um reflexo, não sei. Então, o que eu pude assim observar inicialmente foi isso: a criança o tempo todo se erguendo pra poder olhar o adulto que tá alto, a pessoa que tá mais acima dele e não aquele contato olho no olho ali próximo. E é isso.

O que se passa no vídeo sobre a interação?

Sobre a questão da interação, é exatamente isso: a criança ela tá interagindo com ela sozinha ali, descobrindo o tecido, descobrindo o objeto que tá com ela, mas, ao mesmo tempo, o adulto próximo interagindo com ela, tentando envolvê-la numa brincadeira, numa bola. Ela faz tudo de maneira, digamos, por reflexo, ou ao mesmo tempo ela tá sendo estimulada, mas para uma interação mais, como eu diria: não adequada, mas, não há interação mais, talvez seja essa a palavra: adequada. Eu penso que poderia ser mais uma coisa assim, olho no olho, mais próximo do outro, sem esse distanciamento de tá tão alto, e o outro tá tão baixo, essas questões, pra poder acontecer realmente uma interação entre o bebê e o adulto, e o outro.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

Se comunicar ele se comunica por meio dos gestos, ele pode ainda não tá falando, mas por meio do gesto, da forma como ele se manifesta. Por exemplo, se ele baixa a cabeça e tá ali mexendo no tecido enquanto o outro tá ao redor dele com a bola, então ele tá se comunicando, ele tá mostrando que ele tá envolvido com aquele objeto que tá na mão dele e ele talvez não esteja interessado na bola. Ele tá interessado naquele contato que ele tá tendo ali. E, ao mesmo tempo quando ele bate na bola, assim, pode ser um reflexo, mas pode ser também ele tentando se comunicar dizendo que ele não quer brincar com a bola, que ele quer voltar ali pra o tecido. Então há sim, uma comunicação por meio dos gestos dele, do movimento do corpo. Quando ele levanta assim o olhar e visualiza a pessoa tá com ele. Ele se comunica. Ele tá dizendo o que ele quer de fato: Ele quer brincar no tecido ali, apertando, descobrindo, se cobrindo e não quer a bola. Quando ele dá um tapa. Talvez isso.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

Então, aí ele demonstra isso nessas coisas que eu já falei, por meio dos gestos, quando ele baixa a cabeça e interage ali com o objeto que ele tá nas mãos. Então, ele tá se comunicando, tá mostrando que talvez ele não esteja demonstrando interesse, ou quando ele ergue a cabeça para poder olhar no olho da pessoa, com quem tá ali, tentando interagir com ele. Ele demonstra

a comunicação dele. Quando ele pega a bola, quando ele empurra a bola, quando ele chuta. Ele tá demonstrando toda a comunicação que ele tá tendo ali com o adulto.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

A interpretação do pai para os gestos de Lucas, talvez eu o pai não esteja interpretando que o Lucas tá entretido ali no tecido e ele fica insistindo, jogando a bola, provocando Lucas com a bola pra poder estimular ele a brincar, reagir e talvez ele não esteja percebendo e ele talvez não esteja interessado na brincadeira com a bola, ele tá interessado ali no tecido e tá se cobrindo, tá amassando, pegando, soltando, naquela parte de, como é eu digo, naquela atividade sensorial, naquela, naquela experiência sensorial. Então, o pai talvez não esteja interpretando isso, que a criança, que o filhinho dele não quer interagir com a bola naquele momento, que ele está mais interessado com o tecido.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

Se eu estivesse no lugar do pai do Lucas eu iria me agachar, eu iria ficar ali próxima do Lucas. Como ele está interagindo com o tecido, eu iria brincar de esconder, botar na frente do rosto dele. “Cadê o Lucas?” E procurar, e fazer uma cabaninha e a gente se esconder. Iria explorar mais aquele tecido, aquele paninho que o Lucas tá ali, brincando. E ali, agachada junto com ele, a mesma altura no contato visual e interagindo. E esqueceria um pouquinho a bola, deixaria a bola do lado e daria mais ênfase, mais importância à atenção que ele tava dando naquele momento que é o tecido dele.

Você pode justificar essas opções?

Então, justificar mais porque essas opções, porque eu estando ali agachada, próxima do Lucas, eu iria fazendo esse contato, essa interação com ele, olho no olho, levando pra ele um momento de acolhimento, pra ele sentir bem, pra ele se sentir seguro, pra ele se sentir, assim, que eu me importo com ele, e esse contato visual, esse acolhimento, essa presença seria bem importante também para ele.

PARTICIPANTE B

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

Que tem um adulto que está interferindo na brincadeira aí com a criança né, que ela deveria colocar a bola e ele também tem, eu não sei é um casaco alguma coisa na mão dele, ele

ficou, a criança ficou com o casaco e a bola sem saber o que faria, né. Mas aí ele ficou tentando pegar a bola e tinha alguém que estava interferindo, que seria melhor que ela tivesse colocado a bola para criança brincar pra ela explorar né o ambiente, sozinha sem a intervenção de ninguém.

O que se passa no vídeo sobre a interação?

Ele interagiu, mas ficou preso porque ela ficava chutando a bola de um lado para o outro.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

Sim, a criança está se comunicando pela linguagem corporal, porque ele tenta pegar a bola, segurar a bola, movimenta-se pra pegar a bola, e ir atrás da bola, então ele se comunicou através do corpo e também do olhar.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

Quando ele interagiu que pegou a bola, ele quis brincar com a bola, então ele se comunicou, então através do olhar também dele com a pessoa que estava oferecendo a bola a ele.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

Ele brincou com o filho, ele participou através da brincadeira né.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

Eu deixaria ele brincar, oferecia a bola pra ele brincar e deixaria ele explorar livremente.

Você pode justificar essas opções?

Porque aí a criança ia brincar livremente, teria mais oportunidade de explorar o ambiente e também o brinquedo.

PARTICIPANTE C

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

As observações iniciais. O adulto interagindo com a criança, estimulando, o que eu senti é que a criança não tava muito a fim da bola, ela preferia mais aquele outro que ela tava no colo, acho que é uma calça, uma roupa, e o adulto tentando interagir mais com ele estimulando a

gostar da bola. Inicialmente é assim, o que me vem na mente primeiramente é isso. E a criança por sua vez gostando mais, eu acho que daquele pano que ela tava na mão.

O que se passa no vídeo sobre a interação?

A interação, é o adulto jogando a bola pra o bebezinho, ele jogando e o bebezinho pegando a bola e jogando de volta para ele. O adulto usava o pé e ele usava mãozinha. Essa interação entre os dois. Talvez o olhar, o contato visual da criança com adulto que algumas vezes ela parava pro olhar o adulto, essa interação também foi importante. Eu acho que só.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

Sim, com certeza. É. Teve uma comunicação, sim. A criança mostrava, eu senti isso: a comunicação dela era de, não tava gostando muito daquela situação, daquela bolinha tá perto dele não. Ele queria mais, eu acho, que ficar entretido naquele objeto que ele tava na mão. Então, ele olhava pro adulto. Acho que ele questionava: ‘Não quero, mas a bola’. Eu acho que aquele contato visual dele com o adulto, algumas vezes era dizendo: ‘não, não quero mais’. E o adulto, por sua vez, continuava jogando a bola. Achava ele que aquilo tava divertindo. Eu acho que a comunicação, o contato visual, contato que a criança fez algumas vezes, foi um tipo de comunicação que dava para entender um pouco o que ela queria e a comunicação através do que ela tava mexendo. Ela mexia mais naquele objeto que tava na mãozinha dela. Eu acho que aquilo chamou mais atenção do que a bola. Só que o adulto não entendeu.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

A resposta a essa questão, já foi contemplada na fala anterior.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

Legal, eu gostei. Eu acho legal. Eu acho que era o pai mesmo. Homem é muito desligado nesse sentido. Eu acho que o homem, eu acho que no geral mesmo, ele não tem mais essa visão tão perceptiva que mãe tem. Então, ele tava tentando brincar, ele queria realmente que o filho fizesse o que ele queria, ele não tava meio que entendendo que o filho não queria. Mas eu acho que isso é muito próprio do sexo masculino mesmo de ser extremamente desligado pra essas situações. Acho que a gente por ser mãe, é mais materna, a gente entende as entrelinhas. Mãe, né. Pai é desligado.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

Ah! Gostei da pergunta. O que eu faria de diferente. Primeiro eu ficaria do tamanho da criança. Eu ia ficar do lado dele. Não tem como, pai tão alto, bichinho, chega doía o pescoço. Acho que eu ficaria no mesmo tamanho da criança e ali eu ia brincar com ele. Ali, eu e ele. eu do mesmo tamanho dele. Eu acho que o pai devia ter descido mais um pouquinho. Jogando bola com ele. Acho que também isso foi um fator que fez a criança não gostar muito da brincadeira, na minha visão né. Eu acreditei que a criança não tivesse gostando muito. Pai era muito alto. Eu acho que eu ficaria no mesmo tamanho e brincaria de bola. E talvez até ele gostasse de brincar de bola se eu tivesse do tamanho dele. Ficasse do mesmo tamanho. Acho que eu faria isso de diferente. E se ele não gostasse, não quisesse mais aquele objeto, eu acho que eu ia entreter com ele com aquele objeto que ele tava em mãos naquele momento.

Você pode justificar essas opções?

A justificativa é de ter o contato maior, de ter o olhar mais próximo. Eu gostaria de ter o contato, de tá ali do lado mesmo pra ter o contato mais forte com bebê.

PARTICIPANTE D

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

Já vê as crianças quando estou com elas, quando organizamos o planejamento, ou quando estamos na sala de referência ou estamos no espaço externo, muitas vezes, assim, as crianças têm as escolhas dela. Ela tá explorando esse tecido. Observei se era calça, bem atenta, então, chegou no adulto e criou outra possibilidade pra ela explorar. Ficou com a intenção de que a criança explorasse essa bola, ela teve essa intencionalidade. E a criança, em alguns momentos, ficou também pegando a bola, querendo brincar com a bola. Ela mudou um pouco o foco da criança com uma bola. Mas assim, eu poderia também, se eu fosse o adulto eu poderia sentar, me abaixar. Porque é assim, a criança fica sentada, o adulto em pé, ele não tá tendo esse foco com ele. Intencionalidade, eu acredito que o adulto ainda, não sei se foi só pra criança brincar, pra fazer outra coisa, mas assim, eu observei como se eu tivesse com elas na sala, porque a gente tem que ter essa intencionalidade e também a criança, ela tem o momento dela. A gente tem que deixar ela explorar. Mas também assim, eu tenho que trazer ela para o nosso mundo quando estamos com todas as crianças. Criar possibilidades também de explorar outros meios, porque a sala, ela tendo várias possibilidades, as crianças se desenvolvem bem e é uma maneira assim, de tá essa interação, esse foco, junto com elas, criar vínculo, assim, eu vi um

monte de possibilidades nessa imagem, mas não sei, o que eu tô falando se é o objetivo que você espera.

O que se passa no vídeo sobre a interação?

A interação do adulto com a criança, como eu falei, dela passando, querendo, tendo a intenção que a criança brincasse com ela. Não escutei áudio, mas a interação foi mais com o objeto do adulto passando o objeto pra criança. Mas o adulto ele precisa, assim, como eu, como educadora, como professora de educação infantil, eu tenho que sempre tá com a criança, olhando pra criança, a criança sentir que estamos do lado dela. Eu foco muito de tá junto.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

É um pouco, um pouco. Como eu falei pra você: elas se comunicaram através da bola. A criança ela tava atenta, explorando no tecido, não sei se era toalha. Houve uma comunicação só com o objeto. A criança, ela passou a se interessar pela bola. Houve uma interação, mas eu ainda poderia explorar mais com a minha criança.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

Foi a partir do momento que ele se interessou pelo objeto, pela bola. Ele se interessou pela bola. É como quando estamos com eles, com as nossas crianças, desenvolvendo alguma ação ou observando. Quando a gente tem uma intencionalidade, que a gente organiza o espaço, a gente cria várias possibilidades pra criança ir explorar, então aí, foi através, o foco, ele tava explorando outro objeto, mas a bola foi a ligação de tirar a atenção dele, pra ele mudar a intenção dele.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

Olha só. Fica um pouco difícil, porque ele tá, não dá para visualizar, mas foi algo parcial, algo que os pais ou o adulto, às vezes, faz só pra, tipo, entreter, como eles falam. E eles não participam diretamente porque tem que ter qualidade na interação. Eu acredito assim. Tem que ter essa qualidade. O pai participou, foi pai, passou a bola, o objeto pra criança de atenção, mas ainda falta mais, falta mais. Que a criança, ela é ativa, ela gosta do que o adulto teja mais próximo. Eu não escutei o que se ele falou algo, mas quando estamos com as crianças temos que tá 100% com elas, não é só uma parte não, porque elas são muito ativa.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

Bem, se eu estivesse no lugar do pai, eu não sei o que é que ele tava fazendo mas se estivesse, eu ia dar, como eu já falei lá no início: eu ia sentar, estimular mais ele pra ele pegar a bola, pra ele levantar, não sei se ele, aí eu não tô visualizando a idade dele, se ele já tá andando, acho que ele já tem um ano, será que ele tem um ano? Não sei. Já explorava mais o corpo dele, conversava, sentava, ficava mais próxima, porque depois a gente aprende a importância dessa faixa etária da primeira infância, que a gente tem que tá mesmo presente, a prioridade é a criança na nossa vida. O que a gente tiver fazendo se organiza depois. O momento que tá com ele, tem que tá com ele mesmo, tem que tá com a criança mesmo.

PARTICIPANTE E

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

Eu vendo esse vídeo agora, nós estamos no período de greve, mas antes do período de greve, nós ficamos dois meses quase dois meses sem atendimento porque tivemos um problema estrutural lá no CMEI. Então assim a minha primeira sensação, quando eu vi o vídeo, foi a saudade dos meus pequenos né, assim dessa fase, assim de bebês, porque a tarde eu tô trabalhando com maternal II então já é uma rotina assim completamente diferente. Mas ainda essa semana eu tava vendo um vídeo sobre como que nós adultos assim insistimos em colocar o nosso foco, e o que a gente quer pra criança né, assim a gente fala de uma brincadeira livre, que as vezes não é tão livre, e esse vídeo me chamou atenção sobre isso né que o bebê tá ali, ele tá com o foco dele, nesse tecido, não sei se é uma calça, não sei, não identifiquei direito o que é que é, aquele era o objeto dele ali, se deixasse acho que ele ficaria horas com esse pano na mão, né, mas o adulto insistindo em chamar atenção dele pra outra coisa, então assim isso pra mim ficou pra mim né, me fez agora repensar, poxa vida, é mesmo né quantas vezes a gente é tão insistente, com as crianças querendo colocar o nosso foco com elas.

O que se passa no vídeo sobre a interação?

Interação adulto - criança, não, não vejo, não vejo uma interação não, ainda tem um cachorrinho ali, nem com o cachorro, o cachorro tá ali no cantinho. Não, não vejo interação não. Interação no sentido de que o relacionamento se estabeleça né, que a relação se estabeleça, e haja uma troca ou de comunicação ou de conhecimento, eu não vi posso tá enganada, mas assim eu não vi interação não. Eu vi a criança muito focada no que ela estava querendo descobrir.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

Se é possível? Tô pensando... Eu...assim quando a gente quer comunicar alguma coisa, a gente quer mostrar algo pra alguém, eu acredito a comunicação ela pressupõe um emissor e o receptor da mensagem, não vejo comunicação verbal, até mesmo o vídeo acho que não tem som, mas também não vejo uma comunicação assim estabelecida entre o adulto e a criança, mas eu vejo que a criança tá comunicando sim, com os gestos, com o corpo dela, com as ações, ela tá comunicando sim, ela tá comunicando algo sim, então eu acredito que é possível sim falar em comunicação.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

Sim, quando ele pega e joga a bola pra o canto, ele olha eu não quero isso, eu faria essa leitura, pensando assim nas minhas crianças, de eu estar oferecendo algo, ele simplesmente pega, ele viu que a bola tá ali, ele sabe que tem uma bola e ele não quer. Ele joga a bola pra longe. Pra mim ele comunicou algo.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

Uma tentativa de chamar atenção do bebê, acho que no momento da brincadeira, ele queria brincar, chamando a atenção, queria que o bebê brincasse com ele de repente, e traz a proposta da brincadeira com a bola. Acho que essa é a participação dele nesse vídeo. É foi uma tentativa frustrada porque o bebê não quer brincar com ele, mas ...tô pensando aqui... formulando a minha resposta. Avaliar a participação do pai, eu acho que é algo bem familiar, eu acho que é uma atitude familiar, uma rotina familiar.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

Bom, se eu tivesse no lugar do pai do Lucas, eu acho que eu ia sentar com ele ali, e ia brincar com esse pano ou não simplesmente eu ia observar, e ver no que que ia dar, essas descobertas do Lucas, aí com esse pano, tentar né, perceber o que é que é que chamou tanto atenção dele, que nem uma bola colorida, que é um brinquedo bem mais assim, visualmente falando, um laranja com azul, uma coisa que chama atenção e o que é que tem de tão interessante, nesse pedaço de pano que o Lucas simplesmente descartou a bola, até eu fiquei curiosa pra saber o que é que o Lucas viu nesse pano. Tava tão interessante que ele nem queria saber de nada.

PARTICIPANTE F

Quais são suas observações iniciais sobre esse vídeo?

Então, a criança tá brincando com um lençolzinho todas as vezes que ele faz um movimento, ele olha pra cima acho que olha pra mãe, não sei se é a mãe ou a cuidadora, como se fosse um tipo de aprovação, ele vai pegar alguma coisa, ele olha pra ela, ele vai jogar a bola ou ele vai pegar a bola, ele também olha pra ela, como se ele precisasse de uma aprovação ou como se dissesse assim, olha eu tô pegando isso, ou eu tô brincando, eu tô pegando alguma coisa. Essa foi a minha observação, não sei se eu tô errada, viu?

O que se passa no vídeo sobre a interação?

O que se passa no vídeo sobre a interação? Ah, a interação da criança com o objeto, acho que seria isso? Do movimento que essa criança faz com o lençol depois ele muda, e faz a interação com a bola, a cuidadora eu acho ou a mãe não sei, ela chuta a bola, a bola sai do campo de visão da criança e depois aí ele esquece, é como se ele esquecesse daquela bola, mas aí ela joga essa bola pra frente, ele brinca de novo com essa bola, aí depois mais uma vez a bola sai do campo de visão dele, e ela chuta como se dissesse assim, olha aqui o objeto.

É possível falar de comunicação com o que está acontecendo nesse vídeo?

Eu acredito que sim, através tanto do olhar, como do brincar da criança, ela tá brincando com o objeto e ao mesmo tempo ela tá pedindo a aprovação da mãe, ou mostrando a mãe com o olhar, então todas as vezes que ela balança um pouquinho o lençol, ela olha pra ela, aí depois quando ela chuta a bola, ela olha de novo pra essa pessoa, como se ela tivesse se comunicando ou mostrando, tentando mostrar o que ela tá fazendo.

Você pode relacionar com o vídeo o que o bebê está fazendo que faz você pensar isso?

O que que eu possa relacionar, sim né, mesmo que a criança, ela você perceba que ela tá ali sozinha, não é mesmo que ela não fale, mas através assim do brincar, através do olhar, no caso ela não tá chorando, se fosse o caso, seria uma forma de comunicação.

Como você avalia a participação do pai nesse vídeo?

Ah! era? Eu fui entender... imaginei que era a mãe. A participação dele, quando ele interage com ela, quando ele chuta a bola, quando ele de alguma forma ele tá prestando atenção que o bebê está ali, então ele interage nessa forma assim de chutar a bola novamente, e tá ali

próximo a ela, eu acho que a interação se dá por estar próximo a essa criança, e participando da mesma brincadeira, dessa brincadeira que é chutar a bola, e fazer com que a criança veja de novo o objeto, dá esse objeto, dá essa oportunidade pra que a criança brinque com aquele objeto ali que chamou a atenção dela.

O que você faria de diferente se estivesse no lugar do pai de Lucas?

O que que eu faria de diferente? Ah, eu aproveitaria né, eu sou professora do berçário, eu aproveitaria pra... eu não sei se o vídeo tem som, mas de alguma forma incentivar essa criança, a pegar o objeto, já que está brincando com o lençolzinho, a jogar o lençolzinho, e perguntar onde é que ela tá, ó cadê Lucas? Cadê o Lucas? e levantar de novo o lençol, pra que essa interação se dê assim de uma forma, como é que eu possa dizer, que a criança veja que eu tô participando também, que eu estou brincando, dar nomes para os objetos. Daria ali, não sei se ele deu, por exemplo, olha a bola, olha o lençol, pega pra mim dá alguns tipos de comando entendeu pra que a criança executasse pra mim. Eu ia por esse lado aí.

Você pode justificar essas opções?

Acredito que seria uma forma de incentivar a criança a nomear mesmo os objetos, porque acredito, não sei a idade dela, mas depois ela vai pedir a bola ou então ela vai nomear o lençol, ah eu está ali brincando, ela ir fazendo esse tipo de brincadeira, ela depois faria pediria também pra fazer esse tipo de brincadeira, não sei a idade dela, mas aí ela também ia pegar o lençol ia automaticamente fazer a mesma coisa que eu estava fazendo imitando, né.

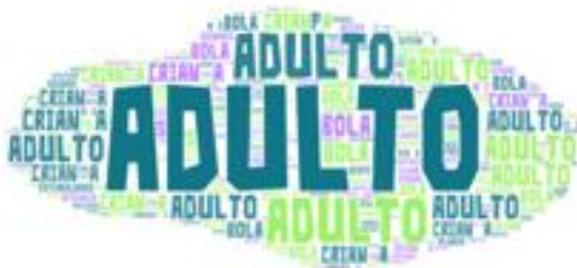
ANEXO B – Nuvens de palavras da oficina 1



Participante A- Nuvem 1



Participante B- Nuvem 2



Participante C- Nuvem 3



Participante D – Nuvem 4



Participante E – Nuvem 5



Participante F – Nuvem 6

ANEXO C – Narrativas oficina 2 (quadros por participantes)

PARTICIPANTE A	
Narrativa	Campos de significação
<i>Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?</i>	Q1
Então...é eu já <u>presenciei</u> situações semelhantes, situações parecidas como eu co-loquei.	Sim
<i>Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?</i>	Q2
Então... pra resolver, o educador tem que ter sempre em mente, tem que refletir que cada bebê, cada criança tem o seu tempo e que nem todos dormem no mesmo <u>horário</u> , nem todos se alimentam no mesmo <u>horário</u> . Eles têm sua <u>rotina</u> em casa, alguns <u>dormem muito tarde</u> , outros já <u>dormem mais cedo</u> , então quando chegam pela manhã no CMEI, quando chegam na creche <u>alguns podem</u> estar com sono ainda, <u>outros podem</u> estar descansados, então a gente precisa ter enquanto educador, precisa ter sempre em mente isso, respeitar a <u>individualidade</u> de cada criança, os sentimentos de cada um, a realidade delas, observar tudo isso.	Rotinas de cada um;
<i>Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?</i>	Q3
Eu caracterizo elas como uma <u>comunicação</u> assim de carinho, de afeto, de <u>acolhimento</u> , <u>explicando</u> para elas que eu vou voltar, que daqui a pouco a mamãe vai chegar, a vovó vai chegar que elas não precisam se sentir sozinhas, eu <u>explico</u> que a tia fulana...como a gente chama, vai ficar com elas. Olha aqui a tia fulana que vocês já conhecem, ela tá aqui com você não precisa ficar triste e nem chorar, <u>converso</u> coisas assim desse tipo uma <u>comunicação</u> mais afetiva de <u>acolhimento</u> com a criança.	Comunicação; Acolhimento;
<i>Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?</i>	Q4
O bebê querer sair, eu posso interpretar de duas maneiras, eu posso fazer duas leituras. Uma leitura é que ele queria sair porque <u>não tava querendo dormir</u> , ele <u>não tava se sentindo à vontade de dormir</u> , <u>sem sono</u> . Então ele queria sair para poder fazer outra coisa, <u>sem ser exatamente dormir</u> , mas ao mesmo tempo ele poderia ter feito essa ação de querer sair, porque <u>não queria ficar sozinho</u> , <u>queria ser acolhido</u> , ele <u>não queria ficar ali naquela sala escura</u> com os outros coleguinhas porque ele poderia estar com medo, não sei ele poderia estar <u>se sentindo sozinho</u> e em casa pode ser que ele durma acompanhado e ali tava <u>se sentindo só</u> , pode ser uma dessas formas de pensamento a minha visão, a minha leitura que ele queria sair , <u>ele não queria dormir ou então ele tava se sentindo sozinho</u> e ele queria a presença de um adulto para se sentir mais confortável, mais acolhido.	Não querer dormir; não querer ficar sozinho.
<i>Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?</i>	Q5
A mordida do bebê que tinha acabado de acordar e tava... acordou <u>assustado</u> , né isso? Ele mordeu o colega por conta dele está <u>assustado</u> , acordou <u>irritado</u> , não sei tava dormindo ele queria dormir e mordeu o colega. Agora a mordida vindo do outro que queria sair poderia ser uma manifestação de <u>irritação</u> , de assim <u>incômodo</u> então eu quero sair, eu não quero ficar aqui, então se eu morder o coleguinha eu posso...ela pode me ver que eu tô aqui enxergar que eu tô aqui e voltar pra me olhar pra mim e me pegar. Uma forma assim de ele mostrar que ele tá ali.	Assustado; irritação; Incômodo.

PARTICIPANTE B

Narrativa	Campos de significação
<i>Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?</i>	Q1
Parecido, estava aqui lembrando porque tem crianças que dormem e outras não dormem. E tem esse problema de a gente só ter uma <u>auxiliar</u> , então isso fica muito complicado uma <u>auxiliar</u> pra dez bebês e uma professora, ela colocou uns pra dormir os outros não querem dormir termina acordando os outros, aí a situação fica meio complicada. Porque se tivesse outra <u>auxiliar</u> , ela poderia sair e levar pra sala para brincar, oferecer brinquedos para eles os que não querem dormir porque se não termina acordando os outros.	Sim; auxiliar.
<i>Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?</i>	Q2
É tentar <u>ajudar a auxiliar</u> pra ver se consegue fazer com que o bebê durma, porque é como eu estou falando é difícil porque precisaria de uma <u>outra auxiliar</u> .	Ajudar a auxiliar.
<i>Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?</i>	Q3
Bem, como tem oito dormindo e só dois que estão acordados, ele poderia <u>tirar</u> esses dois do dormitório levar pra sala e oferecer <u>outras opções</u> , brinquedos ou <u>sair</u> com eles. Pra tentar ver se consegue contornar essa situação porque é difícil, porque se ele continuar com os que não querem dormir então os outros vão se acordar e já teve o caso de um morder o outro. Né? Aí tem que tentar resolver, achar uma solução. Ou tentar colocar no <u>colo</u> fazer pra ver se ele consegue dormir. Tem que fazer alguma coisa.	Tirar do dormitório; sair; outras opções; colo.
<i>Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?</i>	
Porque ele não quer dormir, ele não está com sono, então é um direito dele dormir ou não. Se ele não quer dormir ele tá querendo sair.	Sem sono; querendo sair.
<i>Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?</i>	
Tinha uma criança chorando, ele acordou com o barulho da situação do outro também batendo na porta <u>gesticulando</u> que queria sair, aí ele acordou e mordeu o colega que estava ao lado. Foi um jeito dele se <u>defender</u> , porque ele tava dormindo então foi uma <u>forma dele dizer</u> que não gostou, <u>uma linguagem</u> dele morder o coleguinha. Ele reagiu dessa forma mordendo porque ele estava dormindo e o outro chorando.	Linguagem; defesa.

PARTICIPANTE C

Narrativa	Campos de significação
<i>Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?</i>	Q1
Com certeza. Sim senhora.	Sim
<i>Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?</i>	Q2
<p>Bem, no começo eu não tinha muita intimidade com o berçário, então ao longo do tempo é que eu fui aprendendo. E assim o CMEI que eu trabalho é um CMEI novo, então assim tava todo mundo muito novo, na nova ideia de educação infantil. E a gente foi <u>aprendendo um pouco na marra</u>. Então, assim, hoje, com a minha experiência, vou dizer o que eu faço hoje. Naquela época, quando as crianças não queriam dormir e eu precisava voltar, precisava ir pra casa, <u>uma auxiliar não dá conta</u> de ficar olhando o bebê que tá dormindo e ainda ficando com outro que tá acordado. Então, o que é que a gente fazia? Meio que <u>cobrava, insistia que ele dormisse</u>. Depois do banho, escovar os dentes, o almoço, tudo direitinho, têm aqueles que, automaticamente, já dormem deitam e dormem e os que relutam. Então, meio que naquela época a <u>gente insistia até que ele dormia</u>. Com essa <u>insistência</u> às vezes eu saía até um pouco mais tarde porque eu não tinha condições de deixar ela sozinha na sala com uma parte do bebê dormindo, outra acordada, fazendo barulho, enfim. Então eu digo, não, vou te ajudar porque dava tempo e aí a gente <u>insistia, insistia</u> até conseguir fazer todos dormir, e a gente conseguia. Era muito difícil. No berçário II, são 12. Então, vamos dizer que sete dormiam e os outros não, num dava, e a gente <u>insistia, insistia</u> até que eles dormiam. Aí eu tava saindo, o que era pra sair de 11 horas, eu saía quase meio-dia e <u>já corria pra dar aula na outra escola</u>. Na época eram escolas diferentes que eu dava aula. Eu trabalho os dois horários. E aí, era muito difícil, mas assim, eu tive que fazer isso. E a minha <u>auxiliar</u> me ajudava muito na época, porque não tinha condições de ela ficar, não tinha. E aí eles dormiam, na <u>lei do pulso</u>. Naquela época foi assim. E assim, como a creche, o CMEI na época era muito novo, a gente tava aprendendo tudo ainda. A direção também tava aprendendo, as auxiliares, a gente, tava chegando assim, colocaram a gente lá e disseram assim: vai, se vira. Então, <u>nem a escola ninguém sabia</u> muito como agir era tudo muito novo tava todo mundo vindo do fundamental na época. Eu mesmo <u>sou professora do Fundamental também. Eu fui jogada na educação infantil</u> em 2016, assim, no berçário: Vai. <u>Eu fui meio como mãe, não professora</u>. Digo: ‘eu vou, eu vou ser mãe dessas crianças’. A gente colocou eles dormiram. E eu adaptei a turma dormir no começo <u>na lei do pulso</u>. Eu e a minha <u>auxiliar</u>. E aí, a gente foi aprendendo ao longo do tempo, ao longo do tempo e fomos permitindo viver experiências e conversar entre todos. Hoje, o CMEI trabalha da seguinte forma: as crianças que não dormem, ficam no parquinho e aí existe um revezamento entre todos, <u>auxiliares</u> até o pessoal da BRA ajuda, porque tem criança que realmente não dorme, não tem jeito. Tem aqueles que já se adaptam e aqueles que, realmente é difícil. Hoje, numa situação dessa eu já não saio meio-dia da sala. Depois do almoço, tomou banho, escovou os dentes, a gente faz toda essa rotina, todo esse ritual do soninho e, graças a Deus, a maioria vai, mas os que não vão, vão pro momento do parquinho e ficam lá com as outras pessoas. Hoje o CMEI se mobilizou todo, porque na época era muito individual, cada um cuidava da sua turminha. Era muito meio que ensino fundamental. Porque, realmente, todo mundo que chegou lá veio do fundamental, então, era um surto. <u>Hoje não, hoje a gente já tem um pensamento muito coletivo</u>. Se o meu bebê não dormiu, a <u>auxiliar</u> que vai ficar no parquinho com alguns meninos do maternal que não dormiram, ela também vai olhar o meu bebê, as meninas da BRA que têm um horário mais alongado, podem descansar de uma hora, ficam também ajudando. Então, teve hoje, essa movimentação, essa ajuda do CMEI como um todo. Então, <u>hoje, eu já não forço o bebê a dormir</u>.</p>	<p><u>Antes</u>: na marra; insistia; Lei do a pulso; corria; auxiliar</p> <p><u>Hoje</u>: coletivo auxiliar</p>
<i>Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?</i>	Q3

Primeiro respirar fundo pra manter a sanidade mental, respirar fundo e tudo tem solução, só não tem solução pra morte. E isso aí é simples, não é coisa de outro mundo não, até porque berçário é isso: É mordida. O problema são os pais entenderem que morder faz parte. Mas aí é você respirar, a criança que mordeu seria retirada do Cantinho do Sono, a criança que foi mordida já estaria chorando, então é retirar os dois pra que não acorde o restante, sairia da salinha, porque, como a salinha do Sono lá é uma do lado da outra, então, não tem como ficar na salinha geral. Então eu traria os dois, o que mordeu, o que foi mordido, o que estava no braço da auxiliar se estivesse calmo só querendo ninar e carinho, ficaria no braço da auxiliar tranquilo, Enquanto os outros estavam deitados, não tinham acordado ainda, então assim, os outros dois, o que mordeu e o que foi mordido, eu teria tirado da sala, até porque, com certeza, o choro tava alto, pra não acordar os demais. E o que eu faço numa situação dessa? O que mordeu, ele tem que entender que ele tem que reparar aquilo que ele fez. Ele mordeu um bebê, o coleguinha que tava chorando, ele tinha que fazer uma reparação diante daquilo. Ele tem que entender que aqui machuca e, que por ele ter feito aquilo, ele vai ter que fazer uma reparação. Então, o que é que eu costumo fazer? Eu quero que ele entenda que aquilo não pode, que aquilo machucou, então ele vai ter que cuidar daquele coleguinha pra que aquele coleguinha pare de chorar. Então, eu pego uma pomadinha, pode ser qualquer uma de assadura, e mando ele passar no braço, fazer massagem. Como os meus já são grandinhos, já são de 2 anos já, 2 anos e meio, eles já têm uma noção. Então eles passam pomada no local quando mordeu, faz a massagem naquele local, abraça o colega, pede desculpa, porque ele tem que entender que ele fez aquilo, ele vai ter que reparar aquele mal que ele fez. Eu costumo fazer isso e dá certo. Até o dia que ele para de morder. O que foi agredido no seu sono. Tadinho, tava lá dormindo tão tranquilo! Foi mordido, está acordado, eu acho que pra voltar a dormir não volta. Então, é deixar esses dois que não dormiram lá fora com as outras auxiliares que vão ficar de olho nos que não dormiram e o que tá no colinho da auxiliar, se tiver calmo, querendo só carinho, tranquilo. Agora, também, se tivesse agitado, aí sairia. É mais ou menos isso, a minha ação enquanto professora.

Respirar; retirar; auxiliar; entender; reparar; pomada; coleguinha.

Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?

Q4

Do bebê querer sair? É porque esse bebê, ele não tem o costume em casa de ter esse tempinho de descanso. Ele querer sair, querer ficar lá fora, no caso, ficar lá fora, querer ficar brincando, é uma criança que não teve essa rotina, não teve essa jornada dentro de casa, então, quando chega na escola, ele não quer fazer, não aceita muito a regra. Que tem que ter um momento para tudo. Isso eu faço em casa, tem que fazer na escola também. Tem que ter um momento para tudo, se não você não consegue fazer nada. O momento do sono, o momentinho de ficar dentro da sala. Eu sei que aquela criança que não dorme, que teve que sair, aconteceu uma, aconteceu duas vezes, mas a gente vai tentar o máximo que ela se adeque à aquela rotina. Eu acho isso super importante. E é até bom esse soninho acontecer porque, no outro horário, é outra professora que chega, ela vai consegui fazer um trabalho bem legal com ele. A criança que dorme, que descansa, é outra criança, é outro bebê. Essa criança que quer sair, ela é agitada, não gosta de ficar ali, não aceita regras, é uma criança que precisa ser trabalhada pra gente ter um sucesso a longo prazo porque, senão, vai ser sempre assim, ela sempre vai querer sair, e não pode. Não pode porque não tem como, eu não tenho como ficar com ela lá, auxiliar sozinha. Existem regras, existe uma jornada a seguir e a criança tem que se adequar, porque não é uma só, são 12. Mas, aí, essa criança que quis sair, a priori, se ela tiver muito agitada, que eu não sei como seria, se tivesse muito agitada, eu tiraria da sala, sim, até porque, precisaria conversar com ela pra também não acordar os outros. Mas seria uma criança que eu ia trabalhar bastante pra que ela entendesse que cada momento, existe momento pra cada coisa, inclusive pra sair.

Não teve rotina em casa; precisa ser trabalhada; muito agitada.

Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?

Q5

Eita, esse negócio de mordida dá polêmica. Dá. É, é fácil. E, é uma fase, passa, passa, é fato. Tem tantas situações teria que conhecer essa criança. Eu já tive um

Defender; comunicação.

bebê que mordida porque ele via o pai dele morder a mãe dele. Eu já tive situação de uma criança que mordida porque vivia no ambiente agressivo em casa. E eu já vi criança morder, que é o caso do meu filho, que morde, que é sem vergonha mesmo. Entendeu? Que o meu é sem vergonha, morde pra se defender, porque pegou o brinquedo dele. O Samuel, o Samuel é uma bênção, o meu filho. E eu via muito isso dentro da sala de aula também porque era mais questão de defesa. ‘Ah, o bebê pegou meu brinquedo’. Não querer dividir o brinquedo, aí ia lá e mordida. Pegou alguma coisinha que ele queria, ia lá e mordida. Entendeu? Era uma comunicação; era ‘tô aqui. Ele não fez o que eu quis, fui lá e mordi’. Era uma forma de falar que tava realmente chateado com alguma coisa. Mas aí são questões que a gente precisa ver. Que a mordida, mordida ela é uma fase da criança também, mas existem aquelas mordidas que têm história. Têm mordidas que têm história. Eu não sei qual seria a história da mordida desse bebê, mas eu acredito que foi uma forma de comunicação mesmo. Ele acordou, num queria mais dormir, mordeu o colega. Eu acho que foi mesmo pra se comunicar.

PARTICIPANTE D

Narrativa

Campos de significação

Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?

Q1

Já, já sim. Agora assim, que o professor ele tem que criar estratégias, quando vai acontecendo essas situações, que quando é com bebês, como o meu era berçário II, minhas crianças tinham um ano e dois meses, tinham outros que tinham um ano e seis meses, um ano e dois meses, um ano e três meses, então assim tinha dia que vinham todas doze crianças, tinha dia que vinha oito, sete. Mas assim tive que criar estratégias, porque chegou a acontecer. Mas a questão de fechar a porta, apagar a luz, de querer as crianças deitem ao mesmo tempo, isso é um processo que é na rotina, na jornada no dia a dia, por si só quando elas têm essa organização, com o professor e o auxiliar estão conectados, eles conseguem chegar, eles já sabem aquele momento que vão deitar, então tem aquela organização entre eles mesmos, com as minhas crianças, né. Teve momentos que aconteceu quando foram doze, mas assim quando não queria dormir, o que acontecia, a gente deixava sempre a porta aberta, que tem a sala do soninho né? na sua escola, a escola que você trabalha é essa proinfância, que ela é bem ampla e tem a sala do soninho deles, então o que acontece, a gente já deixa lá organizada a sala do soninho, colchonete, e tem também os paninhos deles, que eles dormem com os paninhos deles, então já tem aquela organização, entre as crianças também os meus bebês, agora foi esse processo, tem um processo, mas todo momento que nós vamos se organizando com elas, a gente ia conversando, as crianças assim elas entendem tudo né, a gente quer fazer tudo por elas, e quando a gente quer fazer tudo por elas, e quando a gente quer fazer tudo por elas assim, a gente sai atropelando tudo, e acontece muito conflito. A gente convida as crianças, a participar desse processo de dormir, então cada criança já sabia o paninho dela, já pegava os paninhos dela, tinha crianças assim que já esperava o professor, sempre tem aquela criança que ela quer mais colo, e o professor tem que ter esse olhar, tem criança que ela já tem autonomia, já vai deitar lá no colchonete, fica brincando acordada, até entrar no sono, até dormir, mas é assim, essa minha experiência com eles, foi algo maravilhoso porque assim era tudo espontâneo, agora foi o trabalho com o professor referência e com a auxiliar, de diálogo com as crianças, de organização, que elas já sabiam que iam dormir, tinha criança que sabia que ia dormir e já começava a chorar, não todas, mas a gente tinha estratégias, a gente não deixava ela no colchonete, deixava ela à vontade, a auxiliar ficava assim na porta com outras crianças, quando já se acalmava aí ficava lá no cantinho, ela já sabia a caminha dela, já ficava lá. Enquanto isso como você falou, já era hora do professor ir embora, a gente tem que respeitar o tempo da criança, e temos o nosso tempo de largar, aí então tivemos que criar estratégias, como eu tinha que adiantar algumas ações, agora de forma de leveza mesmo com as crianças, eu tinha que sair onze e meia, mas pra mim sair onze e meia, eu não poderia deixar as crianças, assim só com a auxiliar todas acordadas sem tá organizadas, mas o que acontece era minha organização, não era que eu passava para as crianças, tinha que dá o tempo delas, deixar algo ser prazeroso, isso eu tinha que me organizar, pra quando eu sáísse de lá no meu tempo, pelo menos assim a maioria, vamos dizer se tinha oito, sete crianças dormindo, seis crianças dormindo, duas ficavam acordadas, mas a gente tinha estratégias, a auxiliar ficava na porta assim não é quando todos estavam dormindo, e esses que não queriam dormir no momento, eles ficavam na sala brincando e eles sabiam, muitas vezes eles não faziam barulho, eles brincavam quando eles já estavam lá, de repente eles por si só, já iam lá, iam pra o colo da auxiliar, deitava pronto e quando eu saía, eu saía realizada, porque mais da metade das crianças já estavam dormindo, mas dormindo como? Não foi daquela forma, de querer que elas Ó! vai ter que dormir, porque assim a turminha fica mais agitada, então a gente tinha essa estratégia de estar com elas, de colocar no colo, porque eu sei que tem umas que gostam de colo, e no final quando eu saía, onze e meia, eu saía onze e meia, estava uma tranquilidade, aquela tranquilidade foi de forma prazerosa, não foi nada assim imposto pra criança, já era algo, que já era da jornada, da rotina, elas já sabiam, elas por si só vão observando e quando

Sim. Criar estratégias: organizar; explicar; paninhos.

o professor e o auxiliar estão conectados, a gente tem assim, eles já conhecem, já sabem todo o processo, claro que alguns momentos a gente tinha dificuldades, mas com relação a criança morder a outra na hora de dormir, assim graças à Deus nunca aconteceu. Porque era um momento lúdico, eu amava esse momento porque era um momento de prazer, não era aquele momento imposto, tinha que ir embora, ah! eu vou embora onze e meia, eu tenho que ir, não. Eu ia tranquila porque quando saía tava tranquila a turminha, com a auxiliar, se por acaso não ficasse todas as crianças, tinha um auxiliar que ficava com ela, né? Então tem toda uma organização, a gente precisa do recurso humano, ainda é pouco uma auxiliar e uma professora se vão as doze crianças, eu acho! Mas quando a gente tem uma organização, ainda dá, quando a gente tem essa gestão de sala, nossa não! para as crianças, o professor, tem que ter a gestão de tempo, não pra impor para as crianças, pra minha organização Erika, deu pra entender assim? Pra minha organização, que deixe eles, eu digo que a gente faz essa transição, tem a micro transição de cada momento, tem o momento do almoço, que depois do momento do almoço eles vão dormir, aí tem o momento da escovação dos dentinhos, tinha uns que queriam, tinham outros que não queriam. Então esse micro transição, que é mais assim se você não tiver uma organização do seu tempo, não a gente controlando a criança, mas eu me organizando no meu tempo, saber o momento quer vou oferecer, explicar para as crianças, que as crianças elas entendem, quando a gente explica... olhe, vamos fazer isso agora, agora é algo que é um processo de repetição, eu não posso querer que minha criança, ela já consiga realizar algo de hoje para amanhã. Então é um processo, assim a equipe, como estamos na sala com a professora referência e a auxiliar, eles estando conectados, eles não vão ter tanto trabalho, assim angústia de fazer tudo correndo, de ter muito conflito, aí assim fica mais prazeroso, quando a gente consegue organizar o nosso tempo, pra gente respeitar o tempo da criança, quando a gente respeita o tempo dela automaticamente a gente sente aquela leveza, foi assim que eu consegui com minha turminha.

Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?

Q2

Olha primeiro pra chegar a essa situação ele não refletiu muito, estou falando como professora né, porque tudo que eu visualizava, eu criava estratégia assim, eu me organizava para não acontecer, antes assim, o professor ele tem que visualizar, não deixar acontecer, ele já tem que prevê, isso é assim, que a gente tem que tá ó, e se acontecer isso...pode acontecer, então eu já tenho que criar estratégia, pra ver de que forma eu vou evitar que aquilo aconteça, pelo processo que tá, vamos dizer, eu não posso deixar uma sala fechada, assim agora crianças vamos dormir, apagar as lâmpadas, é o processo das crianças dormir, como o tempo delas, cada uma tem o seu tempo, tipo assim pra elas dormirem, todas ao mesmo tempo, não tem como, mesmo que a gente organize elas, elas vão chegando, tem uma que deita fica brincando até cochilar, tem umas que precisam mais de colo. A estratégia acho que seria já antecipar esse acontecimento, já perceber que isso poderia acontecer, e quando assim tem muito bebê vão os doze, porque o berçário II são doze, eu como professora eu sempre falava com minha diretora ou a coordenadora.

Estratégias.

Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?

Q3

Bem né, se fosse a minha criança, que já, tem criança, tem crianças que ainda estão desenvolvendo a oralidade, estávamos até observando, umas estavam bem na faixa etária né, elas tem um tempo, tinha umas que a gente observava que estava demorando um pouco, e já tinha quase dois anos alguns, mas assim da maneira que a gente senta com ela, perguntaria se tava doendo, com a que mordeu porque é uma maneira de defender, quando a criança morde assim, a gente assim observar será que ela tava com medo de algo, ou assim ela não queria dormir, e tava naquele momento lá, as crianças as vezes elas agem, porque por algo que elas estão sentindo, e muito faz parte do processo do desenvolvimento dela, é a maneira dela ou pedir socorro, também ou dela tá falando algo que não tá bem. Naquele momento não queria dormir, aí assim com essa né que mordeu, ia conversar com

Estratégias; conversar.

ela, de maneira como a gente conversa com as crianças, agora assim, muitas crianças ainda não vão entender que estão machucando não é, que fez ali porque ali é uma maneira de se defender, e também assim dela querer até colo, porque elas tem uma maneira, a gente as vezes, que estão observando, de querer e até que a gente fique mais tempo com ela, com essa que mordeu, e tem muitas situações, geralmente os primeiros meses com as nossas crianças, tem muita essa característica da mordida, de mordida de morder o outro quando quer algo, a maneira dela recorrer é através da mordida mesmo né, e ia conversando porque é um processo, tudo é um processo de repetição com as crianças, as vezes a gente só é abraçar elas, elas só querem um abraço, mesmo naquela angústia de tá ali, as vezes a criança só quer ali, eu tô aqui, não é? elas ainda estão desenvolvendo as emoções dela, os sentimentos, é ali com a gente, por isso que o berçário, eu sempre falo o berçário é essa base assim que elas estão iniciando lá, é tão importante, porque elas estão ali desenvolvendo tudo, tudo, tudo mesmo. Personalidade tudo, então a gente ter esse olhar, esse cuidado com elas, e ter estratégias como eu falei com você, e até a maneira de falar com elas não é, de que não pode falar com agressividade, com nenhum com nenhuma qualquer faixa etária, a gente não pode falar com agressividade.

Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?

Q4

É essa que eu falei já, porque a porta fechada, até adulto não gosta de tá com porta fechada, talvez assim ele se repetiu muito, chega um momento que a criança tem a maneira de se expressar, não é? pode ser isso escuro, escuro, se já vem algo, já assim na rotina muito tempo aos poucos o professor vai né, então assim tem um contexto, não posso chegar e dizer porque tem um contexto também, será que foi o primeiro dia dessa criança não é, ou ela vá vinha há muito tempo assim, algum momento ela já vinha com essa angústia, da porta fechada e fechar a porta de tá escuro. Então assim o momento de dormir, tem que ser um momento tranquilo, não é um momento que a gente vá forçar, não é fácil, no início não é, porque você tem ali dez, doze bebês, crianças, que as minhas do berçário ela já tem mais uma autonomia, muitas já entram com um ano e três meses, algumas que entram com um ano né, então assim esse momento de dormir, todo momento é delicado, dessa transição para uma ação, então a de dormir também, eles precisam tá bem, se sentir bem, o local tem que tá bem ...eles tem que tá bem acomodados também, ele pode querer ficar com a professora, tem crianças que se apegam mais ao professor referência, do que o auxiliar ou vice versa, eu tenho uma criança que no início só queria saber da auxiliar, eu tive que conquistar, conquistar através das outras crianças, então ele só observava como era com as outras crianças, chegou um momento que ele próprio chegou e pediu pra mim dar um banho. Então foi a melhor coisa que aconteceu pra mim, então como é dessa pergunta, né.

Porta fechada; escuro; expressão; auxiliar; se sentir bem.

Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?

Q5

Pode ser que assim, muitas vezes eles entram em conflito, se o coleguinha pode ter pegado o paninho dele ou a chupeta, tem criança que ainda usa chupeta, é a maneira dele se acalantar lá, com falta da mãe, do adulto, que cuida dele em casa, eles sentem muito, olha esse momento não é fácil para as crianças, tirar ele de lá do aconchego da casa delas, depende muito né, de tá lá com os outros adultos, se for no início, acontece mesmo que eles estão, e mesmo que a gente, vamos dizer a gente já tá no meio do ano, a criança ainda sente falta do adulto que cuida dela, em casa do pai, da mãe, do tio. E também é como eu falei pra você, dela levar a mordida, pode ser pra querer sair mesmo da sala, que a porta fechada assim, eu não fechava a porta com as minhas crianças, eu não fechava porque até então, é uma salinha do sono que tem a sala de referência, se eles não quisessem ficar lá, eles ficavam lá, mesmo a gente ficava observando, chamava perguntava se queria ficar no colo pra dormir, então assim tinha o momento deles, até chegar o momento deles próprios mesmo, deles irem lá pro cantinho deles, de ficar lá mesmo deitado acordado, brincando com outro cole deitado, porque é interessante, e quando você observar já estão dormindo, sem aquela angústia. Mas a mordida pode ter sido isso mesmo assim, aí não sei, na criança.

Conflito; falta do adulto.

PARTICIPANTE E	
Narrativa	Campos de significação
<i>Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?</i>	Q1
Sim, enquanto a mordida não. Mas assim esse pequeno caos que as vezes se instaura na hora que eles estão dormindo é bem normal de acontecer.	Sim
<i>Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?</i>	Q2
Olha assim eu vou falar pelo que eu vivenciei, a minha grande questão quando chegava a hora do soninho, era justamente a questão de o <u>auxiliar não poder ficar sozinho</u> sem o professor de referência. Então geralmente assim, a minha angústia, girava toda em torno disso porque como é que eu vou sair e deixar os bebês sabendo que estavam alguns acordados, e a pessoa que estava ali não deveria <u>ficar sozinha</u> com eles. O que é que eu apoiava, me apoiava mesmo no <u>companheirismo da minha auxiliar</u> , assim que a gente fazia uns <u>combinados</u> , mas essa hora do soninho, as vezes era tão desgastante, porque eu achava que ela tinha que ser tão tranquila, e as vezes ela se tornava num ato mecânico, do tipo assim dorme, eles têm que dormir, todos tem que dormir antes de eu sair, justamente pra não deixar essa situação na mão da <u>auxiliar</u> . Não sei se eu consegui responder, mais.	Não deixar auxiliar sozinha
<i>Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?</i>	Q3
Uma coisa que eu sempre pedia para as meninas, que eu sempre peço pra quem trabalha comigo, <u>manter a calma</u> , eu não sei o porque é sério agora você tá me fazendo refletir, porque que as vezes a gente entra assim, meu Deus ele tem que dormir, ele tem que dormir, e entra numa ansiedade, que eu, eu assim Anna Paula que acaba atrapalhando aquele momento, então eu sempre falo assim: olha <u>mantenha a calma</u> , é isso mesmo, <u>não precisa gritar</u> , <u>não precisa elevar a sua voz</u> , esse é um <u>momento de relaxamento</u> , é um momento deles aprenderem que existe um tempo também de <u>relaxar</u> , mesmo que eles não queiram dormir, é um momento deles manterem <u>sua calma</u> , perceber o quanto <u>é bom</u> , eles estarem sentirem o corpo mais <u>relaxado</u> , então é pra ser um momento de <u>tranquilidade</u> , então eu pensando na <u>característica do educador</u> , <u>é manter a tranquilidade</u> .	Manter a calma
<i>Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?</i>	Q4
Às vezes as crianças tem <u>resistência</u> mesmo na hora do soninho, elas <u>não querem dormir</u> naquele momento, se geralmente assim, como eu trabalhava pela manhã, eu fico pela manhã, se de repente o bebê quando ele o chega já fez o soninho, antes dessa hora do soninho, então provavelmente ele <u>não vai querer descansar</u> naquela hora, porque ele já teve a horinha dele do sono. Então assim a ação do bebê nesse momento, é analisando o recorte, analisando o recorte da cena, sem pensar no contexto que de repente o qual já estava inserida, é que ele não quer descansar agora no momento, ele quer sair.	Não querer dormir naquela hora
<i>Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?</i>	Q5
Ah, uma <u>insatisfação</u> , ou ele ficou <u>insatisfeito</u> porque foi acordado, ou ele ficou <u>insatisfeito</u> porque ficou incomodado, eu entendo que a mordida, olhando assim ele ficou <u>insatisfeito</u> , foi um momento de <u>insatisfação</u> dele.	Insatisfação

PARTICIPANTE F

Narrativa	Campos de significação
<i>Você já viveu ou presenciou esse tipo de situação?</i>	Q1
<p>Já, não dele acordar e morder o coleguinha, mas dele acordar e ir pra perto do coleguinha, ou puxar o cabelo do coleguinha, como uma forma de querer chamar o coleguinha também, entendeu? Como fosse brincar, querer brincar, mas o colega tá dormindo. E é bem comum também porque quando dá o meu horário realmente eu tenho que ir embora, e aí a estagiária realmente fica com as crianças e algumas crianças quando presença que a gente vai sair, aí começa a chorar. Então a gente tira da sala e sei lá vai pra o pátio. Porque no caso nem todas dormem, viu? Eu tenho duas que não dormem de jeito nenhum, a não ser quando estão doentes, quando a mãe leva que ela tá um pouquinho febril, ou doente, aí sim ela consegue dormir, mas fora isso ela não dorme.</p>	
<i>Quais as questões que um educador deveria refletir e se apoiar nesse momento para resolver a situação?</i>	Q2
<p>A gente <u>respeita a individualidade</u> de cada um, por exemplo eles não são acostumados a dormir em casa, mesmo que a gente tenha essa rotina na sala, de tal horário vai dormir, mas nem sempre eles conseguem, pelo menos os dois que eu tenho, eles não conseguem, então quando você vai sair, é claro que ele vai chorar porque ele quer ficar perto de você, e aí quando eu tiro eles da sala, geralmente eles se acalmam, eu fico o que é que eu posso fazer? Na maioria das vezes a gente fica perto deles, fica brincando ou dá alguma coisa pra que ele se distraia, mas ele vê a gente como uma <u>extensão da mãe</u>, ele quer ficar no <u>colo</u>, quer <u>ficar perto</u>, a mesma coisa quando eles fazem <u>com as mães</u> quando a <u>mãe</u> deixa lá alguns também choram, porque eles sentem que você vai embora e não vai mais voltar. Aí você tenta mostrar pra ele que eu vou <u>estar por ali</u>, que eu tô <u>perto</u> que não precisa chorar, então até mesmo quando eu preciso almoçar, geralmente eu tenho que deixar uma outra pessoa com ele, então eu tento pelo menos almoçar assim num lugar, numa mesa, num refeitório que eles possam me ver, ó <u>a tia tá aqui</u>. Não coloco <u>no colo</u> porque se não tira meu horário de almoço, eu só tenho um horário de almoço, mas tento deixar uma outra pessoa dando uma olhadinha, mas que ele possa <u>tá me vendo ali</u>.</p>	Respeitar individualidade; extensão das mães; estar perto.
<i>Quais são as características da ação do educador nessa procura por solução?</i>	Q3
<p>Eu acho <u>de acolher</u>, né. No caso quando a criança ela percebe que você... ela é muito pequena ainda pra que... pra perceber que <u>você não vai embora</u> de vez, e também mesmo que você <u>vai embora</u>, por exemplo se der o horário, e acontecer essa situação, eu tenho que <u>ir embora</u> mesmo, que no outro dia <u>eu vou tá ali</u>, mas que tem outras pessoas ali que possam <u>acolher eles</u>. A característica do educador, é justamente fazer com que a criança se <u>sinta acolhida</u>, por mais que você explique, eles são muito bebês ainda, se for de quatro- cinco anos eles ainda entendem, mas o bebezinho ele não entende ainda <u>que você precisa ir</u>. Então às vezes acontece de deixar ele distraído um pouquinho, pra poder você sair, pra que ele não comece a chorar, a gritar e a espernear, entendeu?</p>	Acolher; estar perto.
<i>Qual a sua leitura dessa ação do bebê querer sair?</i>	Q4
<p>A leitura... geralmente nessa idade ele quer muito <u>seu aconchego</u>, ele quer muito <u>ficar perto</u>, ele quer, ele vê você como realmente <u>a extensão da mãe</u> dele, então qual o bebê que não quer ficar? às vezes você tem dois, três, quatro, que quer todos <u>irem para o braço</u>. Geralmente a <u>identificação</u> que ele faz comigo, as vezes acontece dele fazer <u>essa identificação</u>, com uma outra estagiária, com a outra tia no caso, então eles querem <u>ficar perto de você</u>, porque eles querem o seu <u>aconchego</u>, ele quer o seu <u>carinho</u>, as vezes acontece de três, quatro bebês quando estão acordados quer <u>ficar no colo</u>, é muito significativo pra eles, você ter que colocar ele <u>no colo</u>, agora nem sempre você consegue, porque tem uns bebês que são bem mais fofinhos, fica difícil você ficar com um ou outro. Mas assim eles se</p>	Ficar perto; aconchego; carinho; identificação; colo.

identificam comigo no caso, como as vezes se identificam com a outra tia, também as vezes a outra tia vai, eu saio, eles não fazem muita questão, mas se a outra tia for sair, eles fazem questão, então as vezes eu acho que é a *identificação* mesmo, quanto você se dá pra ele, e quanto ele tem afinidade com você.

Qual a sua leitura da mordida do bebê no colega?

Q5

A mordida do bebê, olha eu no começo do ano eu não tinha muitas crianças que mordiam, mas enfim, já aconteceu alguns casos, dois ou três casos, aí a gente, geralmente eu falo pra mãe, que a criança tá mordendo, e ela fala que um outro coleguinha ou um primo tem esse comportamento. No caso da minha sala, quando acontece de um bebê morder, geralmente a gente fala com ele, conversa com ele, tipo olha, geralmente o outro chora, então a gente mostra que não foi uma coisa legal, se você continuar mordendo os coleguinhas não vão querer brincar com você. Só que eles são muito bebezinhos ainda, eles têm um ano e pouco, mas eu acredito que seja uma forma de chamar atenção, no caso dele dormindo ali, dele acordar, de dizer olha acorda, por mais que ele, ele não chama, mas é uma forma de, de chamar mesmo atenção, olha vamos brincar, entendeu?

Chamar a atenção.

ANEXO D – Declaração de aceite CMEI Ana Carolina Galina F. F. Santiago



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA CAROLINA GALINA F. F. SANTIAGO
 CONJUNTO NOVO JARDIM, S/N, CIDADE UNIVERSITÁRIA, MACEIÓ, AL. CEP: 57072-362.
 TELEFONE: 3312-5651 EMAIL: cmeianacarolina@semed.maceio.al.gov.br
 INEP: 27051722

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a participação das professoras das turmas berçário da Educação infantil desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa, intitulado **Entre gestos e balbucios: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com bebês**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Erika Patrícia Gama Araújo e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

Ana Flávia Maurício Paesco Guimarães

Nome, por extenso, do responsável da escola.

Ana Flávia Maurício Paesco Guimarães

Assinatura e carimbo

Ana Flávia Maurício Paesco Guimarães
 Vice - Diretora
 Mat. 927009-4 - SEMED

740 337 864 49

CPF

988391707

Telefone

anaflavia.pg@hotmail.com

E-mail

Maceió, 27 de dezembro de 2021.

ANEXO E – Declaração de aceite CMEI Profa. Maria Aparecida Bezerra Nunes



SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ/SEMED

CMEI PROFESSORA MARIA APARECIDA BEZERRA NUNES

CONJUNTO RESIDENCIAL DOS PESCADORES- RUA ARI PITOMBO, S/N-
BAIRRO TRAPICHE DA BARRA- MACEIÓ/AL CEP: 57010 386

E -mail: cmeiaparecidabezerra@semedmaceioal.gov.br

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a participação da professora da turma de berçário de educação infantil desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa, intitulado Entre gestos e balbucios: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com os bebês, sob a responsabilidade das pesquisadoras Erika Patrícia Gama Araújo e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

THEREZA CHRISTINA ZOTTICH REIS DE MELO

Nome por extenso do responsável da escola

Therese Christ. Z. Reis de Melo

Assinatura e carimbo

Therese Christina Zottich Reis de Melo
Diretora Geral
Mat. 929649-2

319.454.734-87

CPF

(32) 99954-5037

Telefone

theresa-zottich@hotmail.com

E-mail

Maceió, 03 de junho de 2022.

ANEXO F – Declaração de aceite CMEI Walter Pitombo Laranjeiras



SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ/SEMED

CMEI WALTER PITOMBO LARANJEIRAS

AVENIDA GOVERNADOR TEOBALDO BARBOSA S/N, VERGEL DO LAGO,

MACEIÓ/AL CEP: 57014618 FONE: (82) 3312-5795

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a participação da professora da turma de berçário de educação infantil desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa, intitulado Entre gestos e balbucios: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com os bebês, sob a responsabilidade das pesquisadoras Erika Patrícia Gama Araújo e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

SELMA SILVA DOS SANTOS

Nome por extenso do responsável da escola

Selma Silva dos Santos

Assinatura e carimbo

CMEI WALTER PITOMBO LARANJEIRAS
Selma Silva dos Santos
Diretora Geral
Mat. 22456-1 / R0634-0

724610634-00

CPF

33125795

Telefone

selmasilva@hotmail.com
cmeiwalterpitombo.semed.maceio.al.gov.br
E-mail

Maceió, 06 de junho de 2022.

ANEXO G – Declaração de aceite CMEI Profa. Maria José de Oliveira



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA

AVENIDA TANCREDO NEVES S/N, BENEDITO BENTES, MACEIÓ, AL. CEP: 57073-383.

TELEFONE: 3312-5686 EMAIL: cmeimariajoseoliveira@semed.maceio.al.gov.br

ATO DE CRIAÇÃO: PROCESSO Nº 20072/15 INEP: 27052397

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a participação das professoras das turmas berçário da Educação infantil desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa, intitulado **Entre gestos e balbucios: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com bebês**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Erika Patrícia Gama Araújo e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

José Reginaldo dos Santos

Nome, por extenso, do responsável da escola.

Jose Reginaldo dos Santos

Director

Assinatura em original

454.322.794-87

CPF

(82) 99351-0829

Telefone

jose.presid@gmail.com

E-mail

Maceió, 29 de dezembro de 2021.

ANEXO H – Declaração de aceite CMEI Maria Salete da Silva



SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ/SEMED

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA SALETE DA SILVA

Avenida Antônio Lisboa de Amorim, S/n – Benedito Bentes I Fone: 3312-5671

Email: cmeiprofmariasaletedasilva@gmail.com

Declaramos para os devidos fins, que concordamos com a participação das professoras das turmas berçário da Educação infantil desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa, intitulado **Entre gestos e balbucios: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com bebês**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Erika Patrícia Gama Araújo e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação de psicologia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

Katia Barbosa da Silva

Nome, por extenso, do responsável da escola.

SEMED
Katia Barbosa da Silva
Diretora Geral
Matricula - 936557-5

Assinatura e carimbo

663.279.034-87

CPF

(82) 99985-5913

Telefone

Katiasilva1307@gmail.com

E-mail

Maceió, 27 de dezembro de 2021.

ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE GESTOS E BALBUCIOS: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com bebês

Pesquisador: ERIKA PATRICIA GAMA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54143321.9.0000.5013

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.262.883

Apresentação do Projeto:

Introdução:

Apresentamos aqui uma proposta de investigação sobre o trabalho de educadores de bebês, onde chamamos a atenção para o predomínio histórico de práticas assistencialistas, nas creches. Nessas discussões, alertamos para a necessidade da preparação adequada do educador de bebês. Nos fundamentos desta proposta, tecemos proposições, ainda preliminares, sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento infantil, considerando que essa relação é um aspecto necessário à caracterização do ato educacional exercido nas creches. Defendemos que, subjacente a essa relação, repousam questões éticas e políticas, ainda preteridas nos serviços ofertados nessas instituições de educação infantil. A partir desses pressupostos, propomos um estudo de caso, com o objetivo de investigar estratégias conceituais utilizadas por educadores para interpretar necessidades educativas de bebês durante sua permanência na creche. Nos procedimentos metodológicos, incluímos análise documental, com vistas à obtenção de informações sobre diretrizes nacionais para o funcionamento das creches e três oficinas para cada educador participante. As atividades das oficinas foram planejadas para fomentar narrativas escritas e orais dos participantes, relacionadas com três diferentes tópicos: a) como interpretar comunicação dos bebês; b) processos comunicativos em situações de conflitos envolvendo bebês e c) qualidades necessárias ao professor de bebês. Pretendemos que, ao final da pesquisa, os educadores participantes possam rever e potencializar suas práticas de forma a favorecer o

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.262.883

desenvolvimento integral dos bebês.

Hipótese:

Considerando que historicamente os espaços de atendimento coletivo, como: as creches tiveram um caráter fortemente assistencialista, a presente proposta de investigação busca discutir sobre as práticas que são desenvolvidas pelos educadores de bebês nas instituições educativas. A nossa hipótese, é que o trabalho desenvolvido nessas instituições, ainda estejam pautados em práticas assistencialistas que priorizam as ações de cuidado e higienização, sem a preocupação com a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Metodologia:

A presente proposta terá como base, o Ciclo Metodológico, como funcionamento teórico-metodológico da pesquisa em Psicologia Cultural. Os métodos e os dados são construídos pelo pesquisador com base na estrutura específica do processo cíclico” (VALSINER, 2012; p. 302). Desse modo, faremos um ciclo de oficinas para educadores que atuam em turmas de berçário, cujo objetivo principal das atividades das oficinas, é fomentar narrativas orais e escritas dos participantes sobre seu trabalho em creche. Na presente proposta, planejamos dois momentos para construção de informações pertinentes ao ato educacional. O primeiro consistirá na análise de informações três documentos que norteiam as práticas na educação infantil. Com essa análise providenciaremos subsídios para responder questões referentes a dois dos quatro objetivos específicos: a análise das atribuições do profissional que atende bebês em creches e a caracterização do ato educacional praticado na creche. Propomos o estudo dos seguintes documentos:

- 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- 2) Brinquedos e Brincadeiras de Creches
- 3) Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil.

O segundo planejamos a realização de três oficinas, com cada educador, em dias diferentes, com uma duração máxima de duas horas, a pesquisa será realizada de forma remota através plataforma Google Meet. As atividades serão gravadas para viabilizar releituras dos textos e aprofundamento das interpretações. O número total de oficinas será, portanto, 24, considerando-se que o estudo terá a participação de oito educadores. Esse projeto foi adaptado ao ambiente virtual, a fim de cumprir com as medidas de distanciamento social necessárias á não disseminação do Coronavírus. As educadores serão convidadas a participarem da pesquisa, através da visita da

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.262.883

pesquisadora a quatro intuições que atendem as turmas de berçário. No momento da visita as intuições , a pesquisadora fará uma reunião para apresentar a pesquisa aos gestores e as educadoras das turmas de berçário. Após a explanação, as educadoras que aceitarem participar farão a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora armazenará os dados de contato de cada participante para posterior informativo sobre, o dia, horário e orientações para participação na atividade com a qual decidiu colaborar. Todos os dados levantados na pesquisa presarão pela preservação da identidade dos participantes e das escolas que participaram. Nos comprometemos a não fazer qualquer menção aos nomes das escolas na divulgação dos resultados da pesquisa. O objetivo principal das atividades das oficinas é fomentar narrativas orais e escritas dos participantes sobre seu trabalho em creche. Nas oficinas serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- a) Oficina 1 - Avaliação sobre cenas da comunicação de um bebê: Essa oficina terá como recurso a apresentação de um recorte vídeo que nomeamos como Gustavo e sua Toalha Azul. Na oficina, após a apresentação do vídeo, a pesquisadora solicitará que as professoras respondam algumas questões apresentadas através de slides. A finalidade das questões é fomentar avaliação dos educadores sobre a comunicação do bebê: O que você acha que o bebê está comunicando? De que forma Gustavo demonstra isso? Você pode justificar sua opinião?
- b) Oficina 2 - Comunicação em situação de conflito: O objetivo dessa oficina será a reflexão sobre processos comunicativos em situações de conflitos envolvendo rotinas de trabalho em uma creche. A reflexão será fomentada a partir do recurso de descrição de uma cena que envolva práticas pedagógicas.
- c) Oficina 3 – Ser Professor de bebês: O objetivo dessa oficina será fomentar a produção de sentidos sobre o ato educacional como atribuição das creches. A atividade consistirá na escrita pelos professores, de desfechos para enunciados incompletos, que focalizam o significado de ser professor de bebês.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar estratégias conceituais utilizadas por educadores para interpretar as necessidades comunicativas de bebês durante sua permanência na creche.

Objetivo Secundário:

- a) Caracterizar as ações comunicativas dos bebês;
- b) Analisar as atribuições/funções do profissional de educação que atende bebês na creche;

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.262.883

- c) Caracterizar o ato educacional praticado na creche
- d) Analisar a relação entre ética e uso da linguagem configurando atendimento aos bebês durante sua permanência na creche.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto durante a roda de conversa com a gravação da atividade; participante apresentar timidez, insegurança ou qualquer outro incômodo desta natureza ao apresentar seu ponto de vista sobre as questões abordadas, divulgação não autorizada de foto ou gravação de momentos da atividade.

Benefícios:

Acreditamos que a pesquisa contribuirá para a discussão sobre a qualificação dos profissionais da educação que assumem o atendimento aos bebês nas creches. Defendemos que essa qualificação é urgente e remete-se a questões interdisciplinares, que abrangem o campo do desenvolvimento infantil, da ética e das políticas educacionais. Argumentamos que, nos atendimentos promovidos nas creches, ainda não se confirma o reconhecimento de que estes serviços se constituem como primeira etapa da educação básica. Assumimos, então, a partir dos procedimentos planejamos para a nossa investigação, o propósito de construir informações que ascendam possibilidade desse reconhecimento. Julgamos que essa possibilidade depende de esclarecimentos sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano e sobre como essa relação pode ser explorada em atividades pedagógicas na creche.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Mestrado vinculado a Programa de Pós-Graduação em Psicologia que tem o objetivo de investigar as concepções de educadores de bebês sobre o processo educativo nessa faixa etária. Para geração de dados, são propostas três oficinas com cada um dois oito participantes da pesquisa (24 encontros no total), em que serão desenvolvidas diferentes atividades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide seção “Conclusões ou pendências e lista de inadequações”

Recomendações:

A pesquisadora precisa adequar as datas do Cronograma da pesquisa (no documento Cronograma

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

ANEXO J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)**
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado **ENTRE GESTOS E BALBUCIOS: um estudo sobre a mediação do educador desenvolvida na creche na comunicação com os bebês**. As pesquisadoras responsáveis são: Dra. Nadja Maria Vieira da Silva, Professora do curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – IP UFAL, C Simões, e Erika Patrícia Gama Araújo, mestranda do Curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da mesma instituição. A seguir, constam as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo tem como proposta tecer proposições, ainda que preliminares sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento infantil, a partir do trabalho de oito educadores de bebês praticados em quatro creches públicas do município de Maceió.
2. A importância deste estudo é investigar recursos conceptuais e materiais utilizadas por educadores para interpretar necessidades comunicativas de bebês durante sua permanência na creche.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
 - 1) Caracterizar as instituições da pesquisa, a partir das dimensões de: infraestrutura, recursos humanos e funcionamento;
 - 2) Analisar as atribuições/funções do profissional de educação que atende bebês na creche;
 - a) Caracterizar o ato educacional praticado na creche;
 - 2) Analisar a relação entre ética e uso da linguagem configurada no atendimento aos bebês durante sua permanência na creche.
4. A coleta de dados começará no ano de 2022, somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e terminará também em 2022.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: serão convidados oito educadores de berçário de quatro instituições públicas do município de Maceió que participarão de três oficinas, com uma duração máxima de duas horas. O número total de oficinas será, portanto 24. O objetivo principal das atividades das oficinas é fomentar narrativas orais e escritas dos participantes sobre seu trabalho em creche. As oficinas serão realizadas na modalidade online, através da plataforma Google Meet, para isso, os encontros serão gravados e guardados pela pesquisadora para análise posterior.
6. A sua participação será na seguinte etapa: participar de três oficinas as quais serão gravadas e realizadas via Google Meet, com o prévio consentimento verbal dos participantes. As gravações geradas serão armazenadas automaticamente no google drive do e-mail institucional da pesquisadora, somente até o término da produção de dados, e logo em seguida a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Esses dados serão armazenados em um dispositivo local e ficarão guardados durante 5(cinco) anos, após esse período os dados serão destruídos de modo permanente visando a segurança e não-divulgação dos mesmos, de acordo com a resolução 510/2016, Art. 28, IV. A segunda etapa será participar das formações continuadas que serão realizadas nas instituições que tiveram seus professores da turma de berçário participando da pesquisa. Esse momento será planejado junto com a direção de cada instituição, considerando o melhor dia e horário para a realização da formação, sob a responsabilidade da pesquisadora. Os encontros formativos serão feitos de forma presencial, cumprindo todos os protocolos

sanitários previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde para a contenção e disseminação da Covid 19.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são mínimos nessa pesquisa, mas a participação nos momentos de diálogos pode gerar incômodos ao falar algo sobre o tema em estudo. A fim de evitar esses incômodos, a pesquisadora se compromete a respeitar o tempo e espaço de cada participante, sendo sensível aos momentos em que a/o participante não se mostrar disponível a aprofundar o assunto. Caso tenham acontecido os riscos e/ou incômodos, o diálogo pode ser suspenso ou encerrado e o participante pode receber acolhimento psicológico. Além disso, pode acontecer o receio de se expor a entrevistadora e do vazamento de informações, entretanto os dados serão apresentados de forma anônima e, se ainda assim as informações forem vazadas, os dados serão descartados.
8. Acreditamos que a pesquisa contribuirá para a discussão sobre a qualificação dos profissionais da educação que assumem o atendimento aos bebês nas creches. Defendemos que essa qualificação é urgente e remete-se a questões interdisciplinares, que abrangem o campo do desenvolvimento infantil, da ética e das políticas educacionais. Argumentamos que, nos atendimentos promovidos nas creches, ainda não se confirma o reconhecimento de que estes serviços se constituem como primeira etapa da educação básica. Assumimos, então, a partir dos procedimentos planejamos para a nossa investigação, o propósito de construir informações que ascendam possibilidade desse reconhecimento. Julgamos que essa possibilidade depende de esclarecimentos sobre a relação entre processos comunicativos e desenvolvimento humano e sobre como essa relação pode ser explorada em atividades pedagógicas na creche.
9. **VOCÊ PODERÁ CONTAR COM A SEGUINTE ASSISTÊNCIA:** atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões, sendo responsável por ele: Everton Calado.
10. Você será informado(a) do resultado do projeto, através de momentos formativos feitos pela responsável da pesquisa que serão realizados em cada instituição participante, após a produção do relatório da pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. Os participantes desta pesquisa não terão gastos durante a realização dela. Contudo, caso haja eventuais gastos por parte deles, os mesmos terão assegurado o direito a ressarcimento dos gastos decorrentes da sua participação pela pesquisadora responsável. Basta para isso comunicar a pesquisadora responsável e o valor/gasto será ressarcido imediatamente.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.
16. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participantes de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para

mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

ENDEREÇO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL
Endereço: Br 101 Norte, km 14.
Complemento: Campus A.C. Simões
Cidade/CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió – AL
Telefone: 3214-1336
Ponto de referência:

CONTATO DE URGÊNCIA

Sra. Erika Patrícia Gama Araújo
Endereço: Rua Santa Luzia, 892, Barra Nova
Complemento:
Cidade/CEP: Marechal Deodoro-AL, 57160-000
Telefone: 82 98813-0988
e-mail: erikakakinthagama@gmail.com
Ponto de referência: Na Rua da Panificação Santa Luzia.

PARA OBTER MAIS INFORMAÇÕES A RESPEITO DESTE PROJETO DE PESQUISA, INFORMAR OCORRÊNCIAS IRREGULARES OU DANOSAS DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO, DIRIJA-SE AO:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Assinatura ou impressão datiloscópica da (o) voluntária (o) e rubrica das demais folhas.	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Maceió – AL, _____ de _____ de 2022.