

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DETONI

**DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES
DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFISSIONAIS DA CRECHE**

Porto Alegre
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BRUNA DETONI

**DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES
DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFISSIONAIS DA CRECHE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2025

Ficha Catalográfica

D482d Detoni, Bruna

Desenvolvimento integral de bebês e atenção às possibilidades de intervenção a tempo : uma proposta de formação para profissionais da creche / Bruna Detoni. – 2025.

140f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

1. Formação de professoras. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento integral do bebê. 4. Espaços educativos. 5. Intervenção a tempo. I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

BRUNA DETONI

**DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES
DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFISSIONAIS DA CRECHE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos

Banca de defesa em 24 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos – PUCRS (orientadora)

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Erika Parlato-Oliveira - Paris Cité

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista - UEL

DEDICATÓRIA

À minha família

A todos os bebês

À bebê que um dia fui

À bebê que ainda mora dentro de mim

Aos bebês da minha família

Aos bebês participantes da pesquisa

Aos bebês que eu pude acompanhar

Aos bebês que ainda irei acompanhar

Àqueles que se ocupam dos bebês

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos meus pais pelo apoio incondicional, não somente durante este período, mas desde sempre. À minha mãe, Maria Ines, exemplo de força e de dedicação, pela confiança, pelo incentivo, pelas conversas, pela escuta, pelas trocas, pelo colo, pelas leituras. Ao meu pai, Cezar, exemplo de amor pelo que faz, por compartilhar comigo a paixão pelos bebês e a vontade de fazer a diferença, pela confiança e pelas conversas.

Agradeço ao Felipe e à Roberta, pelos momentos de descontração, churrascos, chimarrão, conversas. Ao Emiliano, por ter podido acompanhar o seu crescimento e desenvolvimento, pelas brincadeiras e pelos momentos que passamos juntos. Ao Antônio e à Mauren, pelo apoio, pela força. Mesmo de longe, sei que sempre posso contar com vocês.

Agradeço à minha prima, colega e amiga Marília, pelas conversas e pelo apoio, por compartilhar comigo momentos da maternidade. Ao Caio e à Betina, por poder partilhar do crescimento e desenvolvimento, e observar na prática muitas coisas que eu estava estudando. À minha prima Natália, pelos significativos momentos de apoio e incentivo de quem sabe o que é passar pelo processo de doutoramento. E aproveito para agradecer às primas Bordis, que estão lá sempre, pela relação que criamos e pela admiração que temos pelas conquistas de cada uma.

Às minhas amigas Charlotte e Cecília, que mesmo distantes fisicamente, estão sempre por perto. Obrigada, Ceci, por me ajudar a entender que podemos levar a vida mais leve, pelo exemplo de profissional e de mãe que tu te tornaste. E obrigada, Charlotte, pelas mensagens, por se fazer presente, por confiar e me ajudar a confiar mais em mim, pelo exemplo de mãe e de profissional. Obrigada, amigas, por partilharem e me permitirem acompanhar o crescimento e desenvolvimento da Luiza, da Rafaela e do Eduardo.

Agradeço à Gabriela, ao Bernardo e à Ana por me acolherem tantas vezes em sua família, sendo apoio e carinho nos momentos em que precisei. Gabriela, agradeço ainda pelas conversas sobre minha pesquisa, pelas dúvidas, angústias e preocupações que pude compartilhar com você. Agradeço também pelo tempo no Repensar a Infância, pelos estudos e pelo trabalho que desenvolvemos junto com a Daniela e a Desirée, a quem também sou muito grata.

Ao professor e amigo de longa data, que tive a felicidade de reencontrar, José Luís, pelas inúmeras conversas e trocas, pelos ensinamentos, pelo apoio, confiança, torcida e incentivo sempre.

Agradeço à Sandra, que se tornou uma grande amiga nestes últimos anos, pelas conversas, pela confiança, pelo apoio, pelo incentivo, pelos cafés, almoços, chimarrão na praça, caminhadas e parceria nas orações.

Ao GEPE, grupo potente e afetivo, do qual precisei ficar mais afastada do que gostaria por não conseguir conciliar os horários, mas que se manteve muito próximo durante todo esse período. Em especial, agradeço à Maria Fernanda, parceira dos estudos de francês e de viagem, por sempre confiar em mim e no meu trabalho. À Cynthia, por dividir comigo a própria experiência de doutoramento e ajudar a tornar menos solitário todo o processo de escrita, pelas conversas, pelos almoços e cafés. Gratidão também por ter conhecido, trabalhado e estudado com a Norma Beck e o Victor Guerra (in memoriam), ambos foram muito importantes na minha jornada de estudos e encantamento com os bebês.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos, por me acolher, pela confiança no meu trabalho e pela oportunidade de fazer parte do LabInf. Sou grata por ter podido desenvolver o trabalho da Oficina de Brincar com Bebês e contar com a parceria das colegas Bárbara Abreu, Laura Brito e Rubiane Oliva, o que possibilitou a realização de quatro edições desse projeto. Também agradeço por ter podido desenvolver e coordenar os cursos de extensão voltados a profissionais que trabalham com bebês, com a parceria das colegas já citadas, além de Rafael Kelleter e Bruna Saurin. Laura, obrigada pela parceria nas escritas.

Agradeço o apoio de todos os colegas do grupo e dos auxiliares de pesquisa que estiveram presentes em diferentes momentos que compuseram o meu processo de doutoramento. Um agradecimento especial à Paloma — e ao Lucca —, que ingressou comigo no doutorado, compartilhou angústias, preocupações e conquistas, sempre me fortaleceu e reafirmou a importância do meu trabalho e da forma como vejo os bebês.

Agradeço também às minhas auxiliares de pesquisa, Mariana e Raissa, pelas trocas, registros, questionamentos e pelo apoio, que foi extremamente importante.

Agradeço à Bruna Saurin, colega e parceira de trabalho na Prefeitura, por comprar e construir as ideias de formação comigo, e depois por participar na construção das propostas seguintes. Obrigada pela companhia, pelas conversas, pelo apoio, pelas caronas, pelos almoços e cafés.

Agradeço à Erika Parlato-Oliveira, por partilhar o encantamento pelos bebês e seus saberes, junto ao Instituto Langage, e à La Cause des Bébés, pelos ensinamentos, pela acolhida em Paris, pelo incentivo e confiança. Agradeço a todas as colegas que fazem parte deste grupo, pelos ricos encontros de trocas de experiências e ensinamentos.

Agradeço à Cleide Vitor Mussini Batista, por partilhar o seu trabalho junto aos bebês na educação, pela parceria no GT Bebês na Creche e pela parceria em algumas escritas, junto à colega Márcia Foster, a quem também agradeço.

Agradeço à minha professora de francês, Jacqueline, que me acompanhou durante parte desse processo e sempre escutou curiosa e encantada o que eu contava a respeito dos bebês e da minha pesquisa.

Agradeço à minha analista, que me acompanha desde muito antes do doutorado, na construção da minha trajetória. Obrigada por me ajudar no processo de tornar a vida mais leve, aproveitar todas as oportunidades que surgem e encarar os desafios com sabedoria e otimismo.

Agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente da pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, aos professores, às profissionais que compuseram a minha banca de qualificação do ainda projeto de tese, às escolas, às profissionais e aos bebês participantes da pesquisa. Agradeço às professoras que compuseram a banca de defesa e contribuíram para qualificar ainda mais a minha tese. Vocês foram fundamentais para a construção desta tese.

Muito Obrigada!

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo a formação de professoras com vistas a potencializar suas experiências e atuações em espaços educativos propícios ao desenvolvimento integral dos bebês. Assim, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: *como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos, de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo?* Logo, o objetivo geral consiste em evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos, favorecendo o desenvolvimento dos bebês e a identificação de possibilidades de intervenção a tempo. Inicialmente, foram mapeados trabalhos científicos relacionados ao tema em repositórios como BDTD-IBICT, SciELO e PubMed, resultando na elaboração de um estado do conhecimento vinculado ao campo educacional. O corpus de análise foi constituído por 42 publicações, que permitiram a construção das seguintes categorias: Desenvolvimento infantil e qualidade de vida; Papel das profissionais e do ambiente na Educação Infantil; Pesquisas documentais; Formação de profissionais da Educação Infantil; e Sofrimento psíquico e intervenção a tempo. A seguir, realizou-se um aprofundamento teórico do tema, dividido em três seções: O bebê: desenvolvimento, saberes e sofrimento; A creche: as bases, as profissionais, os espaços; e A formação de professoras. O estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, que encontrou na pesquisa-ação uma metodologia capaz de instituir uma relação de colaboração entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa. Foi realizada uma aproximação das profissionais e dos berçários de quatro escolas de Educação Infantil. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram: um questionário sociodemográfico; entrevistas semiestruturadas; e observação não participante da rotina dos berçários e dos bebês, registrada em diários de campo. Em seguida, foi elaborada e oferecida uma proposta de formação para essas profissionais: “Docência com bebês: desenvolvimento integral e possibilidades de intervenção a tempo”. Ao final do último encontro, realizou-se uma avaliação da formação utilizando grupos focais, a fim de conhecer a percepção das participantes sobre a experiência, bem como debater os conhecimentos construídos ao longo do processo e suas implicações na prática profissional. A análise dos dados, a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, possibilitou a construção de categorias a posteriori, definidas pelos objetivos da pesquisa e pela leitura do material coletado: *O bebê como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem*; *O papel da professora e do ambiente da creche no desenvolvimento do bebê*; e *Um outro olhar sobre o bebê e seus saberes: possibilidades para a promoção do desenvolvimento integral no cotidiano do berçário*. Os resultados demonstram a importância do conhecimento sobre o bebê como sujeito, dotado de linguagem e intencionalidade nas explorações e relações. Por meio da observação e do registro do cotidiano, foi possível integrar aspectos de seu desenvolvimento com os campos de experiência, evidenciando a necessidade de investir em ambientes planejados — com objetos e móveis ao seu alcance — para que se tornem mais autônomos. A formação proposta contribuiu para uma mudança significativa na forma como as professoras enxergam os bebês, qualificando o trabalho docente, sobretudo ao favorecer encaminhamentos assertivos e vinculados à atenção como possibilidades de intervenção a tempo.

Palavras-chave: Formação de professoras; Educação Infantil; Desenvolvimento integral do bebê; Espaços educativos; Intervenção a tempo.

ABSTRACT

This thesis aims to study the training of teachers with a view to enhancing their experiences and performance in educational spaces that are conducive to the integral development of babies. Thus, the following research question emerges: how can teacher training contribute to a redefinition of the performance of these professionals in educational spaces, in order to enhance the development of babies and favor the identification of possibilities for attention and intervention in time? Therefore, the general objective is to highlight how teacher training can contribute to a redefinition of the performance of these professionals in educational spaces, favoring the development of babies and the identification of possibilities for intervention in time. Initially, scientific works related to the topic were mapped in repositories such as BDTD-IBICT, SciELO and PubMed, resulting in the elaboration of a state of knowledge linked to the educational field. The corpus of analysis consisted of 42 publications, which allowed the construction of the following categories: Child development and quality of life; Role of professionals and the environment in Early Childhood Education; Documentary research; Training of Early Childhood Education professionals; and Psychological suffering and timely intervention. Next, a theoretical study of the topic was carried out, divided into three sections: The baby: development, knowledge and suffering; The daycare: the bases, the professionals, the spaces; and Teacher training. The study was developed using a qualitative approach, which found in action research a methodology capable of establishing a collaborative relationship between the researcher and the research participants. The professionals and the nurseries of four Early Childhood Education schools were approached. The instruments used to produce data were: a sociodemographic questionnaire; semi-structured interviews; and non-participant observation of the routine of the nurseries and babies, recorded in field diaries. Then, a training proposal was developed and offered to these professionals: “Teaching with babies: comprehensive development and possibilities of timely intervention”. At the end of the last meeting, an evaluation of the training was carried out using focus groups, in order to learn about the participants' perception of the experience, as well as to discuss the knowledge acquired throughout the process and its implications for professional practice. Data analysis, based on Laurence Bardin's Content Analysis, enabled the construction of a posteriori categories, defined by the research objectives and by reading the collected material: The baby as an active subject in its development and learning process; The role of the teacher and the daycare environment in the baby's development; and Another look at the baby and its knowledge: possibilities for promoting integral development in the day-to-day life of the nursery. The results demonstrate the importance of knowledge about the baby as a subject, endowed with language and intentionality in explorations and relationships. Through observation and recording of daily life, it was possible to integrate aspects of their development with the fields of experience, highlighting the need to invest in planned environments — with objects and furniture within their reach — so that they become more autonomous. The proposed training contributed to a significant change in the way teachers see babies, qualifying the teaching work, especially by favoring assertive and attention-related approaches as possibilities for timely intervention.

Keywords: Teacher training; Early childhood education; Comprehensive baby development; Educational spaces; Timely intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CA	Carta de Anuência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPIA	Centro de Atendimento, Estudos e Pesquisa da Infância e da Adolescência
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOMUS	Centro de Terapia de Casal e Família
EB	Educação Básica
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPE	Grupo de Estudos de Psicologia e Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IRDI	Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil
LABINF	Laboratório das Infâncias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MI	Mapeamento de Intervenção
NEPIEI	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil
PAS	Programa de Aprimoramento Sistemático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PSE	Programa Saúde na Escola
PSF	Programa Saúde da Família
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIPESQ	Sistema de Pesquisa
SUS	Sistema Único de Saúde
S1	Sinal Comunicativo 1
S2	Sinal Comunicativo 2
TA	Termo de Anuência
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Pesquisadores do desenvolvimento do bebê mencionados pelas participantes da pesquisa	67
Figura 2. Saberes do bebê – percepção inicial das participantes da pesquisa	68
Figura 3. Não saberes do bebê – percepção inicial das participantes da pesquisa	68
Figura 4. Sentimentos despertados nas participantes durante o curso de formação.....	100
Figura 5. Saberes do bebê – percepção das participantes após a formação	100
Figura 6. Não saberes do bebê – percepção das participantes após a formação	101
Figura 7. Desafios da docência com bebês na percepção das participantes da pesquisa	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Construção da análise de fontes de dados da BDTD– IBICT	25
Quadro 2. Distribuição de estudos por categoria	26
Quadro 3. Distribuição de estudos por categoria	30
Quadro 4. Marcos do desenvolvimento da linguagem.....	50
Quadro 5. Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em cada campo de experiência	58
Quadro 6. Programa da formação	94

Sumário

1 APRESENTAÇÃO	15
1.1 OBJETIVO GERAL	23
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS: PRECEDENTES PARA (RE)PENSAR A INSCRIÇÃO DO TEMA NO CAMPO DE ANÁLISE	24
1.4 PÓS-QUALIFICAÇÃO: UMA (RE)ATUALIZAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	29
2 METODOLOGIA	37
2.1 LUGAR DA PESQUISA.....	38
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
2.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	40
2.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	41
2.4.1 <i>Questionários online</i>	41
2.4.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	42
2.4.3 <i>Observação não participante</i>	42
2.4.4 <i>Grupo focal</i>	43
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	44
2.6 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	44
3 APROFUNDAMENTO TEÓRICO	46
3.1 O BEBÊ: DESENVOLVIMENTO, SABERES E SOFRIMENTO.....	46
3.2 A CRECHE: AS BASES, AS PROFISSIONAIS E OS ESPAÇOS	56
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1 O BEBÊ COMO SUJEITO ATIVO NO SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	66
4.2 O PAPEL DA PROFESSORA E DO AMBIENTE DA CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ	75
4.2.1 <i>O papel da professora</i>	76
4.2.2 <i>O papel do ambiente</i>	78
4.2.3 <i>Propostas pedagógicas</i>	81
4.3 UM OUTRO OLHAR SOBRE O BEBÊ E SEUS SABERES: POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO	87
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COMO INSTRUMENTO PARA QUALIFICAR A ATUAÇÃO E O AMBIENTE E POSSIBILITAR A INTERVENÇÃO A TEMPO	93
5.1 SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE	93
5.2 REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – Carta de Aceite Institucional	121
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
APÊNDICE D – Carta Convite para a formação	126
APÊNDICE E - Questionários	128
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista	130
ANEXO A – Aprovação do SIPESQ	131
ANEXO B – Aprovação do CEP	133

1 APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a escrita desta tese, me encontrei muito diferente daquela que começou o processo de doutoramento no ano de 2021. Foi uma jornada composta por uma série de experiências conectadas e integradas a estudos e pesquisas, vivenciadas durante esse período, mas que tiveram início muito antes disso. Sendo assim, penso ser importante relatar algumas delas para contextualizar a jornada que me trouxe até aqui.

Pode-se dizer que estudar – e trabalhar com – bebês atravessa a minha própria história, seja porque a antecede, considerando minha história familiar, seja porque é possível conectá-la à minha própria vivência enquanto bebê. Em minha família, historicamente, o lugar dos bebês que chegam sempre foi significativamente investido. Ainda me lembro, quando criança e adolescente, de acompanhar tais chegadas com a expectativa que me permitia observar e me envolver com a organização dos quatinhos, por exemplo — um investimento afetivo carregado de cuidado.

Ao ingressar na universidade, optei pelo curso de Psicologia¹ me interessei sobremaneira, pelas disciplinas relacionadas ao tema do desenvolvimento. Nesse período, uma das experiências marcantes foi a realização de práticas com gestantes. Além disso, tive a possibilidade de acompanhar uma videoconferência de Bertrand Cramer². Na época, eu ainda não tinha a dimensão do quanto ele representava no campo dos estudos sobre os bebês. Foi por intermédio de um tio, médico pediatra, e de uma tia psicóloga que tive não apenas essa oportunidade, mas também outras que me permitiram conhecer figuras importantes dessa área, como o também médico pediatra Salvador Célia.

Ainda durante a graduação, passei a me interessar pela psicologia escolar, tendo realizado um dos estágios profissionais curriculares exigidos como pré-requisito do curso de Psicologia junto a uma escola particular de Porto Alegre³. Essa experiência de estágio me proporcionou uma vivência do cotidiano escolar, mesmo sabendo que a escola em questão se configurava como um lugar privilegiado e que, por extensão, o trabalho do psicólogo nesse espaço de saúde e de vida também o era. Foi nesse período que desenvolvi um projeto com crianças com idades entre 6 e 10 anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) (1^a a 4^a séries nessa época).

¹ Iniciei a graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em março de 2000.

² Professor de psiquiatria infantil, autor do livro *Profissão Bebê*.

³ Este estágio me proporcionou conhecer e ser supervisionada pela Dra. Denise Maia sob o acompanhamento da Profa. Dóris Della Valentina na PUCRS, ambas consideradas profissionais de destaque na psicologia escolar.

Sempre interessada pelas infâncias, após a graduação segui minha trajetória na área da psicologia clínica. Durante esse período, enquanto cursava uma especialização em psicoterapia familiar sistêmica⁴, comecei a me preocupar com o lugar ocupado pelas crianças nesses atendimentos. Essa inquietação me levou a buscar também buscar uma especialização em psicoterapia psicanalítica da infância e da adolescência⁵. Durante essa especialização, foi possível conhecer alguns estudos e teorias sobre o bebê, uma vez que, como parte da formação, realizei uma observação pais-bebê, utilizando o método Esther Bick modificado⁶, na qual acompanhei um bebê semanalmente, durante uma hora, ao longo de todo o seu primeiro ano de vida. Particpei de seminários de estudos sobre o bebê e, posteriormente, passei a integrar a equipe de profissionais que atendia os bebês, no então denominado “setor de intervenções precoces”.

Para somar ao meu trabalho na área da psicologia clínica, resolvi prestar um concurso no âmbito da saúde pública⁷, sendo aprovada e nomeada para atuar em uma cidade próxima a capital Porto Alegre. Iniciei realizando atendimentos a casos de dependência química, mas, ao longo dos anos, fui me direcionando progressivamente para o acompanhamento do público infantil. Desde 2014, sou responsável pelo cuidado em saúde mental na infância neste serviço.

Atualmente desenvolvo um trabalho com crianças de 0 a 8 anos de idade e realizo o acompanhamento de gestantes por meio de um projeto de pré-natal psicológico. Ao longo desses anos de atendimento na clínica, tive contato com realidades muito distintas daquela recordação de infância a que me referi anteriormente. Recebia – e ainda recebo – para acompanhamento, pacientes crianças que não foram suficientemente investidos, que não conquistaram um lugar de sujeito: um espaço próprio de ser, existir e construir sua própria história. Essas crianças chegam apresentando sintomas, sofrimento emocional e dificuldades de aprendizagem, muitas já com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou com Transtornos do Neurodesenvolvimento. Por se tratarem de casos de sintomas e patologias já instaladas, acarretam, entre outros aspectos, atrasos no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagens, uma vez que a busca por atendimento,

⁴ Realizada no DOMUS Centro de Terapia de Casal e Família, no período entre 2005 e 2007.

⁵ Realizada no CEAPIA (Centro de Estudos, Atendimento e Pesquisa da Infância e da Adolescência), no período entre 2006 e 2008.

⁶ O método Bick foi criado em 1948, em Londres, por Esther Bick, visando proporcionar experiência prática com bebês, e, desde então, tem sido incluído no currículo de cursos de formação de psicoterapeutas de algumas instituições. O método permite uma vivência prática nos primeiros anos de formação de psicoterapeutas infantis, servindo de auxílio para que os estudantes em formação possam compreender mais claramente a experiência infantil de seus pequenos pacientes. A modificação do método se deu a partir da inclusão de uma entrevista inicial com os pais ainda durante a gestação, e filmagens do bebê a cada trimestre.

⁷ Comecei a trabalhar junto à Secretaria de Saúde de Taquara/RS, em junho de 2011.

geralmente, é feita de modo tardio, o que também é observado por outros clínicos e apontado na literatura (Jerusalinsky et al., 2020; Jerusalinsky, 2018; Catão, 2018).

A média de idade com que essas crianças chegavam para a primeira consulta era de aproximadamente 6 anos, e nós (enquanto equipe), sentíamos a necessidade de intervir, de algum modo, mais precocemente. No trabalho que eu então desenvolvia na área da Saúde Pública, foi possível propor, em 2018, uma parceria entre as equipes de Saúde e Educação (uma reconfiguração de cunho interdisciplinar e composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma pedagoga), para que fossem realizadas formações com professoras. Inicialmente, o foco foi direcionado às chamadas professoras de apoio, responsáveis por acompanhar as crianças “laudadas”, portadoras de um laudo diagnóstico.

Naquele momento, optou-se por abordar como tema os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em seguida, a proposta foi ampliada e estendida às professoras da Educação Infantil. Aos poucos, os reflexos desse movimento começaram a ser percebidos na própria demanda por atendimento, uma vez que as crianças passaram a ser atendidas mais precocemente, inicialmente com cinco anos, depois com três, e, atualmente, até com dois anos de idade. Além disso, durante este período, também foram realizados encontros de grupos de gestantes que abordavam em algumas reuniões questões relacionadas ao primeiro ano de vida dos bebês, bem como aspectos de seu desenvolvimento emocional e da linguagem.

Um pouco antes, em 2017, ingressei no Mestrado em Psicologia Social⁸ no Programa de Pós-Graduação e Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGP/PUCRS), com o intuito de validar um instrumento de avaliação de bebês, que pudesse ser utilizado e que permitisse acompanhar de maneira mais apurada o processo de desenvolvimento dessas crianças. No entanto, minha ideia inicial de pesquisa não se consolidou como uma possibilidade viável naquele momento. Assim, precisei pensar em outro tema, optando por pesquisar questões que envolvem o exercício da parentalidade e o quanto atividades, como a desenvolvida pela Escola de Pais do Brasil, poderiam contribuir para as práticas parentais e o desenvolvimento das crianças⁹.

Após me tornar Mestre em Psicologia Social em 2019, fui em busca de conhecer e estudar mais sobre bebês, momento em que encontrei o curso “Sinais e risco de sofrimento psíquico em bebês: novos instrumentos”, realizado pelo Instituto Language, ministrado pela

⁸ Realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Adriane Arteche e coorientação do Prof. Dr. Adolfo Pizzinato.

⁹ Dissertação intitulada: O Exercício da Parentalidade em Participantes do “Círculo de Debates da Escola de Pais do Brasil” no Rio Grande do Sul.

Psicanalista e Dra. Erika Parlato-Oliveira. Desde então, conheci também a Associação Francesa *La Cause des Bébés*¹⁰ e me tornei membro efetivo. Foi por meio dessas duas instituições que pude me aprofundar no estudo sobre bebês, – seu desenvolvimento, seus saberes e sua intencionalidade – na perspectiva de perceber potenciais contribuições destes temas na realização de um trabalho relacionado à promoção da saúde e desenvolvimento integral desde muito cedo.

Ainda, em paralelo à minha trajetória e experiências de trabalho na clínica e na Saúde Pública, destaco minha contínua relação com a educação – o que tem, desde então, me permitido conectar com os dois campos, a educação e a psicologia – inicialmente por minha atuação junto ao Comitê de Psicologia e Educação¹¹ da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, e desde 2014, junto ao Grupo de Estudos de Psicologia e Educação (GEPE), composto por colegas pedagogas, psicopedagogas, psicólogas e uma pediatra. Através do Comitê, pude conhecer a psicóloga Norma Beck — colega e amiga, de papel relevante em minha caminhada no campo dos estudos sobre e com bebês —, que trabalhava com o pediatra Salvador Célia e foi quem me apresentou ao psicanalista uruguaio Victor Guerra. Com ele, tive a oportunidade de estudar o bebê, a construção de sua intersubjetividade, as possibilidades de ações em creches e a importância de registrar esse trabalho. Assim, considero esses os principais acontecimentos que não apenas marcam minha trajetória, mas também motivaram a proposta e a construção de um projeto de pesquisa de doutorado.

Durante o processo de seleção para o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS), pude conhecer a Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos, que posteriormente se tornaria minha orientadora.

Foi em março de 2021, quando passei a receber bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que comecei a tecer as possibilidades das tramas epistêmico-metodológicas deste projeto. Essa aventura teve início também com minha entrada no Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola e no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI), em parceria com o Laboratório das Infâncias (LabInf) da PUCRS, que nascia naquele mesmo ano. O LabInf consiste em um espaço destinado à pesquisa científica e extensão com a finalidade de pensar e desenvolver propostas que gerem impacto social na infância, promovendo um olhar integral às crianças, valorizando-

¹⁰ Associação transdisciplinar composta por profissionais que se propõe a pensar o bebê e seu entorno a partir de seu lugar de sujeito.

¹¹ Participei também por um período mais curto do Comitê de Bebês.

as como seres de direitos e voz. Foi criado pela Escola de Humanidades da PUCRS, sendo uma parceria do Grupo de Pesquisa, do NEPIEI e o Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Ao ingressar no doutorado e no LabInf, ainda em processo de construção e consolidação, foi possível desenvolver atividades que se somaram à minha trajetória e à construção desta tese. Entre elas, destacam-se duas edições de um curso de extensão intitulado *Desenvolvimento do bebê: introdução aos instrumentos de avaliação e intervenção*, voltado a profissionais que atuavam ou se interessavam pelo trabalho com bebês. Ao longo do meu percurso, a proposição do curso de extensão foi ganhando outros formatos, sinalizando uma mudança no meu olhar e na forma de me comunicar com o público da minha pesquisa – os bebês –, por meio do fazer de quem deles se ocupa: as profissionais do berçário. A edição seguinte do curso proposto intitulou-se *Docência na Educação Infantil: Desenvolvimento e Saberes do Bebê*.

Além disso, pude acompanhar, em 2023, a disciplina Extensionista de Educação da criança (0-5 anos), que faz parte do quadro de disciplinas da graduação em Pedagogia na PUCRS, realizando uma aproximação com alguns conteúdos que fazem parte do processo de formação da Pedagogia, bem como dos alunos e locais de trabalho deles. Experienciar estes cursos de extensão, bem como acompanhar uma parte do percurso acadêmico da graduação em Pedagogia – além de ter tido a oportunidade de estagiar em uma disciplina de Desenvolvimento Humano¹² na graduação em psicologia – contribuiu para confirmar a necessidade de oferecermos formação a respeito do desenvolvimento do bebê, para profissionais que dele se ocupam. Soma-se a este fato, uma percepção que já tinha e foi se confirmando ao longo da minha experiência profissional, de que os adultos (pais, mães, profissionais da saúde, da educação e da assistência social) costumam ter um significativo conhecimento sobre sintomas e patologias, mas quando se trata de saber sobre o desenvolvimento esperado das crianças, há muitas dúvidas e lacunas.

Foi junto ao LabInf que também foi possível a realização de quatro edições da *Oficina de brincar com bebês*, que na sua primeira edição também recebeu crianças bem pequenas. A proposta da Oficina compreendia um espaço-tempo planejado especialmente para potencializar o brincar do bebê em contato consigo, com o espaço, com materiais não-estruturados, com outros bebês e com seus cuidadores sob a observação da equipe, coordenada por uma psicóloga e uma pedagoga ou educadora física. Previamente à acolhida dos bebês e de seus cuidadores, o espaço era pensado de modo a favorecer e estimular o brincar infantil, mantendo-se aberto à

¹² Estágio realizado durante o período de Mestrado em Psicologia, em 2018. A disciplina era composta de 4 créditos e abordava ao longo do curso questões referentes ao desenvolvimento desde o bebê até a velhice.

exploração e à experimentação pelos pequenos. Nesse ínterim, a equipe se dedicava à observação do desenvolvimento dos bebês e à identificação de possíveis descompassos, bem como ao acolhimento de seus cuidadores, visando à promoção e à prevenção em saúde, com atendimento à comunidade (Detoni et al., 2024).

Destaco ainda a minha viagem à Paris, em janeiro de 2023, para participar de um curso de uma semana de *Atualização no trabalho com bebês: a experiência europeia*¹³. O curso proporcionou não apenas conhecer diversos espaços de acolhimento e atendimento a bebês e seus pais, bem como o contato com profissionais e pesquisadores franceses e belgas renomados¹⁴, mas também a oportunidade de conhecer colegas brasileiras interessadas no trabalho e pesquisa com bebês, de diversas áreas – entre elas uma colega com quem estabeleci algumas parcerias de trabalho e pesquisa relacionadas ao tema da tese proposta¹⁵. Destaco dois espaços que me chamaram a atenção e que considerarei importantes para pensar o tema da minha tese: o *Jardin de Roos* (uma Maison Verte¹⁶) que acolhe bebês e crianças com seus familiares diariamente; e o *Espace des parents et crèche – Le Coccon*¹⁷, uma creche que recebe os bebês e crianças, também com uma proposta de trabalho e de acolhimento com os pais.

Destarte, as argumentações apresentadas nesta tese foram sendo produzidas ao longo do tempo, a partir de discussões articuladas nos contextos proporcionados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na linha Pessoa e Educação, no NEPIEI e no LabInf, assim como em outros coletivos dos quais faço parte, já mencionados anteriormente, como a Associação *La Cause des Bébés*. Tais discussões tiveram como intuito pensar, compreender e debater de que forma as profissionais que se ocupam dos bebês nas creches podem desenvolver um olhar atento ao seu desenvolvimento, qualificar o próprio trabalho e reconhecer sinais de sofrimento e descompassos.

¹³Curso organizado pela Dra. Erika Parlato-Oliveira.

¹⁴Pude conhecer Myriam Szejer (psiquiatra e psicanalista); Marie Claire Busnel (pesquisadora); Muriel Chauvet (psicomotricista); e Marie Couvert (psicanalista).

¹⁵Cleide Vitor Mussini Batista (pedagoga, psicóloga e psicanalista), com quem compartilho a parceria junto ao GT *Bebês em creche*, do Grupo Saberes do bebê, vinculado a Associação *La Cause des Bébés*, em uma pesquisa que tenta traçar um perfil dos profissionais de creche no Brasil, ainda em andamento.

¹⁶A *Maison Verte*, proposta por Françoise Dolto, foi criada como um ambiente precedente à entrada dos bebês nas creches, com uma ideia de estabelecer lazer e encontros, onde os bebês são tratados como sujeitos. Diferente do que ocorre normalmente em ambientes de creches, em que as crianças são deixadas por seus pais aos cuidados dos educadores, na *Maison Verte* os bebês e crianças bem pequenas são recebidos junto de seus cuidadores e lá permanecem durante todo o tempo, podendo fazer uso do espaço e materiais disponibilizados. Inicialmente, contava com uma equipe de adultos - organizados em grupos de três pessoas, integrados com pelo menos um homem - e não se fazia qualquer tratamento ou observação formal, nem se propunha alguma experiência que visasse “consertar algo”. A equipe estava disponível apenas para escutar e se dirigir às crianças. De acordo com Dolto (2005), a *Maison Verte* preparava a criança para ser separada de sua mãe. A *Maison Verte* serviu como inspiração para pensar a proposta da Oficina de Brincar com Bebês no LabInf.

¹⁷O casulo.

A partir disso, surgem alguns questionamentos: como o trabalho das professoras de bebês possibilita acompanhar o processo de desenvolvimento, considerando a intencionalidade do bebê nesse percurso? Quais as relações possíveis entre os espaços pedagógicos e o cotidiano da creche e da Educação Infantil, no que se refere às possibilidades de promoção do desenvolvimento integral? Como os conhecimentos sobre o desenvolvimento do bebê contribuem para qualificar a experiência dos bebês e das professoras no cotidiano? De que modo a ampliação da articulação intersetorial entre as áreas da Saúde e da Educação, voltada à formação de professoras, potencializa mudanças no ambiente escolar, possibilitando encaminhamentos assertivos e uma intervenção em tempo¹⁸ oportuno junto aos bebês?

Ao considerar a creche como uma relevante etapa do desenvolvimento dos bebês, esperar-se-ia encontrar nesses espaços certo equilíbrio no que tange às práticas relacionadas às aprendizagens da criança e ao seu desenvolvimento neuropsicomotor. No entanto, acredita-se que o desequilíbrio dessa relação, que privilegia às aprendizagens advém não apenas da formação de profissionais da Pedagogia – que, culturalmente, tende a enfatizar os processos de ensino e aprendizagem –, mas também das orientações de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sustentam e reforçam o discurso da aprendizagem em detrimento do desenvolvimento infantil. Nesses termos, seria a possibilidade de articulação intersetorial – entre educação e saúde – uma resposta possível para uma colaboração efetiva na promoção dos processos de desenvolvimento e na realização de intervenções em tempo oportuno?

Esta tese propõe-se a investigar de que modo a formação das profissionais que se ocupam dos bebês nas creches pode contribuir para que conheçam o desenvolvimento infantil e os saberes dos próprios bebês, mas, sobretudo, para que sejam capazes de olhar para esse bebê como sujeito, capaz de se comunicar e de se colocar nas interações. O trabalho também reflete sobre as formas de qualificar o trabalho das professoras, de modo a contribuir para o planejamento dos espaços, favorecer as interações e observar possíveis descompassos e sofrimentos comunicados por esses bebês.

Considerando que é possível perceber o cada vez mais crescente interesse pela primeira infância e pelo desenvolvimento integral do bebê e da criança pequena – e que também já é fato conhecido que o acolhimento e detecção de sofrimento, juntamente ao acompanhamento do desenvolvimento com possibilidade de intervenção, tende a oferecer efeitos duradouros – o

¹⁸ Termo utilizado atualmente que sugere que devemos intervir a partir do momento em que identificamos algum descompasso no desenvolvimento ou sofrimento psíquico, em contraponto ao termo precoce, que sugere que antecedem algo futuro.

compromisso que, no passado, relacionava-se à sobrevivência dos bebês, atualmente passou a ser com o bem-estar e a qualidade de vida da criança (Catão, 2018). No âmbito da saúde pública, foi criada em 2017 a Lei nº 13.438 que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças (Brasil, 2017). Dessa forma, o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento do bebê e da criança pequena passou a ser considerado uma ação básica que deve fazer parte de toda a atenção para a infância, entendendo o desenvolvimento de forma integral, abrangendo seu aspecto físico e psíquico.

O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016 (Brasil 2016a), destaca a necessidade de articulação das ações setoriais visando o atendimento integral da criança, com o objetivo de estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para as crianças durante os seus primeiros seis anos. Laznik (2018), ressalta também a importância do fator econômico implicado nessas ações de prevenção, uma vez que detectar precocemente sinais de risco psíquico para o desenvolvimento diminui a demanda futura por atendimentos em saúde, principalmente para serviços especializados.

Parlato-Oliveira (2022) afirma que a forma como o bebê é visto por alguns profissionais não está em consonância com o que sabemos atualmente sobre ele, uma vez que as pesquisas avançaram neste campo, mas ainda não conseguiram alcançar aqueles que se ocupam do bebê. Nesse sentido, Gerhardt (2017) salienta que há um reconhecimento de que investir no relacionamento do bebê com seus cuidadores é uma maneira muito mais rentável de investimento na saúde mental do que posteriores tratamentos terapêuticos adultos. Mesmo assim, a autora destaca que parece haver uma desconexão entre as políticas governamentais e a prática nessa área, pois é difícil comprovar que uma parte significativa dessa despesa futura poderia ser evitada com investimentos no desenvolvimento de uma boa regulação emocional dos bebês, promovida por meio de relacionamentos iniciais de qualidade.

Nesse processo de proposição e na tentativa de destacar o bebê e os espaços que ele ocupa — qualificando, assim, o trabalho desenvolvido pelas profissionais que dele se ocupam nas creches —, a **pergunta de pesquisa** que orienta o desenvolvimento da tese é: *como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação destas profissionais nos espaços educativos de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo?*

1.1 OBJETIVO GERAL

Evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente o trabalho das professoras de bebês, bem como a relação da Educação Infantil no processo de desenvolvimento dos bebês, considerando a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e qualificar o trabalho desenvolvido e as relações que se estabelecem.
- Discutir os cotidianos da creche e da Educação Infantil, considerando as potencialidades desses espaços na promoção do desenvolvimento integral.
- Integrar conhecimentos sobre desenvolvimento do bebê com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento observados nas práticas do cotidiano da creche.
- Defender a importância da formação continuada relacionada à temática do desenvolvimento de bebês e voltada a professoras, por sua vez fortalecida a partir da ampliação da articulação intersetorial entre as áreas da Saúde e da Educação com vistas às possibilidades de intervenção a tempo.

A partir da pergunta de pesquisa e dos objetivos – tanto o geral quanto os específicos –, o argumento que proponho como tese deste trabalho refere-se ao fato de que conhecer o desenvolvimento e os saberes do bebê possibilita vê-lo como um sujeito de desejo, que age com intencionalidade nas relações com o outro. Isso qualifica o trabalho desenvolvido nas creches e contribui para a percepção de eventuais descompassos, tornando possíveis encaminhamentos assertivos e intervenções em tempo oportuno.

Nesse sentido, para respondê-la, o trabalho está estruturado a partir dos seguintes itens:

Capítulo I – Este capítulo apresenta e justifica a proposta da tese. Busca-se, inicialmente, fazer uma introdução com a formulação da pergunta de pesquisa e dos objetivos – geral e específicos –, acompanhada de uma revisão dos estudos recentes sobre o tema, elaborada por meio de um Estado do Conhecimento sobre o tema.

Capítulo II – Este capítulo descreve a metodologia utilizada para coleta de dados e procedimentos para a análise dos dados, bem como os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

Capítulo III – Este capítulo apresenta um aprofundamento teórico com a intenção de nortear a pesquisa, oferecendo um embasamento que possibilita o diálogo entre os autores sobre as teorias que fundamentam e circundam a tese. Está organizado em seções: *Seção 3.1 – O*

bebê: desenvolvimento, saberes e sofrimento: aborda o desenvolvimento motor, da linguagem e emocional do bebê; as pesquisas atuais sobre os saberes do bebê; os descompassos e o sofrimento psíquico; e as possíveis formas de avaliação do desenvolvimento; *Seção 3.2 – A creche: as bases, as profissionais e os espaços*: trata da legislação que rege a Educação Infantil, o papel das educadoras de berçários, e a organização dos espaços e do ambiente; e *Seção 3.3 – A formação de professoras*: versa sobre a legislação e a importância da formação das professoras.

Capítulo IV – Este capítulo sistematiza a análise e a discussão dos dados, apoiando-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e em teóricos que contribuíram para o estudo. São apresentadas e discutidas as seguintes categorias criadas *a posteriori*: (I) O bebê como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; (II) O papel da professora e do ambiente da creche no desenvolvimento do bebê; e (III) Um outro olhar sobre o bebê e seus saberes: possibilidades para a promoção do desenvolvimento integral no cotidiano do berçário.

Capítulo V – Este capítulo apresenta a proposta de formação de profissionais do berçário, bem como discute as reflexões e construções feitas a partir dos encontros.

Capítulo VI – Nas Considerações Finais, são apresentadas as conclusões deste estudo, que dialogam com os objetivos da pesquisa.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS: PRECEDENTES PARA (RE)PENSAR A INSCRIÇÃO DO TEMA NO CAMPO DE ANÁLISE

A fim de mapear os trabalhos científicos e conhecer os estudos que vêm sendo realizados no campo do desenvolvimento de bebês, optou-se pela construção de um estado do conhecimento com foco nessa temática. De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento não apenas visa, mas também permite a identificação, o registro e a categorização da produção científica existente e selecionada sobre uma temática específica, em um determinado recorte temporal, contribuindo para a busca do novo na elaboração de trabalhos acadêmicos inseridos em um universo investigativo.

Para tanto, elegeram-se duas bases de dados para compor a pesquisa de estudos. A primeira é o repositório denominado Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), e a segunda, a *Scientific*

Electronic Library Online (SciELO), que permitiu o acesso a artigos científicos publicados em periódicos de impacto, sendo, portanto, considerados de excelência.

O recorte temporal da primeira busca para constituição do estado do conhecimento corresponde ao período entre os anos de 2017 a 2023, a partir da vigência da Lei Nº 13.438/2017 (Brasil, 2017) até o momento da qualificação da proposta de projeto de pesquisa que deu origem à esta tese. Mesmo sabendo que o dispositivo legal em questão atribui aos profissionais da Saúde a responsabilidade pelo acompanhamento do desenvolvimento emocional dos bebês, observa-se que eles estão frequentando creches cada vez mais precocemente. Por essa razão, as profissionais da Educação assumem um papel de maior relevância, sendo, assim, vistas como importantes aliadas na promoção da saúde, nos termos de seu desenvolvimento integral.

O percurso de seleção dos trabalhos que foram considerados aptos na composição deste estado do conhecimento e que passaram a integrar a análise realizada – após delimitação do recorte temporal – continuou pela escolha de descritores considerados potentes em termos de uma possível abordagem ao tema da formação docente voltada ao desenvolvimento infantil e à intervenção a tempo. Logo, foram utilizados os seguintes descritores: “*creche OR educação infantil OR berçário OR educação*” AND “*desenvolvimento infantil OR desenvolvimento OR bebês*” AND “*saúde OR intervenção a tempo*” AND “*formação de professores*”.

O primeiro repositório consultado foi a BDTD–IBICT. Dessa primeira incursão, foram selecionados 214 trabalhos, dos quais, por meio de uma pré-análise dos títulos e dos resumos, foram mantidos 19. A seguir, os resumos foram estudados a partir de uma leitura atenta da pesquisadora, o que resultou na exclusão de outros 4 trabalhos cujo escopo eram crianças pequenas, espaços de educação não-formal ou por não contemplarem a temática do desenvolvimento no interior de espaços educativos (Quadro 1).

Quadro 1. Construção da análise de fontes de dados da BDTD– IBICT

Produção acadêmica	Ano de publicação	Região do Brasil	Instituição de Ensino
Dissertação (n=8)	2018 (n=3)	Nordeste Sudeste Sul	Pública (n=2) Privada (n=1)
	2019 (n=2)	Sudeste Norte	Pública (n=2)
	2021 (n=1)	Sul	Privada
	2022 (n=2)	Sul Sudeste	Pública
Tese (n=7)	2017 (n=1)	Sudeste	Privada
	2018 (n=1)	Sul	Pública
	2019 (n=1)	Sudeste	Pública
	2020 (n=4)	Nordeste (n=1) Sul (n=2) Sudeste (n=1)	Pública (n=4)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência, à continuidade da identificação e do mapeamento de estudos deu-se no repositório *SciELO*. Considerando a utilização dos descritores escolhidos foram obtidos 269 artigos científicos. A partir da leitura dos títulos e da leitura flutuante de seus resumos e palavras-chave, foram selecionados 18. É importante ressaltar que muitos dos trabalhos se repetiram em diferentes buscas.

A seguir, voltou-se à leitura dos resumos de forma mais atenta; momento em que foram excluídos 8 artigos por configurarem estudos em faixa etária divergente à pretendida, por estarem mais diretamente ligados à saúde ou por versarem sobre a relação pais-bebê e não educadora-bebê. Desta forma, o *corpus* da análise foi constituído por 23 publicações que, na percepção da pesquisadora, dialogam com os questionamentos levantados pelo projeto de pesquisa e, por extensão, pela presente tese.

Cabe ressaltar que nenhuma das publicações cujo escopo foi considerado apto à inscrição para a presente análise apresentou o termo *intervenção a tempo*, mencionado na literatura recente, como nos trabalhos de Jerusalinsky (2018) e Catão (2018). Quando falamos de intervenção na primeiríssima infância é possível encontrar na literatura especializada diferentes termos e nomenclaturas, tais como *estimulação precoce*, *intervenção precoce*, *atenção precoce*. O termo *intervenção a tempo* vem sendo utilizado atualmente, sugerindo que devemos intervir quando identificamos um sinal de risco ou sofrimento psíquico no bebê.

Rosi e Lucero (2018), em um artigo que se propõe a refletir sobre os termos *intervenção precoce* e *estimulação precoce*, sugerem que, ao falar em intervir precocemente, é necessário localizar as intervenções propostas em relação ao tempo a que se referem. As autoras afirmam que a aposta psicanalítica está em um tempo lógico, no qual as experiências só serão significadas *a posteriori*. Dessa forma, não se pensa em prevenção como a possibilidade de antecipar um adoecimento futuro, mas sim em intervir o quanto antes.

Após a seleção dos trabalhos, foi na etapa de tratamento dos dados que os estudos foram categorizados, considerando suas distintas temáticas e objetivos no âmbito do desenvolvimento de bebês. A partir disso, foram construídas quatro categorias. No Quadro 2, é possível verificar a distribuição por categoria, de acordo com a base de dados de origem.

Quadro 2. Distribuição de estudos por categoria

CATEGORIA	BDTD-IBICT	SCIELO	TOTAL
1. Desenvolvimento infantil e qualidade de vida	2	5	7
2. Conhecimento e papel das professoras	1	2	3
3. Pesquisas documentais	3	1	4
4. Formação de professoras	9	0	9
TOTAL	15	8	23

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira categoria, **Desenvolvimento infantil e qualidade de vida**, abrange estudos que tratam de propostas de intervenção ou avaliação de bebês na creche. Dois estudos propõem intervenções nesse contexto, com o objetivo de avaliar e promover melhorias no desenvolvimento motor dos bebês (Gomes, 2019; Melo, 2018), enquanto um terceiro investiga a influência da qualidade do ambiente das creches nesse mesmo aspecto do desenvolvimento (Lovison et al., 2021). Além disso, um estudo aborda a relação entre qualidade de vida e desenvolvimento neuropsicomotor de bebês que frequentam a creche (Melo et al., 2020).

Outros três estudos são desdobramentos da metodologia IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil): dois deles avaliam os bebês e oferecem intervenções e acompanhamento do desenvolvimento àqueles que apresentam sinais de risco ou sofrimento psíquico (Silva et al., 2021; Ferrari et al., 2017), e o terceiro propõe uma intervenção com pais, realizada no espaço da creche (Pesaro et al., 2018). Todos os estudos confirmam o potencial da creche como espaço de promoção do desenvolvimento integral e de uma melhor qualidade de vida.

A segunda categoria, **Conhecimento e papel das professoras**, trata de estudos que abordam o papel das professoras no berçário, bem como o conhecimento dessas profissionais sobre desenvolvimento infantil. Dois se dedicam a conhecer concepções de professoras acerca do trabalho com os bebês e sobre o desenvolvimento deles. Albuquerque e Aquino (2021) constataram uma dissonância entre as verbalizações das educadoras e o que postulam os teóricos do desenvolvimento e documentos norteadores da Educação Infantil, destacando a relevância de formações continuadas que abordem o desenvolvimento infantil e as interações educadora-criança-ambiente.

Ramos (2018) também destaca a necessidade de desenvolver um trabalho integrado, com vistas ao desenvolvimento integral da criança, independente de diagnóstico. Além disso, a autora ressalta o papel da escola como espaço de promoção de saúde e desenvolvimento integral. Um terceiro estudo analisou como professoras, auxiliares e gestores compreendem a prática pedagógica e o cuidado na educação de crianças de 0 a 2 anos. Valença e colaboradores (2022) buscaram compreender como se dá a articulação entre cuidar e educar, e constataram que a professora fica responsável pelo planejamento e pela condução do processo pedagógico, enquanto o auxiliar se encarrega dos cuidados. No entanto, foram identificadas divergências nas concepções de cuidar e educar, dificuldades relacionadas ao número de crianças por sala, problemas de infraestrutura e pouco – ou nenhum – tempo destinado à formação profissional.

A terceira categoria, **Pesquisas documentais**, agrupa estudos realizados a partir da metodologia de análise documental (como leis, diretrizes e históricos) relacionada à Educação

Infantil. Em uma pesquisa que aborda a história das práticas educativas da primeira infância no início do século XX, Oliveira e Martins (2021) destacam as representações sobre as instituições educativas, que passaram a compartilhar com as famílias o compromisso com a educação e cuidados dos bebês. Oliveira (2019) fez um levantamento das produções científicas que utilizam a abordagem Reggio Emilia, procurando compreender sobre o lugar da criança nas relações de que participa nas creches e pré-escolas, encontrando como principais temas a formação docente, organização do tempo e espaço, interação entre os sujeitos e brincadeira.

Medeiros (2021), ao analisar a BNCC com o objetivo de observar as regularidades no sentido atribuído ao desenvolvimento humano, destacou que o documento não aborda diretamente as especificidades que atravessam as vivências de cada criança. Ou seja, embora o desenvolvimento humano seja entendido como um direito educativo e um objetivo curricular, ainda é tratado de forma limitada, a partir de uma perspectiva organicista e linear.

Garcia (2022), por sua vez, analisou teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019, com o objetivo de identificar avanços e retrocessos nas discussões sobre a educação emocional de professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil. A autora defende a importância dessa dimensão para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a categoria **Formação de professoras** reúne estudos que propõem e avaliam ações formativas voltadas para e com educadoras. Observa-se, nesses trabalhos, uma preocupação com a necessidade de formação continuada para profissionais que atuam com bebês na Educação Infantil – tanto no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas quanto à compreensão do desenvolvimento integral e das reais necessidades dos bebês.

Nesse sentido, destaca-se o reconhecimento da importância dessas formações, que abrangem tanto práticas pedagógicas na Educação Infantil (Chaves, 2020; De Marco, 2019), quanto a aplicação da metodologia IRDI (Ferreira, 2022; Merletti, 2017). Além disso, dois estudos abordam de forma mais específica aspectos do desenvolvimento infantil (Nunes, 2019; Crespi, 2020).

Sobre as pesquisas que abordaram a formação de professoras voltada a questões relacionadas ao desenvolvimento, Crespi (2020) identificou uma lacuna de conhecimento sobre o assunto e ressaltou a importância de que a formação dessas profissionais possa englobar esse tema. Na esteira dessa percepção, duas pesquisas destacam a importância do papel das educadoras para a construção do processo de desenvolvimento das crianças (Puccinelli, 2018; Bitencourt, 2020) e outra destaca a importância e necessidade de proporcionar espaços de escuta às professoras (Sehn, 2020).

1.4 PÓS-QUALIFICAÇÃO: UMA (RE)ATUALIZAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A fim de (re)atualizar os estudos relacionados ao tema desta tese, após a defesa de qualificação e a realização das saídas de campo pela pesquisadora, foram feitas novas buscas nas bases de dados já mencionadas, incluindo-se, nesse momento, uma com referências internacionais. Essa etapa permitiu (re)conhecer e refletir sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior, paralelamente ao andamento da própria tese.

Assim, uma nova prospecção de trabalhos foi realizada ao longo de janeiro de 2025, com o objetivo de identificar possíveis movimentos, expansões e avanços no campo de pesquisa desde a construção do primeiro estado do conhecimento. Para isso, além das bases já utilizadas — BDTD-IBICT e SciELO, agora considerando o período entre 2023 e 2025 — foi incluída a base PUBMED, na qual a busca por trabalhos acadêmicos abrangeu o período de 2017 a 2025. Foram utilizados os mesmos descritores já citados anteriormente, porém se fez necessário uma adaptação para a Língua Inglesa: “*daycare OR early childhood education OR nursery OR education*” AND “*child development OR development OR baby*” AND “*health OR timely intervention*” AND *teacher training*.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada na base BDTD, onde foram encontrados 694 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, 12 foram selecionados para análise. Em seguida, o mapeamento prosseguiu no repositório SciELO. Nessa segunda etapa, utilizando os descritores previamente definidos, foram localizados 19 artigos, dos quais dois foram selecionados com base nos títulos.

No PUBMED, foram encontrados 1.027 artigos. Ao aplicar os filtros para estudos com humanos e faixa etária de 0 a 23 meses, o número foi reduzido para 349. A partir da leitura dos títulos, cinco artigos foram selecionados. Além disso, foi realizada uma busca somente com os descritores: “*early childhood education*” AND “*child development*” AND “*daycare*”, da qual resultaram 92 artigos e foram selecionados 19, totalizando 24. Após uma leitura criteriosa dos resumos, foram descartados 19 artigos, por abordarem intervenções de Educação Física, pesquisas com crianças pequenas ou maiores e não com bebês, ou por versarem sobre situações específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dessa forma, o *corpus* da análise se constituiu em 19 publicações e, somando-se a busca realizada anteriormente, configura um corpus total de 42 publicações (Quadro 3). Considera-se, portanto, que tais estudos dialogam com os questionamentos que esta tese busca explorar e avançar.

Quadro 3. Distribuição de estudos por categoria

CATEGORIA	BDTD-IBICT		SCIELO		PUBMED	TOTAL
	2017 a 2023	2023 a 2025	2017 a 2023	2023 a 2025	2017 a 2025	
1. Desenvolvimento infantil e qualidade de vida	2	0	5	0	1	8
2. Papel das profissionais e do ambiente na Educação Infantil	1	6	2	0	2	11
3. Pesquisas documentais	3	0	1	1	0	5
4. Formação de profissionais da Educação Infantil	9	5	0	1	2	17
5. Sofrimento psíquico e intervenção a tempo	0	1	0	0	0	1
TOTAL	15	12	8	2	5	42

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados encontrados, somaram-se as categorias criadas na construção do Estado do Conhecimento anterior, porém foi necessário reformular o nome da categoria 2, que passou a ser **Papel das profissionais e do ambiente na Educação Infantil**, e da categoria 4, que agora tem o nome de **Formação de Profissionais da Educação Infantil**, como forma de melhor representar os temas abordados. Além disso, foi criada uma quinta categoria, intitulada **Sofrimento psíquico e intervenção a tempo**, conforme mostra o quadro 3.

Na primeira categoria, **Desenvolvimento infantil e qualidade de vida**, foi incluído um artigo que corrobora a ideia de que a creche é um espaço potencial para favorecer o desenvolvimento integral dos bebês. O estudo, realizado no Brasil, teve como objetivo traçar o perfil do desenvolvimento global de crianças de 5 a 50 meses que frequentavam Centros Municipais de Educação Infantil, além de verificar a aplicabilidade do instrumento *Third Ages and Stages Questionnaires Edition (ASQ-3BR)* por educadoras, revelando seu potencial como ferramenta de triagem do desenvolvimento infantil (Ramos; Barba, 2021).

A segunda categoria, **Papel das profissionais e do ambiente na Educação Infantil**, reúne pesquisas e artigos que abordam tanto o papel das profissionais (professoras, coordenadoras pedagógicas, psicólogos) que atuam no berçário e seus conhecimentos sobre o desenvolvimento, quanto o papel do ambiente nesse contexto.

Três estudos tiveram como objetivo estudar as percepções das profissionais que trabalham com bebês (Mello, 2023; Carvalho, 2023; Dalledone, 2023). O estudo de Mello

(2023) objetivou verificar a percepção de graduandos e profissionais da Pedagogia sobre a educação de bebês e apontou que a estadia do bebê na creche ainda está associada a necessidade da família. Porém, o estudo verificou um aumento de participantes, sobretudo pedagogas, que entendem a educação como um direito da criança a partir dos seis meses de idade.

Além disso, os referidos trabalhos apontam a necessidade da construção de conhecimentos em torno da temática do desenvolvimento para que as profissionais possam atuar intencionalmente junto aos bebês e estabeleçam uma relação entre as atividades cotidianas, com brinquedos, música e pátio com a aprendizagem dos bebês. Assim, são englobados objetivos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, socialização, independência e autonomia, destacando especialmente as atividades com brinquedos e a música. Ressalta-se ainda que o fator diferencial na qualidade do trabalho oferecido por essas profissionais, e por consequência no desenvolvimento dos bebês, é estar atento aos componentes presentes no espaço, como materiais e recursos (Mello, 2023).

Carvalho (2023) realizou uma análise da percepção de educadoras, professoras e de uma coordenadora de um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo sobre o cuidado praticado em suas funções diárias, como parte do desenvolvimento emocional infantil e que lugar esse conhecimento opera na prática cotidiana. A pesquisa teve como objetivo contribuir com intervenções que contemplem a educação em duas frentes: primeiro, por meio de discussões sobre a construção de políticas públicas na Educação Infantil; e, segundo, por meio de reflexões sobre o cuidado da professora como propulsora e participante na constituição subjetiva da criança. Essas intervenções podem efetivamente contribuir, dando sustentação ao ambiente e às ações, ressignificando a educação nos âmbitos da prevenção e da promoção da saúde.

O estudo de Dalledone (2023) visou reconhecer a percepção das profissionais (professoras, coordenadoras e formadoras) sobre o diferencial de qualidade promovido pela abordagem Pikler-Lóczy em creches paulistanas. Os relatos das participantes mostraram uma apropriação dos fundamentos que embasam a abordagem pikleriana e apontaram possibilidades e desafios para o seu desenvolvimento em creches públicas brasileiras, destacando exemplos do diferencial de qualidade proporcionado por essa abordagem.

Arace, Prino e Scarzello (2021), por sua vez, propuseram uma análise do papel dos educadores como socializadores emocionais e sua relação com a competência social e a segurança do apego dos bebês. No estudo, foram consideradas várias características dos educadores e o contexto. Nos seus achados, os pesquisadores destacaram a importância de

umentar não apenas o conhecimento dos educadores sobre estratégias educativas, mas, acima de tudo, sua competência emocional para promover a adaptação das crianças às creches.

A pesquisa de Ramires (2023) investigou a relação entre sustentação teórica e repertório prático de profissionais que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade (educadores de desenvolvimento infantil e professores) nos berçários das Unidades Municipais de Educação de Santos, São Paulo. Trata-se de um trabalho que se destaca pela proposição de levantar as demandas relativas à formação continuada e de propor estratégias para superar as necessidades teóricas e práticas identificadas. As análises apontaram certa incoerência entre o conhecimento teórico e a prática profissional. Os resultados mostraram a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. O estudo revelou fragilidades na compreensão do papel do professor no que diz respeito ao cuidar e educar durante as interações e nas atividades aplicadas aos bebês (Ramires, 2023).

Avila (2023) buscou evidenciar o estabelecimento, ou não, de processos de medicalização na primeira infância, bem como investigou as reflexões das professoras participantes sobre seu papel nesses processos. A autora se propôs a discutir as relações de cuidado entre as professoras e as crianças, além das narrativas de medicalização decorrentes. Foram apontados três eixos centrais a partir do estudo: as inquietações das professoras diante de crianças que as interrogam; a importância do apoio pedagógico; e a evidência do coletivo na construção de práticas não medicalizantes. Ao final, foi confirmada a ideia de que a indagação das professoras sobre as crianças não leva à medicalização, mas sim as escolhas e as ações tomadas a partir dessas inquietações. Quando as docentes estão isoladas, tendem a direcionar seus olhares de forma medicalizante às crianças que as causam inquietação. Por outro lado, quando há apoio pedagógico e um ambiente de trabalho coletivo, as práticas não medicalizantes são promovidas. Dessa forma, o estudo ressalta a importância de valorizar as vozes das professoras de creche e de reconhecer seu papel significativo no desenvolvimento das crianças nessa fase da Educação Infantil (Avila, 2023).

O estudo de Wessel (2023) abordou o papel e as práticas do psicólogo na EI no Brasil, buscando identificar como esses profissionais percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. A autora destacou a atuação junto às educadoras e famílias, oferecendo instrumentos para que compreendam seu papel e ajam em cooperação. O psicólogo necessita de escuta ativa e diálogo para realizar a mediação das relações na comunidade escolar, além de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e domínio sobre diretrizes que norteiam sua prática (Wessel, 2023).

Por fim, o estudo de Van Liempd; Oudgenoeg-Paz; Leseman (2024) abordou como a exploração dos objetos por bebês está associada às características físico-espaciais e sociais do ambiente de cuidado infantil durante a brincadeira livre e não guiada. Os autores concluem que a brincadeira livre e não guiada contribui para o desenvolvimento e aprendizado das crianças por meio de atividades lúdicas auto iniciadas e autorreguladas, incluindo exploração de objetos. O tempo de brincadeira livre pode de fato contribuir para o desenvolvimento das crianças ao facilitar a exploração de objetos, se ocorrer em uma sala de jogos bem projetada e bem mobiliada que permita que as crianças brinquem sozinhas ou em paralelo. No entanto, se faz necessário o suporte de um adulto, quando se trata de uma exploração colaborativa de objetos mais complexa, com efeitos de desenvolvimento potencialmente aprimorados (Van Liempd; Oudgenoeg-Paz; Leseman, 2024).

A terceira categoria, **Pesquisas Documentais**, teve a inclusão de um artigo, de Venancio et al. (2023). O estudo se trata de uma revisão de escopo com o objetivo de mapear sistematicamente as pesquisas de implementação com foco em intervenções voltadas ao desenvolvimento na primeira infância, suas principais características e estratégias de implementação. O setor mais frequente nas intervenções foi a saúde, seguido da educação e serviço social, sendo que 89% apresentaram as crianças como beneficiárias diretas das estratégias. As principais intervenções foram voltadas ao desenvolvimento infantil e as estratégias focadas em temas como parentalidade, família e nutrição.

A quarta categoria, **Formação de profissionais da Educação Infantil**, abrange estudos que propõem e avaliam iniciativas de formação para profissionais que atuam com bebês na EI, destacando também a importância de ações intersetoriais, a avaliação de propostas formativas e a inserção desses profissionais recém-formados nas instituições de EI. Dessa forma, é possível perceber que esse tema continua sendo objeto de estudo devido à sua relevância. Diversas modalidades de formação continuada destinadas a profissionais que trabalham com bebês na EI seguem sendo ofertadas e analisadas, tanto no que se refere às práticas por eles desenvolvidas quanto à necessidade de compreender o desenvolvimento integral e as reais demandas dos bebês.

O estudo de Oliveira (2024) investigou os processos de aprendizagem profissional de formadores de professores da EI da rede municipal de ensino através de estudo de caso, demonstrando que apesar de as formações do Programa de Aprimoramento Sistêmico (PAS) serem uma proposta mais crítica e reflexiva, a expectativa das formadoras era de algo mais direcionado sobre a prática do formador. Dessa forma, a cultura profissional entre pares, com trocas de experiências, reflexões e diálogo, mostrou-se positiva; no entanto, foram relatadas a

falta de suporte e apoio da supervisão, bem como a escassez de tempo para estudo e planejamento. A autora destaca que a aprendizagem profissional requer mais do que um programa de formação ou o apoio da gestão, pois se trata de um processo complexo, que depende de múltiplas variáveis, como a disponibilidade e a abertura dos envolvidos para a aprendizagem, além de um ambiente que favoreça esse processo – com formações, condições institucionais, apoio e suporte, infraestrutura adequada, tempo para estudo, planejamento e avaliação. Embora a iniciativa tenha contribuído para a ampliação do conhecimento e funcionado como espaço de trocas e reflexões, não resultou em mudanças significativas nem em aprendizagem profissional efetiva (Oliveira, 2024).

André (2023) investigou como ocorre a inserção de egressas de cursos de Pedagogia que trabalham como professoras de bebês e crianças bem pequenas, na etapa de 0 a 3 anos de idade, em creches municipais, bem como de que forma se dá o desenvolvimento dessas profissionais. Os resultados confirmaram a necessidade de que os gestores das escolas conheçam o processo de inserção das professoras nas escolas e acompanhem o desenvolvimento dessas docentes nos seus primeiros anos de atuação. Além disso, destacaram que é preciso dominar os conceitos que envolvem os cuidados diários das creches, pois além de fazer diferença para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, também dão suporte às professoras ingressantes para que possam realizar o trabalho em condições adequadas. Considera-se assim fundamental que haja a implementação de formação específica para as professoras que exercem docência com bebês e crianças bem pequenas no período de inserção profissional. Um possível caminho para isso é o estabelecimento de parcerias com universidades e seus centros de pesquisa, sendo considerado uma alternativa para o desenvolvimento de programas e projetos que sustentem a formação das professoras que atuam na primeira infância (André, 2023).

A pesquisa de Santos (2024) objetivou investigar como o trabalho colaborativo entre os profissionais das políticas intersetoriais pode contribuir com a formação integral das crianças na primeira infância. Para isso, desenvolveu uma pesquisa-ação que teve como objetivo descrever e analisar como se realizava o trabalho colaborativo na EMEI entre os profissionais da educação, esportes, cultura e saúde; identificar as potencialidades e os desafios desse trabalho no referido contexto; e construir apontamentos para uma proposta formativa que contemplasse a ampliação da colaboração entre esses profissionais. Dessa forma, a autora destaca que, quando a escola reconhece e compartilha a responsabilidade pela educação com os profissionais das políticas intersetoriais, não apenas fortalece sua atuação como protagonista,

mas também amplia suas possibilidades de impacto na formação integral das crianças na primeira infância.

Os dois trabalhos que seguem dizem respeito à análise da eficácia e o impacto de um curso sobre o desenvolvimento da comunicação na primeira infância para capacitação de profissionais da Educação Infantil, bem como verificar a percepção dos participantes do curso (Barbosa, 2023; Barbosa et al., 2024). Barbosa (2023) realizou uma pesquisa comparativa entre os momentos pré, pós e pós-tardio, indicando diferenças significativas entre o desempenho antes e após o curso. A pesquisadora aponta a capacitação de profissionais da Educação Infantil por meio de um curso ministrado à distância como uma ferramenta para ampliação dos conhecimentos a respeito do desenvolvimento da comunicação na primeira infância. Barbosa et al. (2024) destacaram que a percepção dos participantes sobre o curso teve alto índice de satisfação, uma vez que houve o aumento no número de acertos no questionário – pré e pós curso de capacitação –, sugerindo maior conhecimento sobre o desenvolvimento da comunicação na primeira infância tanto imediatamente após sua conclusão, quanto após seis meses de sua realização.

Duarte et al. (2024) avaliaram a eficácia de um programa de intervenção de promoção da saúde no desenvolvimento socioemocional de crianças de 12 a 42 meses durante a pandemia de COVID-19. Participaram do estudo um total de 344 crianças de 15 creches, com seis creches no grupo de intervenção e nove no grupo de controle. Os professores de creches no grupo de intervenção receberam um programa de treinamento de 6 meses com o objetivo de promover estilos de vida saudáveis, incluindo tópicos como dieta, sono, atividade física e comportamento sedentário. Além disso, no início do estudo foram avaliadas medidas sociodemográficas e antropométricas, e o desenvolvimento socioemocional foi analisado por meio das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil –Terceira Edição (Bayley-III), tanto no início quanto após a intervenção. Os resultados sugerem que programas de intervenção voltados a esses docentes podem, de fato, promover o desenvolvimento socioemocional saudável em crianças de origens socioeconômicas desfavorecidas, destacando, assim, a importância de que futuras intervenções considerem a adaptação de suas abordagens para atingir essa população (Duarte et al., 2024).

O'Connor et al. (2018) apontam a falta de literatura relacionada à criação de intervenções projetadas para uso em ambientes de educação e cuidados na primeira infância para apoiar as habilidades sociais e emocionais e a aprendizagem das crianças. Os autores propõem o uso do Mapeamento de Intervenção (MI), uma estrutura sistemática para o desenvolvimento de intervenções que utiliza princípios centrados em métodos de *co-design* participativo, múltiplas abordagens teóricas e literatura existente para permitir a tomada de

decisões eficaz durante o processo de desenvolvimento. Desta forma, o MI ofereceria a este setor a oportunidade de incorporar formalmente pesquisas teóricas baseadas em evidências no desenvolvimento de intervenções sociais e emocionais de educação e cuidados na primeira infância. (O'Connor et al., 2018)

Cabe destacar a quinta categoria, **Sufrimento psíquico e intervenção a tempo**, demonstrando que este tema se fez presente nesta tese a partir da (re)atualização do estado do conhecimento. A pesquisa proposta por Rosa (2024), por exemplo, nos convoca à reflexão e à valorização dos berçários nas escolas de EI como uma forma de se intervir a tempo na subjetividade dos bebês que se encontram em sofrimento psíquico. A autora considera que a intervenção a tempo na EI é aquela que conduz, ao criar formas de intervenções educativas e simbólicas no tempo dos pequenos sujeitos-bebês-crianças em constituição na abertura do encontro com o educador e os pares. Desta forma, a escola de EI mostrou-se como um espaço de coparticipação na constituição da subjetividade de um bebê (Rosa, 2024).

A construção do Estado do Conhecimento sobre o tema corrobora a necessidade de se oferecer um espaço de formação não apenas para as professoras, mas também para as demais profissionais que atuam nos berçários, abordando o desenvolvimento integral do bebê como forma de qualificar suas ações e reconhecer a creche como um espaço potencial de promoção da saúde. Observar, acompanhar e possibilitar a avaliação do desenvolvimento, bem como intervir oportunamente nos espaços educativos destinados a bebês – especialmente diante da identificação de algum descompasso – é uma temática que ainda carece de pesquisas e estudos.

2 METODOLOGIA

No intuito de evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos, qualificando o ambiente e potencializando o desenvolvimento integral dos bebês — inclusive favorecendo um olhar atento aos seus descompassos e sofrimentos — esta pesquisa buscou compreender a experiência vivida por essas profissionais nas creches. Trata-se de um estudo de natureza fenomenológica, uma vez que a fenomenologia busca compreender o mundo do ponto de vista dos participantes (Gray, 2012). Nesse sentido, a presente investigação insere-se em um paradigma qualitativo ou fenomenológico, comum às pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas e sociais aplicadas (Flick, 2009a; 2009b). Considerando as intenções e objetivos desta tese como um todo, ela configura-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem mista e descritiva, que inclui também a pesquisa de campo (Creswell 2007; Creswell; Plano Clark, 2013).

Tendo em vista características encontradas em estudos complementares que têm os bebês como objeto – e que envolvem pelo menos duas áreas (Educação e Saúde) – optou-se pela pesquisa-ação em um contexto onde a construção da pesquisa se dá a partir do que está sendo pesquisado com vistas a uma melhor compreensão da realidade. Assim, a pesquisa-ação segue os processos cíclicos de planejamento, ação, observação e reflexão, e se destaca pela participação reflexiva e crítica sobre o contexto político e cultural no qual a ação acontece (Gray, 2012).

Na pesquisa-ação, o pesquisador é um catalisador para obter a mudança ao estimular as pessoas a revisar suas práticas e aceitar a necessidade de mudar. Portanto, o pesquisador não está lá para oferecer planos prontos, e sim para capacitar as pessoas para que elas desenvolvam sua própria análise das questões que enfrentam e das potenciais soluções (Gray, 2012, p. 233).

De acordo com Gray (2012), a pesquisa-ação utiliza metodologias variadas, cada uma com suas próprias prioridades e modos de investigação, exigindo, contudo, um planejamento que inclua o estabelecimento de um foco, seguido da definição de que tipo de ações devem ser iniciadas para uma produção de dados mais qualificada. Essa produção pode ser viabilizada por meio de diferentes ferramentas, tais como entrevistas semiestruturadas, observações não participantes e a organização de grupos focais, que constituem as escolhas metodológicas deste trabalho.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em três momentos: 1) conhecimento dos espaços educativos de cada escola e das profissionais que trabalham com os bebês nesses espaços, por meio da aplicação de um questionário online, de entrevistas semiestruturadas e de observações

não participantes; 2) organização e realização de uma formação para as profissionais sobre o desenvolvimento do bebê, seus saberes, sofrimentos e possibilidades de intervenção a tempo, com a participação de especialistas dedicados ao estudo e à pesquisa com bebês: uma psicóloga (a pesquisadora), uma fonoaudióloga, uma pedagoga e um educador físico; e 3) realização de um grupo focal, coordenado pela pesquisadora, com as profissionais participantes do curso de formação, em seu último encontro.

2.1 LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre que possuem berçário e recebem bebês de 0 a 18 meses, sendo que duas delas são escolas privadas e as outras duas são escolas públicas, conveniadas à Prefeitura. Os critérios para a escolha das escolas se deram por conveniência, a partir da indicação e de contato feito pela pesquisadora com suas equipes diretivas.

Inicialmente foi realizado o contato com as escolas, e foi agendada uma entrevista com a coordenadora pedagógica, que indicou uma profissional para ser entrevistada e a turma de bebês a ser observada. Após realizadas as entrevistas e observações nas quatro instituições, foi oferecida às profissionais participantes uma proposta de formação em desenvolvimento do bebê, seus saberes, seus sofrimentos e as possibilidades de intervenção a tempo. Por fim, foi organizado um grupo focal com o objetivo de integrar, avaliar e discutir o processo de formação e seus possíveis efeitos na prática do cotidiano.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa correspondem a oito profissionais que atuam em berçários – quatro delas coordenadoras pedagógicas e quatro professoras ou educadoras assistentes –, que responderam ao questionário e participaram da entrevista semiestruturada; e 13 profissionais atuantes em berçários participantes que responderam ao questionário e que participaram do curso de formação. No grupo focal, participaram 12 dessas profissionais.

Além disso, a pesquisa contou com a participação de 32 bebês de quatro turmas de berçário 1, que tiveram sua participação autorizada pela família.

No **primeiro momento** da pesquisa, as *coordenadoras pedagógicas* entrevistadas tinham idades entre 42 e 65 anos, todas com formação em Pedagogia; uma delas possuía especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva e Intervenção ABA – Análise do

Comportamento Aplicada – ao TEA, e outra também tinha formação em Teologia e Psicopedagogia, com ênfase em Educação Inclusiva. O tempo de experiência na área da educação variou entre 8 e 33 anos e, especificamente com bebês, entre 2 e 17 anos. As *professoras entrevistadas* tinham idades entre 24 e 51 anos; uma era formada em Pedagogia e as outras três estavam cursando a graduação, sendo que uma delas possuía formação em Magistério. A experiência na educação variou entre dois meses e sete anos, e a experiência com bebês, entre um e nove anos.

Com relação às turmas de Berçário 1 observadas, duas escolas tinham 10 bebês por turma, uma tinha 12 bebês e outra contava com apenas 4 bebês. Quanto ao número de profissionais envolvidos com esses bebês, as respostas variaram bastante: desde apenas uma professora, passando por duas professoras, quatro profissionais, até onze profissionais – entre elas, pedagoga, professora, apoio, profissionais da nutrição, administração, serviços gerais e cozinha. O número de bebês presentes em cada dia de observação também variou bastante, conforme as descrições a seguir. Na primeira observação do B1, havia 4 bebês, todos meninos: um com 9 meses e os demais com 1 ano e 3, 5 e 6 meses. Na última observação, havia 9 bebês no total, dos quais 5 vinham de outra sede da escola. Desses 5, 4 eram meninas (com 5 meses, 7 meses, 7 meses e 1 ano e 5 meses) e um era menino (11 meses). No B2, havia 7 bebês na sala, e outro menino chegou enquanto já estávamos no pátio. Nesta escola, os bebês que ainda não se locomoviam ficavam em uma sala separada, com uma educadora responsável diferente dos demais. Na turma do B3, havia 6 bebês – duas meninas e quatro meninos – com idades em torno de 1 ano. No B4, havia 10 bebês também por volta de 1 ano de idade; os mais novos, com 8 meses, haviam ingressado mais recentemente, aos 4 meses.

No **segundo momento**, referente à formação, participaram treze profissionais vinculadas às escolas que haviam participado das entrevistas e observações. Dessas, cinco haviam participado do primeiro momento da pesquisa (entrevistas), e as demais responderam apenas ao questionário previamente ao curso. Dentre as participantes, oito possuíam curso superior completo em Pedagogia — sendo três com pós-graduação —, três estavam cursando Pedagogia, uma tinha formação em Direito e uma possuía o Ensino Médio completo.

No **terceiro momento**, dedicado ao grupo focal e à avaliação do processo formativo, estiveram presentes 12 profissionais.

2.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os procedimentos para a produção dos dados demandaram uma organização inicial, com atenção ao rigor ético e metodológico, além do preparo das saídas de campo, previamente agendadas com as responsáveis pelas instituições participantes. A descrição dessas diferentes fases metodológicas e dos registros de produção de dados aumentou o rigor científico, refletindo sobre a ética e evidenciando a relevância das atividades planejadas (Flick, 2009a). A partir da elaboração do problema de pesquisa, foram construídos os questionários e o roteiro da entrevista semiestruturada.

No momento da visita às instituições para apresentação da pesquisa – com o objetivo de conhecer as informantes e estabelecer um cronograma de visitas adequado ao funcionamento de cada instituição – a proposta foi apresentada aos diretores e/ou coordenadoras pedagógicas de cada escola, que demonstraram interesse, abertura e aceitação. Nessa ocasião, foram solicitadas informações para a organização do cronograma das entrevistas e das observações posteriores, incluindo datas, horários e tempos de permanência.

Foram entregues os documentos de aprovação do Sistema de Pesquisa (SIPESQ) da Escola de Humanidades da PUCRS (Anexo A) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS (Anexo B), juntamente com a Carta de Anuência (TA) das escolas participantes (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado a coordenadores pedagógicos, professores, pais e/ou responsáveis (Apêndices B e C). As quatro escolas, bem como as professoras e coordenadoras pedagógicas, concordaram em colaborar com o estudo.

É importante destacar que, com cada uma das instituições participantes, foram agendadas entrevistas, e o link do questionário — elaborado no Google Forms — foi enviado previamente para ser respondido. Nessa ocasião, também foram definidas as datas e horários das observações, distribuídas conforme a rotina de cada escola.

Em relação ao momento da formação das professoras, foi entregue uma carta-convite (Apêndice D) às coordenações pedagógicas de cada escola, oferecendo cinco vagas para cada uma, contendo o cronograma e a programação do curso, além do link para a inscrição das participantes. Após a inscrição, aquelas que não haviam participado dos momentos anteriores da pesquisa receberam o TCLE e responderam ao questionário inicial.

2.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A elaboração e organização dos instrumentos de investigação constituem uma etapa importante no planejamento da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2002). Na abordagem qualitativa, Gray (2012) destaca que os tipos de ferramentas de coleta de dados e recursos utilizados pelo pesquisador podem ser diversos. Nesse caso, não se trata de adotar uma estratégia em detrimento de outra, mas sim de combinar várias estratégias e métodos dentro de um mesmo desenho de pesquisa.

Para garantir maior confiabilidade dos dados na abordagem qualitativa, a triangulação é um recurso essencial, considerando a importância de se dispor de múltiplas fontes de informação por meio do uso de diferentes ferramentas para a construção dos dados (Gray, 2012). Flick (2009a) aponta a existência de duas formas distintas de triangulação metodológica: (i) a triangulação *dentro* de métodos e (ii) a triangulação *entre* métodos. Neste estudo, optou-se pela triangulação dentro do mesmo método, a qual utiliza diferentes técnicas para a construção e interpretação dos dados dentro de um único método (Flick, 2009a). Assim, foram combinados os dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e das observações, que, posteriormente, foram analisados com base nas teorias relacionadas ao fenômeno estudado.

2.4.1 Questionários online

Os questionários são instrumentos amplamente utilizados para a produção de dados primários (Gray, 2012), e foi com esse intuito que foram empregados na presente pesquisa. Os questionários foram elaborados pela pesquisadora com o objetivo de obter informações descritivas sobre as participantes da pesquisa, o funcionamento das instituições, a experiência de trabalho com bebês e os conhecimentos dessas profissionais a respeito do desenvolvimento do bebê, seus saberes, sofrimentos e os riscos para o desenvolvimento.

Três instrumentos foram elaborados (Apêndice E):

- 1) Questionário sociodemográfico
- 2) Questionário sobre a creche
- 3) Questionário sobre a experiência de trabalho com bebês

De acordo com Gray (2012), os questionários refletem a visão de mundo de quem o elaborou, então se faz necessário estar atento a este fato e tentar ser o mais objetivo possível,

uma vez que o mais importante é poder captar os valores, as percepções e os interesses dos respondentes.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada na pesquisa qualitativa e se caracteriza por não ser padronizada, uma vez que o pesquisador dispõe de uma série de temáticas a serem exploradas, podendo seguir um direcionamento conforme o andamento da própria entrevista. Isso permite um aprofundamento em assuntos que o pesquisador julga ser relevantes (Gray, 2012).

As entrevistas realizadas foram um meio importante para a produção dos dados. Nesse caso, foi agendado um horário com as participantes para que fossem entrevistadas em cada uma de suas instituições. As entrevistas seguiram um guia de um roteiro semiestruturado, com temáticas apresentadas às participantes sob a forma de perguntas abertas (Apêndice F).

Cabe ressaltar que algumas das entrevistas, principalmente com as professoras, precisaram ser reagendadas, pois duas instituições participantes estavam passando por um período de troca de profissionais responsáveis pelos bebês.

A entrevista semiestruturada com as participantes ocorreu após o envio do TCLE, o que permitiu o esclarecimento de possíveis dúvidas a respeito da natureza da pesquisa proposta, seus objetivos, método e justificativa, sendo posteriormente devolvido e assinado. Os encontros foram previamente agendados de forma individual com as professoras responsáveis pelas turmas observadas, bem como com as coordenadoras pedagógicas da creche. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

2.4.3 Observação não participante

De acordo com Flick (2009a, p. 203), a observação “permite ao pesquisador conhecer como algo efetivamente funciona ou ocorre”. Para além de tão somente a produção de um olhar e de anotações sobre os acontecimentos, essa técnica envolve uma combinação de sensações e percepções (Flick, 2009a; Gray, 2012; Marconi; Lakatos, 2002). A observação ajuda o pesquisador a identificar e fornecer pistas para a produção de dados sobre os quais os sujeitos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (Marconi; Lakatos, 2002). Ela envolve um olhar sistemático sobre as pessoas em um determinado contexto, assim como o registro e a interpretação dos comportamentos (Gray, 2012).

Segundo Marconi e Lakatos (2002), na observação não participante, o pesquisador toma contato com o grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela, o que não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida e ordenada para um fim determinado. Em se tratando de uma pesquisa no campo, realizada em um espaço para bebês, requer uma implicação no ambiente e no espaço, uma vez que os bebês foram comunicados e perceberam a presença da pesquisadora neste espaço compartilhado. Desta forma, a pesquisadora participou de forma mais passiva, sendo apenas um elemento a mais, do momento em que se fez presente.

As observações das turmas de berçário 1 ocorreram durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2023, combinadas com as coordenadoras e professoras de cada escola. Foram realizadas em cada escola, 4 observações com duração média de uma hora, em dias e horários diferentes, conforme a disponibilidade da pesquisadora e sugestão da professora da turma.

As observações foram registradas em formato de diário de campo logo após a ocorrência da observação, para que pudessem ser posteriormente analisadas. Gray (2012) afirma que o registro na pesquisa observacional deve ser feito de forma contínua desde o início, o que permite ao pesquisador interagir com os dados, reconhecer lacunas e identificar onde é necessária maior investigação ou atenção. O autor ainda destaca a ausência de regras fixas sobre as formas de registro, mas elenca alguns pontos que devem ser considerados: o contexto, o número de participantes, as atividades que acontecem, a divisão de trabalho e as hierarquias, os eventos importantes, as perspectivas e sentidos dos participantes, bem como as regras sociais e padrões básicos de ordem. Durante as observações, foram tomados alguns cuidados, como, por exemplo, manter certo distanciamento do objeto de estudo para não interferir nas situações do cotidiano.

2.4.4 Grupo focal

Os grupos focais podem ser aplicados em combinação com outros métodos (Flick, 2009a), como a observação não participante, questionários e entrevistas. A utilização do grupo focal permite ao pesquisador estabelecer um debate aberto com os participantes sobre as temáticas definidas, extrair significados e construir conceitos sobre as questões debatidas. O grupo focal, nesta pesquisa, foi proposto ao final da formação, às profissionais que participaram do processo, com o objetivo de integrar, avaliar e discutir o mesmo e seus possíveis efeitos na prática do cotidiano. Foram propostas algumas questões e construídas nuvens de palavras a

partir dos termos mais significativos emergidos da conversa, além de ser proporcionado um momento de debate em pequenos grupos.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas, observações e grupo focal, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (AC), seguindo os pressupostos de Bardin (2016). A escolha desse recurso decorre da necessidade de compreender as relações estabelecidas por meio da sistematização e interpretação das interações das participantes da pesquisa. A AC visa obter o máximo de informações, organizando-as na busca por respostas ao problema proposto (Bardin, 2016).

Bardin (2016) propõe três etapas constituintes dessa forma de análise, as quais devem ser realizadas na ordem apresentada: a *pré-análise*, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase de *pré-análise*, ocorre a sistematização e organização das ideias e dos materiais produzidos. Inicialmente, deve-se realizar uma leitura flutuante do material para, em seguida, selecionar os documentos que irão compor a análise, respeitando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na fase seguinte, realiza-se a *exploração dos materiais*, na qual os dados brutos produzidos são codificados (escolha das unidades de registro e de contexto), enunciados (escolha das regras de contagem) e classificados (*categorização*). A última etapa prevê o tratamento e a análise dos resultados, buscando um aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado por meio de um rigoroso tratamento dos dados. Ou seja, consiste na organização qualitativa e na interpretação dos materiais, de forma a significá-los e torná-los válidos - momento em que as categorias são descritas e interpretadas (Bardin, 2016).

2.6 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida respeitando integralmente os preceitos éticos previstos na Resolução nº 510/2016, que regula a conduta ética na pesquisa em ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2016b). Foram utilizados protocolos de anuência, por meio do TA, para a entrada da pesquisadora nas escolas, e do TCLE, para professoras, coordenadoras pedagógicas, pais ou responsáveis, como forma de garantir a ética e o cuidado durante o contato com os bebês e as profissionais.

Quanto aos procedimentos éticos, o projeto foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS e registrado na Plataforma SiPesq, tendo sido aprovado sob o Parecer nº 11.509, de 5 de setembro de 2023. Também foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP/PUCRS, conforme Parecer nº 6.336.666.

3 APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Estudar o bebê exige um olhar transdisciplinar, pois ele não respeita as fronteiras e limites impostos pelas disciplinas científicas que pretendem dividir os objetos complexos em partes, com o intuito de melhor conhecer seu funcionamento (Parlato-Oliveira, 2024, p.61).

Neste capítulo, irei apresentar o bebê, seu desenvolvimento motor, da linguagem e emocional, seus saberes, seu brincar, seu sofrimento e seus descompassos. Conhecer quem é esse bebê sujeito, dotado de linguagem multimodal e intencionalidade¹⁹, é central para a compreensão do fenômeno estudado. Logo após, será abordada a creche, seus espaços, os educadores e os encontros que lá acontecem, bem como a importância da formação continuada para os profissionais que fazem parte desse cotidiano.

3.1 O BEBÊ: DESENVOLVIMENTO, SABERES E SOFRIMENTO

Ao pensar no desenvolvimento integral do bebê, devemos considerar os marcos do desenvolvimento, os marcos do crescimento e sua constituição psíquica. Além disso, torna-se imprescindível estar atualizado em relação às pesquisas sobre bebês, que favorecem o olhar e a interação com eles, uma vez que os documentos que pautam esses marcos nem sempre estão atualizados em consonância com as descobertas provenientes dessas pesquisas.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), o desenvolvimento é um processo permanente, que se inicia na concepção e termina apenas com a morte. Sendo um processo constante e contínuo, engloba diversos aspectos neuropsicomotores que, idealmente, devem estar interligados e se desenvolver em sintonia, ou seja, trata-se de um desenvolvimento inter-relacionado (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Suas divisões em “fases” ou “estágios” são apenas superficiais, pois o desenvolvimento se articula constantemente ao longo da vida (Gonzalez-Mena, 2015).

Na vida intrauterina e após o nascimento, toda a experiência do bebê passa pelo corpo. É por meio de sua corporeidade que ele expressa as suas sensações de prazer, bem-estar, mal-estar, dor ou desconforto. Ele tem necessidade de movimento e de ação. É a partir da movimentação corporal que se manifesta seu desejo de existir, sua pulsão de vida (Soares, 2020, p. 46).

Os bebês, naturalmente, entram em contato com seu corpo e seus sentidos. A integração sensorial é um processo que combina e integra informações aos sentidos (tato, olfato, gustação,

¹⁹ É uma representação mental que, ao mesmo tempo em que se constrói internamente, promove uma ação voltada à busca de um objeto - seja ele real ou não. A intencionalidade é condição para que o sujeito construa seus saberes sobre as coisas e, simultaneamente, alimente o desejo de que essas coisas possam ser acessadas por ele (Parlato-Oliveira, 2024).

visão, audição) e, para compreendê-la, é necessário saber que sensação é a estimulação dos órgãos sensoriais, e percepção, a capacidade de organizar essas informações sensoriais (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Gonzalez-Mena e Eyer (2014) destacam que as inter-relações entre experiência sensorial e experiência motora são muito fortes e formam a base para o desenvolvimento cognitivo.

Ao nascer, o primeiro desafio dos bebês é vencer a força da gravidade (Bullinger, 2006; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013; Gratier; Lumbroso, 2022), o que implica recrutar recursos tônico-posturais para dar continuidade às movimentações que se iniciaram ainda no útero, estendendo-se até, aproximadamente, os quatro meses após o nascimento. O desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida e ocorre por meio da interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Nos primeiros estágios do desenvolvimento, a interação básica dos bebês com o ambiente se dá por meio dos movimentos (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Brazelton (1994) aponta que, entre seis e oito semanas de vida, a maioria dos bebês já começou a controlar seus reflexos dentro de certo limite e, muito antes de serem capazes de pegar objetos, as habilidades que compõem essa aptidão motora já estão presentes. Eles conseguem virar a cabeça para os lados e levar a mão à boca.

Conseguir sentar-se sozinho é uma grande conquista para o bebê. Entre os cinco e os oito meses, ele estará em processo de desenvolvimento dessa habilidade, desde o momento em que consegue sentar com apoio dos dois braços – ficando imobilizado e sendo incapaz de mudar de posição, a não ser caindo –, passando a adquirir maior equilíbrio, embora ainda precise do apoio dos braços (sem um deles, acaba caindo para o lado), até conseguir sentar-se sem apoio por curtos períodos de tempo, alcançando, por fim, a liberdade de movimentos na posição sentada (Brazelton, 1994).

Brazelton (1994) destaca que pequenas conquistas motoras se desenvolvem juntamente com a habilidade de sentar, pois, com o corpo mais livre, as mãos tornam-se mais estimulantes. O bebê passa a pegar objetos com maior firmeza; depois, já é capaz de transferi-los de uma mão para a outra; aumenta a habilidade de usar o polegar e o indicador, o que facilita a exploração dos objetos. Para melhor explorar, o bebê leva tudo à boca. Em seguida, passa a explorar o mundo com os dedos, aponta para os objetos e tenta colocá-los em orifícios; explora os rostos dos adultos, tornando-os extensões de seus olhos e de sua boca (Brazelton, 1994).

Outro momento importante é quando a criança começa a engatinhar. Por volta dos sete meses, ela começa a se arrastar, passando da posição sentada ou deitada de costas para a posição de bruços, dando sinais de que está se preparando para essa conquista. Pode se arrastar sobre o

corpo do cuidador; depois, passa a se arrastar no chão para a frente e a introduzir variações desse movimento, até conseguir coordenar braços e pernas. Cada criança tem um modo característico de engatinhar, havendo também aquelas que não engatinham, indo diretamente do sentar ao ficar em pé e ao andar, sem jamais engatinhar ou rastejar (Brazelton, 1994).

Em torno dos nove meses, o bebê começa a aprender a ficar em pé. Uma vez que tenha algum lugar ou alguém em quem se apoiar, passa a tentar erguer-se. Inicialmente, com apoio, tenta manter-se em pé o máximo de tempo possível, até conseguir fazê-lo sem apoio, para então se locomover com apoio e, posteriormente, sem ele. Quando começa a caminhar, abre-se um mundo de independência (Brazelton, 1994). Além de ser uma nova aquisição motora, o caminhar do bebê também suscita muitas outras questões relacionadas ao desenvolvimento emocional e da linguagem. Trata-se de uma conquista, mas também de um momento de ambivalência, pois o bebê passa a decidir com mais autonomia sobre seu deslocamento (Brazelton, 1994).

Após treinar bastante o caminhar, a criança poderá realizar outras ações enquanto anda, como carregar um brinquedo na mão, levantar o braço acima da cabeça, olhar para cima, para trás ou agachar-se. Brazelton (1994) sugere que as crianças aprendam a andar descalças, momento em que poderão se aventurar a subir e descer escadas, sempre com a supervisão de um adulto.

Sobre o processo de desenvolvimento motor, Soares (2020) salienta que não se deve ensinar a criança a sentar, andar ou brincar, pois é muito melhor para seu desenvolvimento que ela descubra, por si mesma, como fazer isso. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 147) concordam e acrescentam que é importante permitir que os bebês mudem de posição sozinhos, uma vez que o processo de “posicionar-se” é mais importante do que “estar na posição”, o que favorece o desenvolvimento.

Desde o nascimento, podemos perceber a expressão da linguagem do bebê através de seus movimentos corporais. Segundo Souza (2020, p. 22 e 23) ele já estará atento a um fluxo sensorial auditivo que poderá ser identificado a partir da resposta que ele irá apresentar, tais como:

[...] alerta – demonstra posicionamento tônico em resposta a sons; orientação – recrutamento tônico que leva o corpo a orientar-se na direção da fonte sonora; distância ou localização – demonstra por meio de movimentação da cabeça que pode localizar a distância da fonte sonora e suas variações; e exploração – captura do objeto sonoro por meio da mão.

Essa articulação entre o som e as reações corporais é observada desde as primeiras protoconversações entre o bebê e sua mãe, ou substituta, nos momentos em que ele se mostra

alerta como resposta à fala do adulto dirigida a ele, ou movimentando o corpo para se direcionar ao olhar do outro.

A linguagem é a nossa porta de comunicação com o mundo, pois é por meio dela que transmitimos o que pensamos, compreendemos e nos fazemos compreender (Gonçalves; Keske-Soares; Checalin, 2010).

O bebê não entra na linguagem diretamente pela significação das palavras, mas pela música da linguagem, e singularmente pela linguagem de sua mãe: seu timbre, sua intensidade, seu ritmo, seus silêncios [...] em suma, pela prosódia de sua linguagem (Golse; Amy, 2020, p. 13).

Golse e Amy (2020) ressaltam que falamos tanto com palavras quanto com as mãos, comparando as mãos do bebê às de um maestro. Dessa forma, o bebê seria o maestro de seu cuidador, pois, com as mãos, fala dele ao adulto e lhe fala do que recebe dele. Os autores ainda destacam a importância de o bebê estar rodeado por pessoas falantes e que falam com ele, com uma música “lingueira particular” – o *manhês*²⁰. Além disso, é importante que as pessoas que cuidam do bebê se interessem por suas primeiras produções vocais (suas lalações, seus balbucios).

Parlato-Oliveira (2024) destaca a necessidade de estarmos atentos a todas as formas de expressão que os bebês utilizam como linguagem, de maneira a não mais pensarmos, equivocadamente, que a linguagem seria apenas a língua falada – sendo esta apenas uma de suas formas de expressão. A autora ainda ressalta que o bebê investe em pesquisa e trabalha intensamente para transformar suas expressões em fala oralizada, aquisição que só é possível após ele desenvolver outras modalidades de linguagem. Dessa forma, produzem enunciados complexos a partir de expressões realizadas com o que dispõem e conseguem controlar, como a tonicidade, o choro, as expressões faciais e os gestos com o corpo inteiro – o que caracteriza a multimodalidade da linguagem (Parlato-Oliveira, 2024).

Alexandre e colaboradores (2020) realizaram um estudo de validação de uma cartilha sobre os marcos do desenvolvimento da linguagem na infância. Os dados referentes aos bebês estão dispostos no Quadro 4.

²⁰ O *manhês* compreende um registro de voz mais alto que o habitual, uma gama de contornos de entonação restrita, mas com modulações e variações de altura muito exageradas, formas melódicas longas e doces, com variações amplas (Laznik, 2013, p. 129).

Quadro 4. Marcos do desenvolvimento da linguagem

Primeiro mês	Início das respostas aos estímulos sonoros (se acalma ao ouvir sons familiares). Pode apresentar sorriso. Produz pequenos ruídos de garganta. Apresenta choro como reação à dor e à fome.
Segundo mês	Tem atenção à fala do outro. Pode modular suas vocalizações o choro fica mais diferenciado. Maior jogo vocal. Início do balbucio.
Terceiro mês	Pode chorar ao perceber variações de melodia de fala. Manifesta-se quando satisfeito, relacionado a sensações de bem-estar. Já ri alto. Vocalizações mais prosódicas. Mantém balbucio e começa a emitir sílabas.
Quarto mês	Sorri socialmente. Apresenta atenção ao som, procura a fonte sonora. Grita. Início da tentativa de sílabas com “p”, “b” e “m”. Jogo vocal mais evidente. Repete monossílabos. Localiza os sons lateralmente.
Sexto mês	Olha quando é chamado pelo nome ²¹ . Emite várias sílabas. Aumenta o número de padrões inflexionais. Muitos sons não verbais podem ser utilizados. Imita certos sons feitos por outras pessoas.
Sétimo e oitavo meses	Manifesta seus desejos, olhando ou apontando para os objetos, contudo, sem dirigir seu comportamento vocal ou motor ao outro. Entende não, seu nome e imperativos rotineiros acompanhados de gestos. Ex. “Manda beijo”, “Dá tchau”.
10 e 11 meses	Reconhece palavras comuns relacionadas a seus hábitos (mamadeira, suco, copo, etc.). Sacode a cabeça para sim ou não. Em algumas crianças, já pode surgir a primeira palavra. Participa de atividade dialógica por meio de jargão. Pode repetir palavras ditas pelos outros.
12 meses	Fala as primeiras palavras: “mamá”, “papá”. Localiza os sons para o lado, para baixo e para cima.
2 anos	Apresenta um mínimo de 10 palavras, podendo chegar a 200. Faz associações como mamãe-nenê ou babá-nenê. O jargão desaparece quase completamente. Sua fala é bastante inteligível. Pode criar uma sintaxe própria. Interesse cada vez maior pelas interações comunicativas. Nomeia objetos familiares do ambiente. Primeira frase. Imita muitas palavras. Ocorre a explosão do vocabulário.

Fonte: Alexandre et al. (2020).

Parlato-Oliveira (2019) destaca algumas descobertas de pesquisadores a respeito dos saberes dos bebês sobre a língua. Eles participam do diálogo com seus cuidadores de acordo com as regras culturais, ou seja: os bebês brasileiros conversam com seus cuidadores de forma simultânea, enquanto os bebês franceses conversam cada um na sua vez. Também diferenciam a voz da mãe de outras vozes femininas; discriminam a língua materna de outra não conhecida e também duas línguas estrangeiras; diferenciam diferentes entonações; preferem o *manhês*; correlacionam os sons das vogais aos movimentos dos lábios; identificam palavras em uma frase e compreendem palavras em contextos (Parlato-Oliveira, 2019; 2022). Frente a essas descobertas, a autora sublinha que as pesquisas têm mostrado que o bebê perde capacidades ao se desenvolver, uma vez que, ao fazer escolhas em função de seu entorno, várias possibilidades

²¹ Uma pesquisa aponta que alguns bebês reconhecem o chamado pelo nome aos quatro meses de idade (Machado et al., 2013).

de desenvolvimento psíquico perdem valor e não se constituem como um aparato para o bebê (Parlato-Oliveira, 2019; 2022).

Ao observar o processo de desenvolvimento da linguagem nos bebês, devemos estar atentos ao que eles já desenvolveram de uma linguagem receptiva – que é aquilo que o bebê capta e compreende do que comunicamos a ele – para, então, atentar ao desenvolvimento da linguagem expressiva, que compreende a forma como o bebê se expressa e se comunica com o adulto, inicialmente por meio do corpo e de sons, para, mais tarde, utilizar as palavras (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

O desenvolvimento emocional do bebê começa antes mesmo de ele nascer, desde o momento em que é planejado (ou não) por seus futuros pais. De acordo com Guerra (2022), o bebê é um coparticipante na relação com o adulto cuidador e precisa de um tempo para metabolizar dentro de si o nosso cuidado. Dessa forma, é necessário estar atento ao bebê e ao que ele nos comunica. Nesse contexto, Guerra (2022) destaca indicadores de intersubjetividade que devem ser alcançados durante o primeiro ano de vida, apontando o momento do desenvolvimento em que o bebê se encontra. São eles: 1) encontro de olhares (sustentação corporal); 2) protoconversações (brincadeiras face a face); 3) papel da imitação; 4) brincadeiras de cócegas e de suspense; 5) vocativos atencionais; 6) deslocamento no espaço e olhar referencial; 7) atenção conjunta e objeto tutor; 8) brincadeira de esconde-esconde; 9) sintonia afetiva; 10) interludicidade; 11) sinalização protodeclarativa e narratividade conjunta. Destacarei alguns desses indicadores a seguir.

No que diz respeito às *protoconversações*, Guerra (2022) assinala algumas das principais características do que denomina etapas lúdicas do bebê com seu cuidador: a troca de olhares mútuos — a manutenção do olhar como sinal de interação; se o cuidador muda a expressão facial, o bebê responde no mesmo sentido e sorri; a posição face a face se mantém e se reafirma em ritmo próprio e a intervalos regulares; a mãe proporciona comportamentos limitados, com variabilidade igualmente limitada, a fim de manter o interesse e fixar a atenção, alternando com episódios de pausa — sinal de regulação —, retomando a troca com mudanças de ritmo na interação (olhar, movimentos, vocalizações etc.). Em termos de linguagem, sinaliza-se a capacidade do bebê de realizar o que chamamos de trocas de turno de fala, nas quais ele estabelece um diálogo com o adulto: um finaliza a frase e o outro inicia imediatamente, sem pausa — ou seja, o bebê não espera o silêncio, o intervalo, para começar sua participação (Parlato-Oliveira, 2019).

Pode-se destacar também o *papel da imitação*, tendência inata do ser humano, que surge muito cedo. De acordo com Nagy e Monalb (2013), em sua pesquisa demonstraram que os

bebês imitam ações sem funções adaptativas já aos dois dias de vida. A imitação continua ao longo da vida, desenvolvendo-se principalmente nos primeiros anos, até conduzir, por volta dos dois ou três anos, ao brincar simbólico (Guerra, 2022). Além disso, a pesquisa de Nagy e Monalb (2013) identificou que o bebê é um sujeito com intencionalidade. Parlato-Oliveira (2024) ressalta a importância dessa constatação, pois essa condição altera a posição do bebê, que deixa de ser um ser passivo e passa a ser um agente que busca o que “desperta o seu interesse e o seu desejo” (Parlato-Oliveira, 2024, p. 115).

A intencionalidade é a base para que o sujeito, desde os seus primórdios, possa lidar com as experiências, criando representações para elas para promover uma condição psíquica que analise e interprete essas experiências que possibilitam a constante construção e desconstrução dos saberes e a criação dos desejos (Parlato-Oliveira, 2024, p. 118).

A possibilidade de o bebê ficar sentado marca uma mudança notável em sua posição no mundo, geralmente acompanhada pelo período em que ele começa a se alimentar e, em seguida, a se deslocar no espaço por meio do engatinhar, destaca Guerra (2022). A partir desse momento, de acordo com o autor, passa a ser de extrema importância o que ele denomina “olhar referencial”, na medida em que o bebê toma o olhar do outro como referência de segurança, sendo esse também um indicador do nível de confiabilidade no outro.

As brincadeiras de esconder também acompanham a infância e começam a surgir com o bebê e seus cuidadores por meio das brincadeiras de “Cadê?” e “Achou”, com diversos formatos, mas muito comuns de se observar. Guerra (2022) elenca cinco pontos dos quais se podem extrair significados essenciais para essa brincadeira: o trabalho sobre a presença-ausência do objeto; o surgimento do “não” e do suspense, quando brincamos dizendo “o bebê não está?”, seguido de um momento de silêncio e tensão até que ele reapareça; o valor do enigma, quando o cuidador pergunta “onde está o bebê?”, e ambos permanecem em silêncio verbal, em suspense desejante, à espera do reencontro; a alegria do reencontro; e o ritmo oscilante, em uma brincadeira que tem uma parte previsível (continuidade), mas também sofre modificações parciais (descontinuidade).

Ao abordar a interludicidade e as transformações do final do primeiro ano, Guerra (2022, p. 164) destaca que, nesse momento, o bebê já pode alternar claramente entre a atenção ao cuidador (ambiente humano) e a atenção aos objetos, incluindo-os nas interações sociais como objetos para compartilhar com o outro, entendendo a interludicidade como a disposição para tomar o outro como parceiro lúdico de uma experiência intersubjetiva.

À medida que conhecemos mais sobre os bebês, seus saberes e suas intencionalidades na relação com os cuidadores, também precisamos (re)pensar como eles sentem dor e podem apresentar sofrimento psíquico. Parlato-Oliveira (2022) destaca que o bebê é dotado de linguagem e de capacidade interpretativa dos sinais que recebe, o que lhe permite organizar e sistematizar as informações às quais é sensível. Dessa forma, a linguagem do bebê permite a interpretação e a expressão completa de suas necessidades, interesses e desejos. Cabe aos adultos cuidadores saber escutar a comunicação dos bebês, especialmente a comunicação de seu sofrimento: “O bebê em sofrimento exprime por meio da linguagem o que está sentindo. O seu sofrer se revela nas mudanças bruscas percebidas pelos seus cuidadores” (Parlato-Oliveira, 2022, p. 175).

Dessa forma, de acordo com Catão (2018), não é necessário aguardar a cristalização dos sintomas em um corpo que dá sinais de sofrimento para intervir, uma vez que a intervenção terapêutica não requer um diagnóstico fechado. Precisamos aprender a ler os sinais de sofrimento do bebê e identificar quando ele não vai bem. A autora destaca ainda alguns desses sinais, que foram verificados por pesquisadores da Fundação Stella Maris, parceiros da pesquisa PREAUT²² (Muratori, 2014):

[...] atraso das aquisições motoras; assimetria de movimentos entre os membros inferiores e membros superiores; assincronia entre movimento de membros e eventos de linguagem; mímica facial pobre; bebê pouco reativo; nunca toma a iniciativa nas interações; bebê muito silencioso, que emite poucas vocalizações e balbucios, sobretudo os endereçados; evitamento ativo do olhar; preferência por objetos mais do que interesse pelas pessoas; ausência de atenção compartilhada denotando ausência de compartilhamento de prazer, de endereçamento ao outro (Catão, 2018, p. 93).

Outras formas de o bebê expressar seu sofrimento aparecem por meio da “falta de apetite, da insistência em não dormir, ou seu sono contínuo, seu choro recorrente, sua recusa de olhar o outro, sua rigidez corpórea, sua ausência de interação, seu desinteresse pelos objetos” (Parlato-Oliveira, 2022, p. 175).

Para avaliar o desenvolvimento de um bebê, é essencial estarmos atentos ao estado em que ele se encontra. A Academia Americana de Pediatria (2009) classifica os estados comportamentais do bebê em seis estágios, conforme segue: 1) *sono profundo*, quando o bebê dorme tranquilamente, sem se mexer; 2) *sono leve*, caracterizado por um sono mais leve e ativo, com movimentos durante o sono e sustos com ruídos; 3) *sonolência*, quando o bebê acorda ou começa a adormecer, seus olhos se abrem e fecham, podendo se espreguiçar, bocejar e/ou mexer braços e pernas; 4) *razoavelmente alerta*, com olhos abertos e rosto radiante, mas relativamente

²² O projeto PREAUT (Programe de Recherche e Evaluation sur l'autisme) teve origem na França em 1998 (Souza, 2020).

imóvel; 5) *alerta e ativo*, com movimentos ativos do corpo e do rosto; 6) *choro*, possivelmente com gritos, e movimentos corporais desorganizados. Ao avaliar um bebê que não está em estado de alerta, corre-se o risco de não avaliá-lo corretamente, pois ele não estará em sua melhor condição.

No Brasil, existem alguns instrumentos que avaliam desenvolvimento e sofrimento psíquico em bebês, como o protocolo PREAUT (Parlato-Oliveira; Souza; Carmo, 2018) e os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) (Kupfer et al., 2009), além do instrumento de vigilância da Caderneta de Saúde da Criança (Brasil, 2014). Souza (2020) ressalta que a experiência na puericultura com o roteiro IRDI e os sinais PREAUT indica que eles têm um caráter distinto de outros protocolos, uma vez que buscam analisar a constituição do sujeito psíquico e de linguagem a partir da consideração da dinâmica entre o bebê e seus familiares.

O PREAUT no Brasil, desde o início, teve como objetivo principal capacitar profissionais da Saúde e da Educação, uma vez que o bebê é acompanhado no Sistema Único de Saúde (SUS) por pediatras e por equipes multiprofissionais no Programa Saúde da Família (PSF), e também pelos profissionais da Educação que acolhem esses bebês nas creches. Os resultados apontam para a identificação de risco para TEA e, também, risco de transtornos de linguagem e de déficit cognitivo (Parlato-Oliveira; Souza; Carmo, 2018). O protocolo avalia a interação do bebê com seu cuidador, é dividido em duas partes e realizado aos quatro e aos nove meses de idade (Wanderley; Catão; Parlato-Oliveira, 2018; Souza, 2020). As pesquisas identificaram dois sinais PREAUT que indicam o risco de um bebê se tornar autista: Sinal comunicativo 1 (S1), em que o bebê não busca se fazer olhar pela mãe (ou substituto) na ausência de qualquer solicitação dela; Sinal comunicativo 2 (S2), o bebê não busca suscitar troca prazerosa com sua mãe (ou substituto), também na ausência de qualquer solicitação dela (Souza, 2020).

Os IRDIs constituem um instrumento composto por 31 indicadores que avaliam risco psíquico ou problemas de desenvolvimento infantil observáveis nos primeiros 18 meses de vida da criança. Neste protocolo, é avaliada a presença, a ausência ou a não verificação dos indicadores, sendo a ausência deles que sugere risco (Kupfer et al., 2009). Os indicadores — inicialmente propostos para uma avaliação de bebês e seus cuidadores na saúde — foram adaptados para uso na educação, com o objetivo de acompanhar a relação bebê-educador e demonstrar a função subjetivante das educadoras, ou seja, a participação ativa dessas profissionais na constituição psíquica do bebê (Mariotto, 2009; Kupfer; Bernardino; Mariotto, 2014).

Desde a criação desses protocolos, muitas pesquisas foram desenvolvidas tanto na área da saúde (Catão, 2018), quanto na área da educação (Ferrari et al., 2017; Cavaggioni; Oliveira; Benincasa, 2018), e também em termos de políticas públicas (Mariotto; Pesaro, 2018). Isso demonstra a necessidade de se voltar o olhar para o bebê e seus cuidadores, bem como criar estratégias de políticas públicas de cuidado em rede, de forma a ampliar as possibilidades de alcance dessas intervenções. Araújo e colaboradores (2014) referem que os profissionais da saúde envolvidos com o cuidado à criança precisam desenvolver suas atividades baseadas na implementação de políticas públicas vigentes que garantam a qualidade da atenção à população infantil. Isso envolve desde o trabalho com os adolescentes — destacando o espaço escolar como campo de promoção de saúde — até os cuidados com o pré-natal, o parto e o recém-nascido.

Ao avaliar e detectar risco de desenvolvimento ou de sofrimento psíquico, devemos estar cientes de que não estamos avaliando se o bebê ou a criança pequena apresenta alguma patologia. Ou seja, de acordo com Catão (2018), um sinal de risco não deve ser considerado como suficiente para afirmar a existência de uma patologia. Antes dos três anos de idade, a detecção diz respeito à presença (ou não) de sofrimento psíquico na criança. Sendo assim, problematizar o que é “normal” ou “anormal” e avaliar o contexto dos marcos de desenvolvimento é relevante para pensar sobre crianças que apresentam necessidades muito específicas de atenção, bem como sobre aquelas que não demonstram uma deficiência visível, mas possuem uma necessidade particular, ou se encontram em situações limitadoras (Silva; Schroer; Oliveira, 2019).

Algumas dessas crianças são consideradas público-alvo da Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008; Silva; Schroer; Oliveira, 2019), sendo reconhecidas como crianças com deficiência, com TEA ou com altas habilidades/superdotação. As autoras destacam ainda que a Educação Inclusiva implica ter um olhar cuidadoso e atento sobre o jeito de cada um, incluindo seus comportamentos como frutos de uma subjetividade única, constituída na interação com os outros sujeitos que fazem parte de seu desenvolvimento.

Podemos pensar que as possibilidades de intervenção em tempo oportuno estão diretamente relacionadas à identificação e à avaliação dos descompassos e sofrimentos dos bebês, o que já contempla parte importante desse processo. Como exemplo, Guerra (2022) refere a importância do “Jardim” (etapa escolar) na detecção precoce de dificuldades de desenvolvimento, destacando a necessidade de se realizar um trabalho de equipe, ao relatar o

caso de uma menina em que foi a sua professora do jardim quem detectou as dificuldades, insistindo em seu encaminhamento.

3.2 A CRECHE: AS BASES, AS PROFISSIONAIS E OS ESPAÇOS

Se consideramos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração (Soares, 2020, p. 22).

As famílias, que antigamente eram as únicas responsáveis por seus filhos e por sua educação, atualmente compartilham cada vez mais essa responsabilidade com as escolas. De acordo com Gonzalez-Mena (2015), tal fato coloca os profissionais que atuam no cuidado infantil e na educação sob grande pressão, para que consigam garantir espaços de qualidade. A autora ressalta que “um bom início em um programa de cuidado e educação de alta qualidade pode gerar benefícios econômicos e sociais” (Gonzalez-Mena, 2015, p. xi).

A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2014), o atendimento em creche aos bebês e às crianças pequenas passou a ser dever do Estado e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica (EB). Desde 2006, com a modificação da LDB, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, tornou-se obrigatória apenas a partir dos 4 anos de idade, em 2013 (Brasil, 2023).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2023, p. 24).

No Brasil, BNCC é, atualmente, o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela também contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018a).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), a EB deve objetivar a formação e o desenvolvimento global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse processo, rompendo com visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Assume, assim, uma visão plural, singular e integral da

criança — sujeito de aprendizagem — e promove uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, respeitando suas singularidades e diversidades.

No que diz respeito à EI, a BNCC (Brasil, 2018a) está estruturada em cinco campos de experiências, dentro dos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados na EI são apresentados de modo que as aprendizagens essenciais compreendam tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências. Ao reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários, a BNCC organiza esses objetivos em três grupos por faixa etária; contudo, destaca que tais grupos não devem ser considerados de forma rígida, uma vez que há variações no ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), a concepção que vincula educar e cuidar, colocando o cuidado como indissociável do processo educativo, vem se consolidando. As creches

têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018a, p. 36).

Batista (2019) refere que as práticas do cotidiano da creche se concretizam por meio de ações voltadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas das crianças, ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas e uma lista de ações educativas espelhadas no EF, pautadas na fragmentação das áreas do conhecimento. Essas ações apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizantes, nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres de linguagem, ativos e interativos.

De acordo com Carvalho (2018), a creche deve ser entendida como lugar da saúde, do bem-estar, em que as crianças chegam para conviver, brincar e se desenvolver. Ainda que possa atender crianças com necessidades especiais ou acolher crianças com doenças crônicas ou circunstanciais, o que predomina é o viés da educação, da possibilidade de priorizar a diversidade em todas as suas instâncias, da promoção de um desenvolvimento integral.

A BNCC destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurem as condições para que as crianças aprendam, na Educação Infantil, em situações em que possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios nos quais se sintam provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018a). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao que se espera dos bebês (0 a 18 meses), na BNCC, estão expostos no Quadro 5.

Quadro 5. Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em cada campo de experiência

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
1) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	1) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	1) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	1) Reconhecer quando é chamado pelo seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	1) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
2) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	2) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	2) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	2) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	2) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover, etc.) na interação com o mundo físico.
3) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	3) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	3) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	3) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	3) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
4) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	4) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.		4) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	4) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
5) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	5) Utilizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de		5) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	5) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

	diferentes materiais e objetos.			
6) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.			6) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	6) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores, etc.).
			7) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, gibi, revista, jornal, cartaz, CD, tablet, etc.).	
			8) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios, etc.)	
			9) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

De acordo com o Art. 61 da LDB (Brasil, 2023), são considerados profissionais da educação escolar básica aqueles que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023, p. 45-46).

Parte do trabalho do educador é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018a, p. 39).

Refletir sobre o papel e as funções da professora de bebês se faz necessário. De acordo com Batista (2024), entender as funções dessas docentes neste contexto implica conhecer a que suporte teórico-metodológico elas respondem, uma vez que a função e a forma como organizam e realizam o seu trabalho dependem da compreensão sobre o desenvolvimento do bebê na qual se apoiam. A autora ressalta o papel da professora como mentora de um espaço agradável, acolhedor, seguro, mas também instigante e desafiador para os bebês, considerando o tempo e os ritmos de cada um. O planejamento passa a estar pautado em relacionamentos intensos, sendo um dos papéis da professora permitir que as crianças vivenciem experiências diversas no ambiente da creche.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) reforçam que a principal função do educador de bebês não é treinar nem ensinar, e sim facilitar o aprendizado. Soares (2020) afirma que a disponibilidade e o interesse do adulto educador ajudam a criança a se desenvolver. Sendo assim, a autora considera ser necessário, além de um bom conhecimento da infância e de cada criança, muita atenção, disposição, sensibilidade e senso de observação. Dessa forma, o adulto estará mais instrumentado para decidir quais brinquedos e objetos devem ser oferecidos.

Soares (2020) ressalta que é brincando que a criança conhece o mundo, de maneira a poder apropriar-se dele e aprender a conviver com as leis que o regem e o organizam. Dessa forma, a autora destaca que o ambiente em que ela vive é um grande laboratório, e os objetos diversos que o compõem geram as condições necessárias para que ela se desafie, explore, investigue, aprenda e se desenvolva. Batista (2024) coloca que as creches devem apresentar um ambiente planejado e estruturado, de forma a criar espaços instigantes e que considerem o bebê como um sujeito.

Esse ambiente deve considerar momentos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. Sendo assim, o berçário deve ter espaços programados para proporcionar ao bebê a oportunidade de se movimentar, interagindo com os objetos, os outros bebês e a professora (Batista, 2024). O ambiente organizado para um brincar livre pressupõe um espaço amplo, para que o bebê tenha liberdade de movimento, podendo descobrir e exercer os seus saberes enquanto brinca, o que Soares (2020) entende como um ambiente educador. O objetivo da organização do ambiente é a própria exploração, o processo de criar e transformar, de forma que a criança aprende o que vivencia.

Batista (2024) também destaca a potência educadora que a organização do espaço pode ter, de modo a favorecer o protagonismo do bebê e o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. A pesquisadora ressalta a importância de que as professoras possam estar disponíveis ao que ele tem a ensinar, possibilitando a ele e ao grupo a realização de experiências com os mais diversos objetos-materiais-brinquedos. Sobre a vivência e experiência dos bebês no espaço da creche, bem como que marcas são percebidas neste espaço, a autora ainda coloca que

Percebemos que o bebê intervindo neste espaço, construindo significados e representações, tornando visíveis as produções e criações do bebê, reconhecendo e respeitando os vestígios, as pistas, os testemunhos de quem experimenta os objetos-materiais-brinquedos, que testa, que analisa, que interpreta, que brinca, que lambuza, que toca, que sente e estes traços deixados pelo bebê e pelo grupo de bebês. Isso revela o bebê como um artesão, como um criador, um poeta, um cientista, um professor [...] (Batista, 2024, p. 12).

Andrade (2022) afirma que, para ser professora, é necessária uma formação adequada à atividade que se propõe a realizar na escola, somada à necessidade de estar em constante processo de aprendizagem. No caso da Educação Infantil, a autora destaca também a importância de compreender como acontece o desenvolvimento da criança e tudo o que envolve essa fase de socialização e descoberta.

A articulação entre educação e saúde pode ocorrer no desenvolvimento de estudos que relacionem conhecimentos de ambos os campos, visando à qualificação e ao aprofundamento das reflexões sobre a prática pedagógica. Dessa forma, ainda que a medicina e a psicologia tenham presenças inequivocamente registradas na história das práticas pedagógicas com crianças, é necessário estabelecer, na contemporaneidade, um diálogo que ultrapasse fronteiras e tenha como objetivo promover maiores conhecimentos sobre bebês e crianças pequenas, possibilitando a constituição de práticas pedagógicas adequadas e enriquecedoras a essa faixa etária, promovendo crescimento integral e bem-estar subjetivo (Costa, 2014, p. 20).

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

De acordo com o Art. 61 da LDB, em seu parágrafo único, a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da EB, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2023, p. 46).

Além disso, o Art. 62-A afirma que será garantida a formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de EB e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2023).

Soares (2020) observa a importância da formação continuada para os educadores que atuam inspirados na abordagem Pikler²³, quando comenta que sempre foi, e continua sendo, uma prioridade. A autora exemplifica que, antes de começar a atuar, os educadores participam de uma formação inicial para conhecerem a abordagem e a rotina de cuidados, e fazem estágios de observação, aprendendo a prática com profissionais mais experientes. E somente após esse processo passam, então, a se ocupar apenas de uma criança, com supervisão constante.

O desenvolvimento nessa fase da vida pressupõe um tempo subjetivo. A creche, como espaço e tempo dedicado à primeira infância, exige conhecimento e formação transdisciplinar específicos que qualifiquem a pedagogia voltada à capacidade de agência desse sujeito. De acordo com Franco e Amaral (2019), a transdisciplinaridade pode ser entendida a partir de uma tríplice dimensão: forma de produção de conhecimento, modo de organização do trabalho em equipe e conjunto de práticas específicas e diferenciadas ao nível de intervenção. Os autores destacam o desafio atual das especialidades diante da necessidade de uma compreensão global da criança, uma vez que a intervenção sobre o desenvolvimento não pode mais ser fragmentada, como vinha sendo feita. Sendo assim, a transdisciplinaridade pretende viabilizar a abordagem da complexidade do desenvolvimento infantil, frente às diferentes leituras disciplinares.

Ainda considerando que a entrada do bebê na creche acontece em um tempo relativo ao momento da subjetivação, assumimos, portanto, uma grande responsabilidade como educadores e pensadores do espaço coletivo de educação dos bebês. Conforme Carvalho (2018), para garantir esse olhar de qualidade na relação cotidiana do cuidador com o bebê, é importante que as creches, em seu trabalho contínuo de formação, assegurem um espaço de fala/escuta entre os educadores, coordenadores e diretores — um espaço de compartilhamento e reconhecimento profissional sobre o bebê.

Um programa de ação intersetorial vigente hoje é o Programa Saúde na Escola (PSE), que tem como proposta um trabalho de educação em saúde nas escolas, visando contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à

²³ Abordagem criada pela pediatra e ortopedista Emmi Pikler, a partir de suas experiências como médica de família e como diretora em uma instituição de acolhimento em Budapeste, na Hungria (Soares, 2020).

saúde, enfrentando as vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de educação (Brasil, 2018b). Dessa forma, em uma articulação entre os setores de saúde e educação, é possível realizar ações de formação de professores, por exemplo, para que estes possam conhecer o que é esperado do desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas, tornando possível que este possa ser um agente importante na detecção e prevenção de sofrimento psíquico, descompassos no desenvolvimento ou deficiências, o mais cedo possível. Conhecer sobre desenvolvimento — reconhecendo os sinais de alerta — possibilita ações mais efetivas (Laznik, 2018). Nesse sentido, quanto mais a tempo oferecermos esses recursos aos bebês e suas famílias, maior será o impacto em sua qualidade de vida (Rozek; Martins, 2020).

Para que esse trabalho possa, de fato, se tornar mais efetivo, é necessário juntar esforços entre as equipes de saúde, das creches e da EI, não deixando de fora, é claro, as famílias e as comunidades em que esses bebês estão inseridos. Soejima e Bolsanello (2012) referem que considerar a EI como um importante recurso para a prevenção e promoção de saúde implica adequar o tempo e o espaço da escola infantil a uma perspectiva psicopedagógica que se baseia nos postulados da atenção precoce e, ao mesmo tempo, realizar ações articuladas com outros setores da sociedade também responsáveis por esse espaço educativo. Rocha; Baum e Rozek (2019) ressaltam que não bastam políticas públicas que atendam apenas à etapa etária da educação obrigatória: são necessários investimentos desde a primeira infância, de modo que todas as crianças tenham experiências e aprendizagens iniciais consistentes, fomentando, assim, seu desenvolvimento como um todo.

Dessa forma, torna-se de extrema importância uma compreensão ampla do desenvolvimento infantil, bem como o entendimento de como se dão os processos de aprendizagem, os aspectos que os influenciam e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender. Piaget (1974, apud Rocha; Baum; Rozek, 2019) considera que a aprendizagem deve acontecer vinculada ao processo de desenvolvimento humano, ressaltando que ela possibilita ao sujeito a construção de novas estruturas, e o desenvolvimento — por sua vez — fornece condições estruturais para as novas aprendizagens. É preciso considerar o desenvolvimento de cada sujeito, os processos de cada um, a forma de ação e apropriação sobre o objeto que será conhecido, as construções já feitas e as estruturas já construídas, para proporcionar desafios suficientemente interessantes relacionados às situações de aprendizagens formais e informais.

Uma das ações previstas na BNCC (Brasil, 2018a) é a de criar e disponibilizar materiais de orientação para professores, bem como manter processos permanentes de formação docente

que possibilitem o contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, além de promover processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. No caso da EI, mais precisamente do trabalho desenvolvido com os bebês nas creches, é relevante que os professores possam participar de formações e de espaços de troca que deem conta dos aspectos do processo de desenvolvimento.

A formação continuada traz em si uma ideia de processo, percurso e trajetória, oportunizando reflexões sobre a vida e a prática do professor, ou seja, em um fazer-se contínuo, com as políticas de formação como norteadoras dos caminhos a serem percorridos (Meinicke; Santos, 2021). A formação está contemplada nos planejamentos da EI; portanto, é preciso entender, na prática, como e se ela acontece, bem como se inclui as especificidades que envolvem o trabalho com bebês em seus processos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de responder à pergunta de pesquisa e com o intuito de elucidar o objetivo deste estudo, considerou-se relevante o primeiro momento da presente investigação, devido à possibilidade de contato com as distintas realidades das profissionais que atuam com os bebês nos berçários, bem como ao conhecimento dos espaços em que atuam e à aproximação com suas práticas cotidianas. De acordo com Gonzalez-Mena (2015), a EI é uma carreira, devendo ser considerada como um tipo especial de profissão. Àqueles que a escolhem, cabe aprender a falar a língua e dominar os diferentes significados e práticas do campo em que passam a estar inseridos.

Assim, ao partir do pressuposto de que precisamos conhecer o bebê para pensar o trabalho que pode ser desenvolvido com ele em espaços educativos, propus-me a conhecer as realidades das profissionais que com ele atuam, para que pudesse oferecer a elas, como participantes desta pesquisa, uma proposta formativa que levasse em consideração uma dimensão contextual, com vistas à qualificação do olhar e da atenção ao desenvolvimento integral. Além disso, por meio dessa proposta, buscou-se possibilitar a identificação de descompassos em relação ao seu desenvolvimento ou de possíveis sofrimentos, visando encaminhamentos assertivos e intervenções a tempo.

Nos termos do que preconiza a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), ao longo deste processo analítico foram construídas categorias criadas *a posteriori*, definidas a partir dos objetivos e da leitura do material produzido. Para este momento, foram utilizados os dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e observações. Nestes termos, as referidas categorias correspondem a: (I) O bebê como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; (II) O papel da professora e do ambiente da creche no desenvolvimento do bebê; e (III) Um outro olhar sobre o bebê e seus saberes: possibilidades para a promoção do desenvolvimento integral no cotidiano do berçário.

A elaboração dessas categorias visou responder aos objetivos específicos propostos, de forma a tornar possível uma problematização que envolvesse a descrição da forma como o bebê é percebido pelas profissionais que dele se ocupam e, por extensão, a análise de suas formas de trabalho, destacando o papel de cada um dos agentes envolvidos nesse processo (bebês, educadoras e ambiente). Além disso, a intenção também foi discutir aspectos relacionados ao cotidiano das creches, integrando conhecimentos sobre o desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem.

Para fins de identificação das participantes desta investigação, as entrevistadas correspondem a quatro coordenadoras pedagógicas, identificadas como CP1, CP2, CP3 e CP4; e quatro professoras, identificadas como P1, P2, P3 e P4. Os números correspondem à Escola Participante, e os berçários observados e registrados em diários de campo são identificados como B1, B2, B3 e B4. Dessa forma, por exemplo, CP1, P1 e B1 correspondem, respectivamente, à coordenadora pedagógica, à educadora e ao berçário inseridos no universo de uma das escolas — neste caso, trata-se da Escola 1.

4.1 O BEBÊ COMO SUJEITO ATIVO NO SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

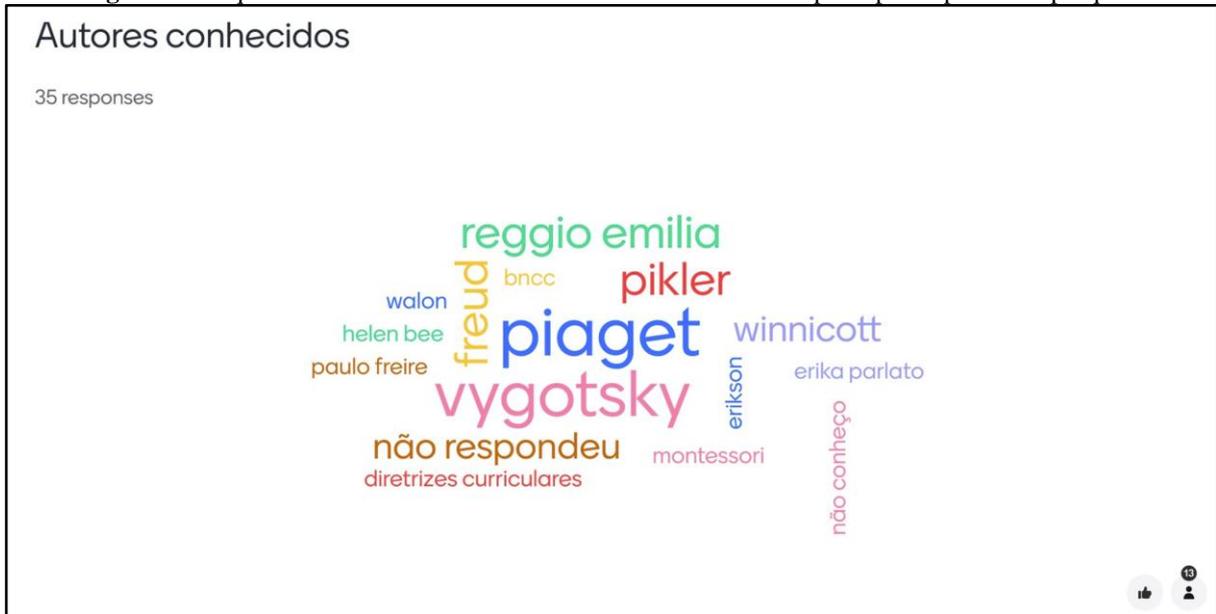
Esta categoria analisa o modo como as profissionais em questão tendem a perceber seu conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês e seus saberes, além da forma como enxergam e se relacionam cotidianamente com os bebês. Para além de pensar sobre a forma como os vemos e nos relacionamos com eles, faz-se necessário observar, descrever e discutir de que forma o bebê se coloca em relação com os adultos, reconhecendo sua intencionalidade, comunicação e atividade nesse processo.

Durante a etapa inicial da produção dos dados, ainda no questionário, algumas questões sobre o bebê foram colocadas às professoras e coordenadoras pedagógicas. A primeira delas dizia respeito a como elas percebiam seu conhecimento sobre os bebês e seu desenvolvimento. A maior parte das participantes (n=10) respondeu que conhece e é capaz de identificar os marcos do desenvolvimento, acompanhando pesquisas recentes. Por outro lado, algumas dessas profissionais (n=4) responderam que têm uma ideia sobre os marcos do desenvolvimento, e somente uma respondeu não (re)conhecê-los. Além disso, uma pessoa marcou mais de uma opção na resposta, invalidando-a.

Em contrapartida, ao responderem sobre temas e expectativas relacionados à proposta de formação, tanto no questionário quanto durante as entrevistas, surgiram dúvidas relacionadas às questões do desenvolvimento — principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento motor, à linguagem e ao brincar do bebê (a forma como ele brinca). Algumas das respostas apresentaram sugestões como saber mais sobre: (a) o desenvolvimento emocional e sofrimento; (b) os marcos do desenvolvimento; (c) a prevenção ou mitigação de prejuízos neuronais; (d) as possibilidades do olhar do educador; (e) as influências do contexto para o desenvolvimento; e (f) o transtorno do espectro autista.

Em relação aos autores conhecidos sobre o desenvolvimento, os mais citados foram Piaget, Vygotsky, Pikler e Reggio Emilia (Figura 1).

Figura 1. Pesquisadores do desenvolvimento do bebê mencionados pelas participantes da pesquisa



Fonte: a autora (2025).

É preciso reconhecer esses autores como os pioneiros nos estudos sobre o desenvolvimento e os bebês. Ao mesmo tempo, chamou a atenção o fato de uma participante afirmar não conhecer e de três (n=3) não terem respondido a essa questão, deixando uma dúvida sobre o quanto estariam familiarizadas com o tema. Autores contemporâneos e pesquisadores atuais sobre os bebês foram pouco citados — a exemplo de Erika Parlato-Oliveira — ou sequer mencionados.

De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), tanto Piaget quanto Vygotsky contribuíram significativamente para a compreensão do crescimento mental das crianças, uma vez que Piaget destacou as mudanças biológicas que contribuem para a cognição e Vygotsky focou em como a interação social pode transformar as habilidades de pensamento e de resolução de problemas. Porém, as autoras ressaltam que, atualmente, essas teorias sozinhas não são suficientes para explicar o desenvolvimento cognitivo.

O interesse pelos bebês e crianças pequenas tem crescido nos últimos anos, com destaque para os trabalhos de Nagy; Molnab (2013), Parlato-Oliveira (2019; 2022; 2024), Golse (2003) e Gratier; Lumbroso (2022). Como mencionado anteriormente, tratam-se de pesquisas que abordam e discutem os saberes e as potencialidades dos bebês. Os estudos e publicações sobre o desenvolvimento, a partir dos autores contemporâneos, nos permitem repensar a forma

É de conhecimento que os bebês sabem muito mais do que imaginamos e, conforme as pesquisas avançam, tem sido possível mensurar que saberes são esses (Parlato-Oliveira, 2019; Trevarthen; Aitken; Gratier, 2019). O que gostaria de destacar é a importância de estarmos nos perguntando sobre isso e criando possibilidades para que os bebês possam nos “falar” cada vez mais sobre eles. Ao fazer essa reflexão, já nos colocamos em um lugar diferente na relação que estabelecemos com o bebê.

Com relação a como o bebê se comunica, as respostas das participantes foram diversas, podendo-se citar a comunicação por meio do olhar, das expressões faciais (por exemplo, o sorriso), do corpo (gestos, balançar das mãos), do choro, dos balbucios e até de algumas palavras. Parlato-Oliveira (2019) destaca que, para falar, o bebê não se restringe à língua oral, que ainda está em construção, ele faz uso dos gestos, sons e movimentos com o corpo, demonstrando seu interesse ou desinteresse por um objeto ou pessoa. Uma das participantes salientou o fato de que o convívio ajuda na aproximação e na compreensão das comunicações. Dessa forma, podemos entender a importância do vínculo e do ritmo, que podem proporcionar uma sintonia afetiva em um momento de atenção conjunta entre a professora e o bebê. Para que isso aconteça, é necessário estar disponível para escutar o bebê e interagir com ele, como nos diz CP1: “[...] *nossa comunicação, ela vai se dando muito por essa minha disposição de adulto, que está ali para brincar e está junto com eles*” (sic).

Parlato-Oliveira (2024) afirma que, atualmente, tomamos o bebê como um interlocutor, com quem devemos falar e, sobretudo, escutar o que ele tem a dizer. A forma como nos comunicamos com ele está diretamente relacionada à imagem que construímos sobre sua capacidade de compreensão e interpretação das mensagens que lhe são dirigidas. CP2 considera indispensável conversar com os pequenos e menciona sua preocupação, ao contratar professoras, com o compromisso de que essas profissionais dialoguem com os bebês, reconhecendo na conversa não apenas um meio de comunicação, mas também de aconchego e acolhimento: “*Mas é uma conversa. Ah, imagina se ele está chorando e a profe não estivesse conversando com ele. A gente ouve, olha, é uma conversa, traz aconchego, estou sendo visto, estou sendo, estão me escutando, estou sendo acolhido*” (sic).

O choro também se constitui como uma forma expressiva, exigindo atenção para que se possa compreender o que está sendo sinalizado. Estar atento aos sinais que acompanham essa vocalização é essencial para interpretar suas necessidades e emoções, como registrado nas anotações do Diário de Campo, elaborado a partir das observações realizadas pela pesquisadora.

[...]os meninos que brincaram no escorregador, um já conseguia subir e descer sozinho, outro precisava da ajuda da professora, chamando (através de choro) quando

chegava no ponto onde não conseguia seguir sozinho (Diário de Campo, 08/11/2023, B2).

Havia um menino mais choroso, que ficava o tempo todo ao lado da professora, e se ela saía de perto, ele chorava novamente (Diário de Campo, 09/11/2023, B2).

Em um momento um deles chorou, a professora pegou no colo, acalmou e colocou de volta no tatame, o outro também chorou e ela acolheu da mesma maneira. Este primeiro parecia estar com algum desconforto nos dentinhos, colocando muito os objetos na boca e mordendo/coçando a gengiva. Ambos começaram a expressar que estavam com sono, bocejando e coçando os olhos, porém o almoço estava atrasado, deveria ter chegado 10h30 e já eram quase 11hs (Diário de campo, 16/11/2023, B2).

Logo em seguida, chegou a outra professora, que fica com as crianças na hora do intervalo da professora principal. Ela dançou com as crianças, pegou um deles no colo, que chorou quando a professora saiu da sala (Diário de campo, 07/12/2023, B3).

Alguns bebês choram mais do que outros, e nem sempre esse choro é compreendido — em certas situações, também não foi acolhido. “Os menores estavam sentados e não faziam deslocamentos, chorando bastante. Sobre eles, a professora comentou que ganham muito colo em casa e querem colo na creche” (Diário de Campo, 23/10/2023, B4). Acolher o choro, acredito, é fundamental, embora isso não signifique necessariamente pegá-los no colo. Às vezes, conversar, oferecer um brinquedo ou um paninho, ou simplesmente demonstrar presença e disponibilidade pode ser suficiente.

Considerando a importância de estabelecer vínculos e o fato de que os pequenos compreendem o que lhes é comunicado, em todas as turmas que visitei, fazia questão de dizer que estaria ali com eles, observando o cotidiano. Respondia às manifestações dirigidas a mim, avisava quando estava prestes a ir embora e me despedia ao sair. Em alguns momentos, no entanto, percebi que suas expressões e gestos não eram considerados, ou que certas ações não lhes eram explicadas. “Um bebê que estava acordado por mais tempo pareceu chamar a atenção em diversos momentos, pedindo para sair do bebê conforto, sem ser ouvido” (Diário de Campo, 26/10/2023, B4). “A professora estava colorindo com spray os cabelos dos bebês que não tinham chegado de casa com o cabelo maluco, não comunicando aos bebês o que estaria fazendo” (Diário de Campo, 31/10/2023, B4).

Destaco a relevância de verbalizar o que está acontecendo, antecipar ações e manter um ritmo de fala que envolva o outro. A musicalidade, o tom e a intenção comunicativa podem favorecer uma sintonia na relação, como aponta a fala da P3: “*Converso bastante, assim eu tenho esse hábito de conversar e até, às vezes, a gente eu me pego no automático, tá, mas por tudo que eu tento fazer, tudo que eu vou fazer com eles, eu tento comunicar, avisar*” (sic). Refletir sobre os múltiplos aspectos envolvidos nesse processo — linguagem, movimento e

emoção — permite compreender a construção da intersubjetividade, conforme proposto por Guerra (2022).

Ainda que as participantes desta pesquisa reconheçam a relevância do diálogo com os bebês, nota-se a permanência de uma cultura que os compreende como pouco ativos ou pouco capazes de entender a fala do outro. A fala da P1 ilustra essa percepção: “*Converso, ai muito. Não eles, claro. Eles não entendem, eles só riem pra mim*” (sic), revelando a necessidade de constante atualização dos saberes sobre as formas de linguagem da primeira infância. Partir da suposição de que o bebê não compreende limita os momentos de interação ao longo da rotina, restringindo o potencial que esses encontros comunicativos possuem, como exemplificado pela P4, que menciona interações majoritariamente nos momentos em que precisa negar algo ou realizar a troca de fraldas.

Eu, a gente conversa na rodinha e às vezes, assim, quando nesses momentos, assim que eles estão fazendo o que não pode assim, daí eu digo não pode fazer, tem que fazer carinho, tem que dar beijinho, assim. [...] Sim, né? A gente diz, ai, vamos tirar xixi, vamos tirar o cocô, ah, fez cocô, que às vezes também tem uns assim que não quer, não tu fez cocô, a gente tem que tirar o cocô. Fez xixi, tem que tirar o xixi, vamos trocar a roupa, tá suja. Não pode que nem, às vezes na boca, a gente, a gente tá dando comida para eles, eles botam. Não, não pode. Não pode fazer, vai te sujar (sic) (P4).

De acordo com Souza e Weiss (2019), o adulto habituado à linguagem falada pode encontrar dificuldades para compreender outras formas de expressão e comunicação, que, no caso dos bebês, manifestam-se por meio de olhares, choros, toques, gestos, sorrisos e balbucios. As autoras ressaltam que, na maioria das vezes, os profissionais que trabalham com essa faixa etária não conseguem perceber sinais comunicativos complexos (Souza; Weiss, 2019).

Outro aspecto essencial no diálogo com os bebês, abordado por autores como Parlato-Oliveira (2024), Laznik (2013) e Golse; Amy (2020), refere-se ao tom de voz, à melodia e à ritmicidade com que nos dirigimos a eles. Nos trechos a seguir, destaco momentos de observação em que a conversa com os pequenos ocorria em tom suave, mesmo quando havia necessidade de chamar sua atenção.

Ela falava em tom baixo com eles, mesmo quando chamava atenção para alguma situação (Diário de Campo, 23/11/2023, B1).

O clima parecia tranquilo, a professora conversava com todos em um tom de voz baixo, mesmo quando precisava chamar atenção de algum deles (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Essa forma de falar tende a ser melhor recebida pelos bebês, sendo ideal que o adulto se aproxime fisicamente e utilize o corpo como meio de expressão, indo além das palavras.

Outro ponto abordado nas entrevistas foi a respeito das experiências lúdicas na primeira infância: se os bebês brincam, como se dá essa atividade e se as profissionais participam dessas interações. Foi possível perceber diferentes compreensões, que variaram entre o reconhecimento do brincar como algo central e valorizado, e a possibilidade de desconsideração das manifestações lúdicas, das interações e da comunicação. Parte-se aqui da concepção de que o bebê brinca, e seu primeiro “objeto lúdico” é o próprio corpo — especialmente as mãos. Nos primeiros meses, o brinquedo externo ainda não ocupa lugar predominante na experiência de brincar. Segundo CP2, “[...] o primeiro brinquedo é as mãos. Depois ela puxa o pé, ela sai dela, não é, não é ela traz o brinquedo. O primeiro é as mãos, os pés” (sic).

Para CP3, “[...] o brincar do bebê é um brincar muito espontâneo, né? É um brincar. É lúdico, né? [...] Nossa, claro que brinca, com certeza, brinca. Explora [...] se desafia” (sic). A exploração é compreendida como parte fundamental dessas ações, ainda que, por vezes, passe despercebida — especialmente quando não conseguimos reconhecer certos comportamentos como investigativos. Nesse sentido, é possível pensar o bebê como um verdadeiro cientista das coisas, que constrói modos próprios de perceber e se relacionar com o mundo (Batista, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito aos materiais disponíveis. Se considerarmos a curiosidade como traço marcante dessa etapa, tudo o que for oferecido no ambiente pode adquirir potencial lúdico, tornando-se elemento de descoberta e interação.

Eles brincam com tudo [...], por exemplo, dentro das caixas de papelão [...] com as caixas, depois com as bolas, depois lá no túnel, no triângulo que tem, né? Primeiro esse triângulo que tem tipo um espelho, não é bem, é um espelho, mas daquele não é espelho, mas ele reflete [...], a experiência do entrar e sair (CP4).

Nesse sentido, a forma como entendemos o brincar — e os objetos envolvidos nessa atividade — pode influenciar nossa compreensão sobre o brincar do bebê, levando-nos, inclusive, a pensar que ele não brinca quando não pega ou não demonstra interesse pelo brinquedo.

Alguns não tem tanto foco de brincar. Outros têm, pegam brinquedos e ficam brincando e interagindo, enquanto outros não, não brincam assim, pegam mais coisas, jogam, não tem interesse muito no, em brinquedos em si, mas quando tu trazes uma atividade, eles se interessam [...]. Eles gostam de dançar, de dançar principalmente. E brincar muito com coisas que fazem barulho, eles gostam muito de música [...]. Às vezes a gente vai para o pátio, eles gostam de ficar catando aquelas mini laranjinhas. [...] Às vezes não é nem o brinquedo, é a sucata (P2).

Além do ambiente e dos objetos, é crucial que os adultos estejam disponíveis para as brincadeiras e que participem delas em alguns momentos. Segundo P3, “[...] eles brincam com um pouco de tudo, né? Porque eles são muito rápidos, mas ali tem, se a gente se senta e brinca,

eles ficam bem envolvidos” (sic). Golse (2003) refere três condições necessárias ao brincar relacional do bebê: a maleabilidade, a narratividade e a alteridade do outro, o que implica a presença de alguém disponível para a interação.

A música esteve presente em diferentes momentos das observações e pode funcionar como forma de conexão e comunicação com os bebês. De acordo com Parizzi e Rodrigues (2020), a aprendizagem musical desde cedo tem o poder de promover o desenvolvimento pleno, atuando tanto na potencialização de habilidades quanto na atenuação de limitações motoras, cognitivas ou emocionais.

[...] começou a propor uma canção, do jacaré e depois do pintinho (Diário de Campo, 23/10/2023, B4).

Em determinado momento, ela colocou música, o que as crianças parecem gostar muito. Me pareceu fazer parte da rotina, alguns já pareciam sinalizar mexendo o corpo que estaria no momento da ‘dança’ (Diário de campo, 07/12/2023, B3)

[...] colocou música para dançar com as crianças, que parecem gostar deste momento, dançando e tentando fazer as coreografias, ou somente se movendo no ritmo da música (Diário de campo, 14/12/2023, B3).

Nesses trechos, a música também proporcionou movimento corporal e a descoberta dos ritmos. Oferecer experiências musicais permite ao bebê colecionar, explorar e ampliar o repertório sonoro de sua cultura, criando memórias de “sonoridades, alturas, ritmos, timbres, harmonias, texturas, caracteres expressivos, formas de organização, dentre outros” (Parizzi; Rodrigues, 2020, p. 52).

Batista (2024, p. 86) afirma que o espaço do brincar do bebê se constitui em uma área privilegiada, pois favorece a realização de “tarefas constituintes do sujeito”. A autora acrescenta que o bebê criativo é um “experimentador, manuseador, analítico e criador”. Durante as observações, foi possível perceber que os bebês tendem a interagir constantemente entre si, com as professoras e com a pesquisadora, por meio de diferentes formas — explorando o ambiente, manipulando objetos e expressando curiosidade. A interação com a pesquisadora, ao entrar nas salas pela primeira vez, ocorreu principalmente através dos olhares atentos: alguns acompanhados de sorrisos, outros com gestos das mãos. Cada um se aproximava à sua maneira, enquanto alguns apenas observavam à distância, como registrado em trechos do Diário de Campo:

[...] percebi vários olhares curiosos em minha direção, respondo aos olhares com olhares, e por vezes com palavras, narrando o que se passava, perguntando ou respondendo alguma comunicação feita comigo (Diário de Campo, 08/11/2023, B2).

[...] Vários fizeram contato visual e sorriam e/ou abanavam (Diário de Campo, 23/10/2023, B4):

[...] me observavam, de jeitos diferentes, um deles se aproximou e me entregou alguns brinquedos, como na vez anterior, o que ainda não caminhava me olhava de longe, e fazia alguns barulhos e movimentos para chamar a atenção, os outros dois se aproximavam menos, mas me olhavam por diversos momentos (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Alguns bebês ficaram me observando de longe, aos poucos foram se aproximando e se sentando ao meu lado. Um deles me alcançou um brinquedo, que recebi e depois ele pegou de volta (Diário de Campo, 06/12/2023, B3).

Além de observar as interações e explorações, tais trechos também evidenciam a intencionalidade dos bebês nas relações que estabelecem com os outros e com o ambiente, bem como sua capacidade de comunicação multimodal. Nesse sentido, a forma como se relacionam se transforma à medida que conquistam espaço, ampliam seus movimentos ou adquirem conhecimento sobre determinado objeto ou pessoa.

[...] percebi alguns olhares e sorrisos direcionados a mim, e uma das meninas, a de 1 ano e 5 meses veio em minha direção e se sentou ao meu lado, permanecendo ali durante todo o período da minha observação, me olhando, alcançando brinquedos, abanando e convidando para uma interação (Diário de Campo, 14/12/2023, B1).

Havia também duas meninas, irmãs gêmeas, que demoraram mais tempo para se aproximar de mim, mas ficaram fazendo contato visual por um bom tempo de longe. [...] Um outro menino me trouxe um livro e apontou para um dos personagens. Alguns dançavam e me olhavam, então devolvia o olhar e mexia também o corpo (Diário de Campo, 08/11/2023, B2).

Uma menina também se aproximou estava com uma banana em uma das mãos e água na outra. Me ofereceu a sua água, agradei e disse que aquela era dela. Ela ficou por perto por algum tempo, brincando e observando (Diário de Campo, 06/12/2023, B3).

Um deles começou a engatinhar pela sala, fazendo sons e me olhando a cada coisa que fazia, parecendo nitidamente querer chamar a minha atenção, o que foi percebido e verbalizado pelas professoras – manifestando ou comunicando (intencionalidade) (Diário de Campo, 07/12/2023, B3).

A forma de se relacionar com as professoras demonstrava o vínculo e a intimidade estabelecidos com elas, que ocupavam um lugar distinto do ocupado pela pesquisadora. Foram observados momentos mais lúdicos de interação — “[...] começou a brincar com dois deles de um jogo de cócegas, música e mãos, ao que os demais foram se aproximando para também brincar. Ela fazia cócegas neles e um deles também fez nela” (Diário de Campo, 07/12/2023, B3). Essa cena evidencia a importância da relação de confiança e proximidade com o adulto, como aponta Guerra (2022, p. 143), ao afirmar que o jogo de cócegas diz respeito à confiabilidade e ao suspense, uma vez que não brincamos de cócegas com alguém que estamos conhecendo. O suspense, segundo o autor, “implica uma ‘preparação’ para a espera e para tolerar a incerteza do que virá, que torna o inesperado menos inseguro ou persecutório”.

Também foi possível observar os bebês brincando e interagindo com o ambiente e com os outros bebês.

Em alguns momentos partilhavam os brinquedos, explorando o mesmo de formas diferentes, por exemplo, tem uma moto na sala, em que um deles subiu e a professora ou até mesmo o colega o empurrava, então um explorava em cima da moto e o outro empurrando, em um momento ambos trocaram de lugar e de função, e empurrava a moto pela sala sem ter nenhuma criança em cima (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Um dos meninos se interessou pelos chapéus, colocando e tirando da cabeça, e circulando pela sala para colocar na cabeça das professoras e na minha também. Por vezes se escondia com o chapéu e então fazia essa brincadeira de esconder com quem estivesse interagindo, inclusive comigo. [...] Uma das bebês se interessou pelos livros, pegando vários e alcançando para a professora. Eles circularam bastante pela sala, e se interessaram e largaram os objetos encontrados pelo caminho (Diário de Campo, 14/12/2023, B3).

Jogavam as bolas para fora, as educadoras jogavam de volta, depois saíam em busca das bolinhas, faziam explorações sozinhas, e faziam brincadeiras com o outro. Brincaram de pegar, atiravam as bolas, de esconder (Diário de Campo, 20/12/2023, B1).

Esses momentos de maior interação e exploração puderam ser observados quando a sala estava organizada de forma a deixar os materiais e brinquedos ao alcance das crianças, e as professoras acompanhavam e conduziam as explorações que cada uma realizava com esses elementos e nos diferentes espaços. Tal fato evidencia a importância do papel da professora, inclusive na organização do ambiente, de modo que a proposta pedagógica se concretize também nessa preparação prévia. Todo o processo de exploração, além de favorecer o desenvolvimento, já contempla diversas aprendizagens.

4.2 O PAPEL DA PROFESSORA E DO AMBIENTE DA CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

Sabemos que a professora e o ambiente da creche desempenham um papel fundamental, que pode qualificar e favorecer o desenvolvimento do bebê. Souza e Weiss (2019) destacam a importância da organização dos espaços para o desenvolvimento de uma proposta educativa voltada à primeira infância, concebendo o espaço não apenas como físico, mas como um ambiente que também envolve vida, relações e trocas. Cairuga (2014) reforça essa ideia ao afirmar que grande parte da qualidade no atendimento aos bebês na creche está relacionada a uma proposta pedagógica sensível às necessidades dessa fase, em um ambiente estimulante, acolhedor e propício às relações afetivas. A autora salienta, ainda, que é essencial a presença de uma educadora que, a partir de seus conhecimentos, seja capaz de observar e compreender o bebê, comunicar-se com ele, oferecer apoio e suporte, contribuindo para sua constituição

subjetiva por meio de propostas pedagógicas ricas e sustentadoras.

Durante o período em que realizei as entrevistas e observações, chamou a atenção a troca de professoras em duas das escolas visitadas. No B1, a entrevista não pôde ser realizada com a professora de referência do berçário, pois a escola contava, naquele momento, com uma substituta — uma vez que a profissional anterior havia deixado o cargo e havia dificuldade em encontrar uma nova educadora para a função. No B2, a professora de referência foi entrevistada, mas houve uma mudança de equipe entre o momento da entrevista e o início das observações. As coordenadoras pedagógicas relataram a dificuldade em encontrar profissionais qualificadas para atuar com bebês.

Esta categoria visa discutir o papel da professora e do ambiente no berçário, refletindo sobre formas de qualificar o trabalho desenvolvido — rotinas e propostas pedagógicas — e de favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem.

4.2.1 O papel da professora

O que motiva o trabalho na Educação? Qual é a motivação para atuar com bebês? Tratou-se de uma escolha ou não? Que sentimentos esse trabalho suscita nas profissionais? De acordo com Gonzalez-Mena (2015), trabalhar com bebês é uma experiência que ensina muito sobre si mesmo.

Algumas participantes da pesquisa relataram que optaram por atuar na área da educação a partir de inspirações familiares, realizando, assim, um sonho de infância, conforme os relatos a seguir:

[...] trabalhar com educação como professora é, sempre foi a única coisa que eu vislumbrei [...] influência aí que o meu avô, era pai da minha mãe e foi professor na época que era uma escola rural [...] nas férias, era do que eu brincava, era poder ir na escola e ficar brincando de dar aula (CP1).

[...] sempre quis ser professora, sempre brincava de professora, na infância [...] tive excelentes professores também que me inspiraram (CP3).

Outras escolhas ocorreram por motivações diversas, como experiências de trabalhos anteriores, o gosto por crianças ou a possibilidade de alcançar um projeto futuro na área. No caso do trabalho com bebês, ele surgiu, em alguns relatos, a partir do encantamento com a EI: “A Educação Infantil, quando eu fiz um magistério, a gente podia no primeiro ano do magistério do contraturno, tu podia auxiliar de tarde nas turmas. [...] Era auxiliar de turma, e ali houve um encantamento pela faixa etária da Educação Infantil” (sic) (CP1); ou ainda por uma preocupação com a necessidade de um olhar mais atento a esse público: “Eu escolhi

porque eu vi que era uma área que precisava uma atenção mais atenta, um foco mais atencioso, porque, especializado, às pessoas treinadas, porque é com o berçário que tudo começa” (sic) (CP2). Diversas são as razões pelas quais escolhemos — ou somos escolhidas — para determinada função ou campo de atuação.

De acordo com Meinicke e Santos (2021), a escolha por uma profissão, como a docência, está relacionada às identidades da pessoa que opta pela carreira docente na EI, e ser professora é assumir funções que vão além das práticas pedagógicas. Uma questão recorrente no discurso das entrevistadas é o quanto o trabalho com bebês se mostra desafiador — por se tratar de sujeitos muito pequenos, em uma fase de desenvolvimento extremamente importante, que exige um fazer distinto daquele dedicado às crianças maiores, e que ainda está em constante reflexão e construção: *“É uma faixa etária também que para mim ainda é desafiadora, não é? No sentido assim de cada vez mais poder se capacitar e poder transmitir um pouco disso para quem está ali diariamente com os bebês”* (sic) (CP1).

Também é função da professora criar vínculo com o bebê, acolher as famílias, observar atentamente os pequenos. Pode-se compreender que ela exerce um papel de mediadora das relações do bebê — consigo mesmo, com o ambiente, com os outros e com a própria professora. Por meio da observação atenta do que acontece na sala, a professora pode intervir no ambiente de modo a favorecer as explorações e a autonomia dos bebês. Um registro feito durante uma brincadeira no pátio, em que as crianças utilizavam o escorregador, exemplifica uma dessas situações: *“[...] às vezes as professoras intervinham para que os meninos não ficassem no escorregador, para que o colega pudesse descer. Outras, no momento antes de descer, em que um acabava empurrando o outro”* (Diário de Campo, 08/11/2023, B2). A professora acompanhava a atividade e intervinha sempre que percebia a necessidade de cuidado.

O cuidado é um aspecto essencial desempenhado pela professora, tanto no que diz respeito à higiene e à alimentação quanto à atenção dedicada aos bebês e às suas necessidades. Alguns trechos a seguir ilustram momentos de cuidado observados:

A professora ofereceu água para todos, um de cada vez, colocando o bafeiro em um deles ao perceber que estava se molhando com a água. [...] Também percebeu que o menino que não se desloca estava começando a ficar mais cansado, um pouco choroso, pensando e verbalizando que deveria estar com fome e com sono, que logo chegaria a comida e depois a hora do soninho. Pegou ele no colo por um tempo e depois colocou em um bebê conforto. [...] A professora também atentou para um dos meninos, que estava com uma picada de mosquito na perna, procurando se havia repelente na mochila, e comentando com uma colega que enviaria na agenda sugestão para que os pais enviassem repelente (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Em um momento um deles chorou, a professora pegou no colo, acalmou e colocou de volta no tatame, o outro também chorou e ela acolheu da mesma maneira (Diário de campo, 16/11/2023, B2).

Em alguns momentos, também refleti sobre o quanto era difícil estar atenta a tudo o que se passava no ambiente, especialmente nos berçários com maior número de bebês. “As situações acontecem muito rapidamente, por hora fica difícil de estar atenta a tudo o que está acontecendo” (Diário de Campo, 23/10/2023, B4). Por isso, ressalto a importância de haver, ao menos, duas professoras no ambiente, considerando que, quando uma delas precisa se ausentar ou atender uma criança individualmente, a outra permanece disponível. Essa configuração também é essencial para que possam, posteriormente, trocar impressões e registrar as conquistas e o desenvolvimento dos bebês.

De acordo com Gonzalez-Mena (2015), os educadores infantis devem se tornar bons observadores e desenvolver maneiras de registrar suas observações, pois esse processo facilita o planejamento do currículo e favorece o conhecimento da turma e de cada bebê individualmente.

A educadora de bebês e crianças pequenas de até três anos desempenha um papel importante na promoção da saúde no ambiente escolar, uma vez que sua concepção de cuidado pode estar orientada à promoção do bem-estar. O desenvolvimento do autocuidado, do cuidado com o outro e com o ambiente deve ser ensinado (e aprendido) nas escolas (Costa, 2014, p. 28). O papel da professora também envolve a organização dos espaços, a construção de um ambiente acolhedor para receber os bebês, o planejamento das propostas pedagógicas, o cuidado e a rotina, além da observação atenta.

4.2.2 O papel do ambiente

Ao pensar no ambiente do berçário, o primeiro aspecto a ser considerado no planejamento é a segurança. O tamanho do grupo e a proporção entre adultos e crianças são fatores fundamentais para a criação de um espaço seguro (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Além disso, aspectos como a iluminação, a temperatura do ar e uma boa ventilação contribuem significativamente para o bem-estar dos bebês.

A seguir, apresento uma descrição de cada uma das salas de berçário visitadas durante o período de observação.

A sala é ampla, protegida com uma cerca para o corredor e tem portas que ligam a outras salas. Possui ganchos para pendurar as mochilas, nichos para os brinquedos abertos e ao alcance dos bebês que caminham, dois cantos com tapete e tatame, um deles com almofadas e brinquedos espalhados e o outro com um circuito de almofadas (parecido com os que temos no LabInf), um João bobo, uma mesa pequena com quatro cadeiras e uma motoca. Os bebês estão livres no ambiente, podendo se deslocar e explorar. No outro lado tem outra sala interligada, que pude ver alguns berços e

imagino que tenha um trocador, pois não vi na sala principal (Diário de Campo, 23/11/2023, B1).

Havia dois espaços separados, para os bebês que ainda não engatinhavam e para os bebês que já se locomoviam. A sala dos bebês que ainda não se locomoviam é pequena, possui uma cômoda com 4 gavetas, que também é trocador, duas caminhas no chão, um colchonete colorido, uma caixa de brinquedos diversos e prateleiras altas com outros materiais. A sala dos bebês que já se locomoviam era maior, a entrada era por uma porta, que tinha um corredor, onde ficavam os pertences dos bebês, a qual eles não tinham acesso, pois ao final do corredor havia uma grade. A sala possuía um espelho grande em uma das paredes, tatames cobrindo mais ou menos $\frac{1}{4}$ da sala, uma porta fechada, onde tinha um banheiro e era utilizada para as trocas de fraldas, brinquedos e objetos diversos, que ficavam guardados em armários fora do alcance das crianças. Havia uma outra porta, que dava acesso ao pátio, sendo um pátio menor, fechado, e depois o acesso ao pátio de toda a escola, com brinquedos como escorregador, balanço e outros (Diário de Campo, 08 e 09/11/2023, B2).

A sala é espaçosa, em uma das paredes ao lado da porta tem alguns ganchos com bolsas e mochilas penduradas. Para o outro lado da porta possui um móvel com nichos onde estavam guardadas mais mochilas, brinquedos e outros materiais, em seguida ao nicho tinham alguns ‘colchonetes’ empilhados. Em outra parede, estavam alguns bebês confortos alinhados, na outra, que tinha as janelas mais amplas da sala, em que tinham bichos pendurados na tranca, e um espelho da altura das crianças. Na outra parede, havia mais uma janela e o trocador, virado para a parede. A sala ainda tem um tatame mais grosso de EVA em quase toda a sua extensão e brinquedos diversos espalhados, entre eles, dois cavalinhos, alguns pedaços de circuito acolchoado, carrinhos, bolas, bonecos, chocalhos, coloridos e feitos por eles, com diversos materiais (Diário de Campo, 06/12/2023, B3).

Logo ao entrar na sala, estava o trocador, dois armários e uma mesa com as mamadeiras em cima, e outra porta que tinha saída para o pátio. À esquerda da entrada, na parede, ficavam penduradas as mochilas e mudas de roupas de cada bebê, algumas com nome e outras não. No fundo, outros armários (nichos) tapados por colchonetes, e na parede contrária a das mochilas, mais alguns nichos e bebês confortos em frente a eles. Os bebês não conseguiam então ter acesso aos nichos (Diário de Campo, 23/10/2023, B4).

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) referem algumas orientações para a configuração de um ambiente adequado aos bebês: deve haver um local designado para as chegadas e partidas e, próximo a ele, um espaço onde as crianças possam guardar seus pertences; a área de dormir deve ficar distante da área de brincar e contar com cores relaxantes e uma atmosfera tranquila; o espaço destinado à alimentação também deve ser separado do espaço de brincar — embora possa haver sobreposição, como o uso das mesmas mesas para atividades diversas —, preferencialmente situado próximo à cozinha; a área de troca de fraldas deve estar próxima a um banheiro ou pia; o local de brincadeiras precisa ser confortável e convidativo à exploração; e é desejável a presença de uma área externa para momentos ao ar livre.

No entanto, nem sempre é possível atender a todas essas exigências. Cada escola tende a se organizar priorizando determinados aspectos, já que, em sua maioria, as creches não são construídas desde o início com essa finalidade, mas adaptadas em casas originalmente residenciais, exigindo adequações dos ambientes. Os espaços participantes da pesquisa

contavam com uma sala ampla e ambientes internos e externos, com variações quanto às áreas de alimentação, troca e sono.

Em relação ao ambiente interno, observou-se que as salas mais bem organizadas — com materiais ao alcance das crianças — proporcionavam maior autonomia e menor dependência das professoras, favorecendo a observação do desenvolvimento, a exploração e a interação dos bebês. “Um ambiente bem estruturado nos dá dicas de como nos comportarmos nele” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 257). Sobre esse aspecto, CP3 destacou:

As propostas, elas giram em torno de justamente isso, de tornar o espaço onde a criança tá, brincante, né? Um espaço brincante, um espaço onde o bebê possa se desafiar, claro, com a monitoria das professoras, né? Mas que ele tenha esse espaço de brincar, de se desafiar e de se desenvolver (sic) (CP3).

A P3 complementou: “os brinquedos, estão tudo no chão e eles têm acesso livre” (sic), e CP1 acrescentou: “[...] com a faixa etária do berçário, assim, a gente tem no escopo, a necessidade ainda de atuar, e poder organizar melhor esses espaços, esses tempos, essa relação com os bebês” (sic).

Um fator importante em um ambiente de aprendizagem é que ele esteja adequado ao nível de desenvolvimento das crianças. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) destacam que o espaço deve ser flexível para acomodar bebês em diferentes estágios de desenvolvimento, adaptando-se às mudanças pelas quais passam à medida que crescem. Nesse sentido, é possível tanto organizar ambientes separados para os que já se deslocam e os que ainda não, quanto planejar um mesmo espaço com áreas destinadas a ambos, permitindo a convivência e a circulação conjunta.

Pensar o ambiente para o bebê implica, também, refletir sobre os materiais que estarão disponíveis. Os brinquedos para essa faixa etária são, em geral, objetos diversos e não estruturados. O primeiro brinquedo, após o próprio corpo, pode ser um tecido de algodão colorido (Batista, 2024; Soares, 2020). O bebê experimenta os objetos por meio de diversas ações, descobrindo suas propriedades, aprendendo sobre as leis da natureza e conhecendo o mundo. Cabe ao professor regular o uso dos materiais com base nos interesses do bebê e do grupo, sem se preocupar com a saturação ou com a necessidade de oferecer objetos novos o tempo todo (Batista, 2024).

Os momentos de exploração e interação dos bebês com os objetos, durante as observações, foram diversos. Alguns recortes são apresentados a seguir:

Alguns dos brinquedos mais explorados pelos bebês foram um circuito de acolchoado, onde tem uma escada, um degrau mais alto e uma rampa. Um bebê subia e descia a escada, colocando objetos em cima do degrau e pegando de volta, outro fazia o

circuito inteiro, e o outro explorava do degrau para a rampa. [...] Outro brinquedo que eles exploraram mais foi o pandeiro, tinham diversos e cada um deles pode explorar da sua forma, batendo, jogando no chão, pegando dois ao mesmo tempo (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Um deles se sentou perto da professora e brincou com panelinhas, tampas e talheres, fazendo um papá e comendo de faz de conta. O outro pegou uma panelinha e uma colher e parecia experimentar o que poderia fazer com aqueles objetos, jogava no chão e pegava de volta, jogava em cima da mesa, jogava em cima do circuito (Diário de campo, 01/12/2023, B1).

Algumas das explorações feitas pelas crianças foram colocar na boca, amassar, colocar a bola em cima do tubo como se fosse um sorvete, alguns trouxeram para mim e usei como luneta ou binóculos. Um menino que tinha amassado solicitou algumas vezes para que eu abrisse. Uma das meninas me trazia os cones e entregava, eu colocava no chão e ela pegava novamente, depois me trazia e fazíamos estes movimentos (Diário de campo, 22/11/2023, B2).

4.2.3 Propostas pedagógicas

Como se organizam as propostas pedagógicas no berçário? Nas entrevistas, as coordenadoras pedagógicas destacaram que essas propostas, voltadas aos bebês, consideram o protagonismo infantil, conforme os relatos a seguir: “*Criança como sujeito da aprendizagem*” (sic) (CP1); “*A proposta pedagógica articula a centralidade do cotidiano das crianças, por meio de diferentes aprendizagens que valorizam a experiência e o protagonismo infantil*” (sic) (CP2).

Segundo Gonzalez-Mena (2015), as crianças estão sempre aprendendo, mesmo quando estão envolvidas em atividades como comer, trocar fraldas, dormir, descansar ou vestir-se. Dessa forma, essas ações, que consomem boa parte do tempo na Educação Infantil, devem ser entendidas como momentos de interação, desenvolvimento e aprendizado. Bebês que são cuidados em grupo necessitam de atenção individualizada, o que pode ser garantido quando as rotinas de cuidado são compreendidas como parte essencial do processo educativo (Gonzalez-Mena, 2015).

Em relação às propostas de atividades e rotinas, cada escola apresentava uma organização própria. Conforme relata P4: “*Eles chegam, tomam o mamazinho, depois lá por umas nove e um pouquinho, daí tem hora da atividade, daí a gente faz a rodinha. Logo depois, daí, tem a atividade com eles. Só que tudo bem, as atividades assim são mais rápidas, sabe, porque eles não ficam muito tempo, assim, ligado*” (sic). P2 comentou sobre as propostas que costuma realizar: “*A gente pinta, a gente faz rodinha de canto, rodinha de leitura. A gente brinca com argila. Eu gosto muito de coisas com natureza, eles gostam muito. A gente volta e meia, a gente tá mexendo com a areia, com tinta, com textura de plantas, textura de coisas assim, papéis, coisas recicláveis*” (sic).

Considerando as rotinas de cuidado como parte do cotidiano e do fazer pedagógico nos berçários, foi possível observar como esses momentos são conduzidos nos locais participantes da pesquisa. De acordo com Gonzalez-Mena (2015), bebês que se alimentam com mamadeira precisam de privacidade e tranquilidade para que não se distraiam durante a refeição. Já os que iniciaram a alimentação com sólidos, quando ainda são muito pequenos, podem ser alimentados no colo; aqueles que já se movimentam com autonomia podem sentar-se à mesa, em cadeiras baixas nas quais consigam subir e descer sozinhos, favorecendo a independência. Além disso, a comida é um meio de o bebê explorar o mundo, sendo, portanto, fundamental que possam “fazer bagunça” durante as refeições e que tenham tempo suficiente para comer. Comer com as mãos oferece à criança a oportunidade de se alimentar sozinha (Gonzalez-Mena, 2015).

Com relação à rotina de alimentação, também percebi que cada escola se organizava de maneira distinta, conforme os espaços e profissionais disponíveis. No B1, por exemplo, havia uma mesinha com quatro cadeiras na própria sala, que podia ser utilizada pelos bebês que já conseguiam sentar-se sozinhos. Cada criança recebia sua alimentação conforme o momento de desenvolvimento em que se encontrava.

Dois já comiam a fruta com a própria mão, um deles (de 1 ano e 6 meses) recebeu a fruta amassada, e a professora comentou que ele começou este ano na escola e não tolera alimentação que não seja amassada. E o de 9 meses recebeu a fruta picada. Quando terminaram a fruta receberam a água e logo saíram da mesa para voltar a brincar na sala (Diário de Campo, 23/11/2023, B1).

Na mesma escolinha, em outro dia de observação, próximo ao horário do almoço, pude acompanhar como era feita a antecipação e a comunicação aos bebês de que, em breve, seria o momento da refeição.

Estava se aproximando da hora do almoço deles e a professora começou a avisar, recolher os brinquedos e colocar os babêiros, falando que logo chegaria o papá, ao passo que um deles começou a se direcionar para a mesa, mostrando que já entendia muito bem o que estava para acontecer (Diário de Campo, 30/11/2023, B1).

Pode-se perceber que, para além do objetivo de alimentação, à medida que os bebês compreendem o que está acontecendo e qual é a atividade proposta, são capazes de se direcionar e se preparar para o que está por vir.

No B2, acompanhei o momento do lanche da tarde, que naquele dia consistia em frutas. As professoras propuseram um piquenique na área externa da sala, colocando uma toalha no chão e sentando-se com as crianças. Elas já se alimentavam sozinhas, segurando as frutas com as mãos.

[...] a professora assistente chegou com a fruta, pegou o menino e sentou-se com ele no chão, dando a fruta para ele [...] quando o menino terminou de comer a fruta (meia maçã), ela avisa que acabou e vai buscar a água dele, se ausentando novamente e voltando um tempo depois com a água e a mamadeira. [...] A bebê mamando observa o ambiente, por vezes me olha, logo que termina de mamar já arrota (Diário de campo, 09/11/2023, B2).

As crianças estão sentadas em uma espécie de círculo, ficam me olhando, algumas ainda comendo e outras já haviam acabado. Entendi que tinham sido servidas banana e maçã, um dos meninos queria mais banana, e a professora ia nomeando sempre que eles apontavam. Um outro menino que parece estar ensaiando falar algumas palavrinhas, ficou falando banana, mas não quis quando a professora ofereceu, estava só testando a fala (Diário de campo, 22/11/2023, B2).

Neste berçário, foi possível perceber uma maior flexibilidade em relação aos horários previstos para as atividades da rotina, como a alimentação, respeitando o ritmo de cada bebê.

No B3, o momento da alimentação ocorria em um refeitório, espaço compartilhado entre os bebês do berçário 1 e as crianças bem pequenas, do berçário 2. Em dois dias distintos, pude observar brevemente esse momento no refeitório, pois cheguei para a observação quando as crianças já estavam finalizando a refeição e se organizando para retornar às salas.

As crianças do Berçário 2 estavam sentadas ao redor de uma mesa pequena e as crianças do Berçário 1 estavam em cadeirões (Diário de Campo, 14/12/2023, B3).

No refeitório, os bebês estavam todos sentados em cadeirões, a maioria já havia terminado de comer, havia interação com as crianças pequenas, do Berçário 2. Conforme o tempo foi passando, alguns ficaram impacientes e se manifestaram com choros ou balbucios. A professora da outra turminha começou a cantar e dançar com os maiores, e alguns foram sendo colocados no chão e acompanharam a cantoria e dança (Diário de Campo, 20/12/2023, B3).

No B4, pude acompanhar diferentes momentos relacionados às refeições. O primeiro deles ocorreu antes do horário do almoço: “[...] a professora começou a buscar um por um para trocar a fralda e já colocar o babador. Não percebi maior comunicação aos bebês sobre o que aconteceria, nem na hora de pegá-los e nem na hora de devolvê-los ao grupo” (Diário de Campo, 23/10/2023, B4).

O segundo momento foi durante a oferta da fruta da manhã: “[...] que foi oferecida aos bebês aos poucos, porém não percebi a atenção das professoras aos sinais que os bebês davam, sendo alimentados com certa pressa. Alguns não quiseram comer, e tudo bem” (Diário de Campo, 31/10/2023, B4).

O terceiro momento foi no final do dia, durante a oferta da janta, quando os bebês receberam a refeição:

[...] os bebês foram colocados todos em bebês conforto, com exceção de dois bebês que ainda não se deslocam sozinhos. As professoras se dividiram e deram a janta a cada dois, ou três, sem comunicar aos demais que teriam que esperar, e sem dar uma outra possibilidade de atividade para os que esperavam. Os que estavam aguardando então começaram a chorar e reclamar (Diário de Campo, 01/11/2023, B4).

De acordo com Gonzalez-Mena (2015), a hora do sono dos bebês deveria ser individualizada, sendo necessário conhecer quando eles dormem, como dormem, quais sinais cada um emite para demonstrar cansaço e até mesmo em que posição preferem dormir. “A bebê dormiu e logo foi colocada na caminha, os meninos pareciam estar com sono, coçando os olhos. A professora colocou um deles na cama com a naninha e pegou o outro no colo” (Diário de Campo, 31/10/2023, B2).

Cada escola possuía uma rotina diferente para a hora do sono. Em uma delas (B2), os bebês dormiam quando demonstravam estar com sono e permaneciam no mesmo espaço que os demais, deitados em caminhas no chão. Em outra (B1), havia uma sala que se comunicava com o espaço de atividades, onde ficavam alguns berços e o trocador; assim, quando os bebês dormiam ou sinalizavam sono, eram levados até essa sala. Em uma das escolas (B3), não acompanhei momentos de sono, mas havia colchonetes empilhados na sala, que deveriam ser utilizados nesse período. Já na última escola (B4), o horário de sono ocorria após o almoço, e a sala era completamente escurecida para que todos pudessem dormir, conforme o relato de uma observação:

Ao entrar na sala, ela se encontra escura e em silêncio. Os bebês estão espalhados, em sua maioria ainda dormindo, alguns no colchonete e outros (a maioria) em bebês conforto. Aos poucos eles vão acordando. Os bebês que começam a acordar, são deixados no bebê conforto por mais um tempo, até que em algum momento a professora começa a abrir as cortinas, para que possa entrar claridade no ambiente. Aos poucos vão ‘liberando’ os bebês para que possam sair do bebê conforto e se movimentar pela sala. Um bebê que estava acordado por mais tempo pareceu chamar a atenção em diversos momentos, pedindo para sair do bebê conforto, sem ser ouvido (Diário de Campo, 26/10/2023, B4).

A troca de fraldas deveria ser altamente individualizada e interativa, de forma a favorecer a promoção de uma conexão pessoal, incorporando o bebê no processo, explicando o que está acontecendo e solicitando sua ajuda e cooperação (Gonzalez-Mena, 2015). Durante esse momento, o bebê aprende sobre o próprio corpo e suas sensações.

Durante as observações, não foi possível acompanhar muitos momentos de troca de fraldas. No B3, observei a troca de uma das meninas, em que a professora se aproximou, avisou que precisava trocá-la e a convidou a ir junto, para então pegá-la no colo e levá-la até o trocador. Em outro dia, na mesma escola, alguns bebês fizeram cocô e a professora convidou um por um para a troca. Alguns demonstraram maior resistência que outros, o que foi negociado e respeitado por ela. No B4, a troca de fraldas pareceu acontecer mais conforme os horários previstos na rotina do que em função das necessidades individuais dos bebês. Após o momento do sono, conforme iam acordando, eram retirados do bebê conforto e trocados.

No berçário, as atividades que compõem a rotina — alimentação, trocas e sono — fazem parte do campo pedagógico. Ou seja, situações significativas podem emergir de todas as ações e relações desenvolvidas. Para trabalhar com bebês, é preciso compreender que “tudo é atividade” e identificar quais ações, de caráter educativo, permeiam o cotidiano. As situações vivenciadas com os bebês têm relevância e devem ser observadas e cuidadosamente planejadas, de forma que possam se tornar significativas para todos os envolvidos (Souza; Weiss, 2019, p. 42).

De acordo com Batista (2024), as perspectivas trazidas pelo *Currículo High/Scope*, pelas abordagens de Reggio Emilia, pelas experiências de Lóckzy e pela narratividade de Brunner surgem como possibilidades para pensar um currículo voltado aos bebês e às suas relações com o mundo. A autora destaca o currículo da creche como um lugar e um tempo, focado para além da opção pedagógica, de forma que oferta uma

experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade da professora, de favorecer experiências e vivências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas. [...] que considere a presença e a participação do bebê, complexificada pela intencionalidade do bebê, um bebê que interpreta, que produz, que cria e está em constante transformação (Batista, 2024, p.67).

Algumas atividades propostas pelas professoras aos bebês contemplavam uma organização do espaço-tempo que lhes permitia explorar os objetos e o ambiente, realizando suas investigações e interpretações de forma mais livre.

A professora havia colocado no meio da sala uma caixa com garrafas, potes, latas e tampas, e mais alguns objetos de sucata, de diversos tamanhos, que foram explorados de diversas formas pelas crianças, que batucaram fazendo sons, usaram como luneta, sentiram no corpo, apertando saía ar, algumas trouxeram alguns objetos pra mim e depois levaram de volta (Diário de campo, 06/12/2023, B3).

Outras atividades propostas, mesmo com o intuito de incluir o bebê na proposta pedagógica da escola e respeitar seu protagonismo, acabavam por limitar sua curiosidade e exploração sobre o próprio corpo, os objetos e o ambiente.

[...] era o dia do cabelo maluco, forma de encerrar o mês das crianças. As professoras e funcionárias estavam com os cabelos coloridos e/ou presos de forma diferente. Ao entrar na sala, vejo que os bebês também estão com os cabelos pintados, alguns com os cabelos presos e com objetos pendurados. Me abaixo e dou oi para eles, que estavam sentados em uma espécie de roda, cada um em um bebê conforto, a não ser uma bebê que estava na caixa e um outro que estava sentado com apoio de travesseiros. [...] Havia um grande alvoroço com relação a uma atividade que aconteceria, mas que eu não fazia ideia do que seria. Uma das professoras estava colorindo com spray os cabelos dos bebês que não tinham chegado de casa com o cabelo maluco, não comunicando aos bebês o que estaria fazendo. Alguns estavam com objetos pendurados (lagartixa, animais, folhas, morcego, mamadeiras, aranhas e

algodão) e glitter, sendo repreendidos quando colocavam a mão na cabeça ou puxavam para tirar o que tinham pendurado (Diário de campo, 31/10/2023, B4).

Tal proposta, no dia do cabelo maluco, que poderia levar em consideração o que venho discutindo sobre o bebê, seus saberes e sua intencionalidade, poderia ter sido mais bem aproveitada pelos próprios bebês. À medida que se propõe uma atividade que desperta curiosidade, pois o bebê observa uma movimentação diferente no espaço da escola, os cabelos modificados dos colegas e das professoras, e sente e percebe que o seu próprio cabelo também está diferente, torna-se necessário permitir que ele explore essas curiosidades e participe ativamente da proposta. Neste dia, senti um desconforto — que acredito ter sido, de alguma forma, também percebido pelos bebês — por não saber exatamente o que estava programado.

Batista (2024) afirma que é importante respeitar todas as manifestações espontâneas do bebê, a ordem e o ritmo em que surgem. No entanto, muitas vezes observamos o bebê sendo contrariado em seu processo de exploração, o que pode inibir seu desejo de descobrir por si mesmo e de sentir-se seguro em suas capacidades. A autora destaca a necessidade de permitir que o bebê “estude, explore e analise o seu entorno, os objetos e o mundo ao redor, apostando que é capaz de passar longos minutos desvendando o ambiente, os objetos, descobrindo sobre o conhecimento físico dos objetos [...] e as muitas formas de relação lógico-matemáticas a partir destas explorações” (Batista, 2024, p. 78).

O espaço deve ser pensado de forma a acolher bebês em diferentes momentos do desenvolvimento.

As meninas que têm 5 e 7 meses, passaram parte do tempo deitadas, a que dormia foi trazida para junto das outras quando acordou. Em alguns momentos foram para o colo das professoras, que também passavam o tempo todo no chão. E o menino de 11 meses estava no colo de uma professora e ficou por bastante tempo assim (Diário de campo, 14/12/2023, B1).

Para organizar o espaço institucional, é preciso levar em consideração: a importância e o papel que o meio desempenha no desenvolvimento dos bebês; as implicações pedagógicas decorrentes do modo como compreendemos o desenvolvimento infantil; a relevância de um referencial teórico que dê suporte à prática pedagógica dos educadores; e o entendimento do espaço como um parceiro pedagógico (Horn, 2014).

Era uma sala ampla, que tem estantes com livros e outros materiais (como fantoches, chapéus e outros acessórios), uma arara com fantasias, uma televisão, muitas cadeiras pequenas empilhadas e tapetes de EVAs, dois colocados no chão. Os demais guardados. A sala estava com cheiro forte de água sanitária, então mantiveram as janelas abertas por um tempo. As crianças passaram a explorar a sala, com certo estranhamento de onde poderiam ficar, assim como eu. Apoiei a minha mochila em uma das estantes, e me sentei em um dos tapetes de EVA. As professoras distribuíram

alguns brinquedos, de blocos de montar, mas deixaram as crianças livres para explorarem mesmo o ambiente (Diário de campo, 14/12/2023, B3).

Os brinquedos para os bebês são objetos diversos e não estruturados, e o primeiro brinquedo, após o próprio corpo, pode ser um tecido de algodão colorido (Batista, 2024; Soares, 2020). O bebê experimenta os objetos, realiza diversas ações com cada um deles, descobre suas propriedades, aprende sobre as leis da natureza e conhece o mundo. Cabe à professora regular os materiais e brinquedos, com base nos interesses do bebê e do grupo de bebês, sem a preocupação de que eles se saurem dos objetos ou com a necessidade de oferecer novidades continuamente (Batista, 2024).

Os livros estiveram presentes em diferentes momentos das observações, podendo — e devendo — ser incluídos como materiais a serem explorados pelos bebês. Fedatto (2024) afirma que as experiências com livros e leituras voltadas aos bebês são bastante recentes, e que aquelas que colocam o livro como um objeto relacional, permitindo olhar a cultura em dueto, são as mais interessantes.

Um livro pode fazer muitas coisas. Ele contém, encena, representa. Diverte, encanta, emociona. Mostra mundos, transporta, transmite. Faz pensar, questiona, intriga. Cansa, exige, absorve. Traz visões, versões, saberes. E por mais óbvias que essas respostas possam soar, carregam contradições, desafios, conflitos e espessuras sobre as funções do livro na vida humana (Fedatto, 2024, p. 16).

As vivências proporcionadas pelo ambiente do berçário fomentam a curiosidade de pesquisar e descobrir, por meio das interações com os objetos-materiais-brinquedos, com outros bebês ou com as professoras (Batista, 2024). A forma como enxergamos os bebês e seus saberes faz diferença no momento de pensar e organizar um espaço para recebê-los, influenciando diretamente em como iremos favorecer — ou não — seu desenvolvimento e sua exploração. Os bons encontros que podemos proporcionar aos bebês são fundamentais e decisivos para a capacidade de aprender, pois nos moldam e constroem nossa vontade de saber e conhecer, nosso jeito de ser e estar, além de abrirem espaços no tempo (Gutfreind, 2024).

4.3 UM OUTRO OLHAR SOBRE O BEBÊ E SEUS SABERES: POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

Os educadores desenvolvimentistas reconhecem que, embora a instrução seja um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem, ela não explica o aprendizado, ao passo que o desenvolvimento sim (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013, p.3).

Esta categoria se propõe a discutir o espaço potencial do berçário para a promoção do desenvolvimento integral dos bebês, na medida em que passamos a reconhecê-los tanto como

sujeitos ativos em seu próprio processo de desenvolvimento quanto como capazes de comunicar suas intenções e desejos, favorecendo suas aprendizagens e possibilitando a identificação de descompassos e potenciais sofrimentos.

Saber sobre bebês e o desenvolvimento dessa faixa etária, que eu acho que isso falta, né? Falta na formação da Pedagogia. O magistério não se fala nessa faixa etária. Acaba, não. E nesses cursos de educadores também assim, tudo educadores assistentes. É muito superficial assim. Eu acho que o grande desafio da escola que eu vejo é poder olhar para essa faixa etária e poder promover então, esse conhecimento, no ambiente escolar (sic) (CP1).

Cairuga, Castro e Costa (2014) referem que é essencial dar significado às ações das crianças e torná-las conteúdos de aprendizagem, entendendo que, quanto mais jovens, maior será a necessidade de intervenção dos adultos em relação a elas. Dessa forma, a observação, a leitura de seus gestos, o entendimento de suas interações e brincadeiras, a escuta apurada e os registros dessas observações — bem como das práticas a elas relacionadas — são fundamentais para a organização didática das atividades na creche (Cairuga; Castro; Costa, 2014).

Uma das questões colocadas durante as entrevistas referia-se à possibilidade de integração entre os conhecimentos sobre o desenvolvimento do bebê e suas vivências no cotidiano do berçário. Algumas das respostas apontaram a dificuldade não apenas de estabelecer essa conexão, mas de articulá-la na prática diária.

Eu acho que é difícil ainda. Né? Porque como eu já tinha sinalizado assim, acho que não há um conhecimento ampliado, de uma forma geral assim. Nem pela família se a gente pensar, porque os pais, quando procuram a escola, a preocupação direta deles está na alimentação, na troca, no cuidado, nesse atendimento dessas necessidades básicas. [...] Falta conhecer para que essa prática fique cada vez mais qualificada. E aí só acho que é de uma forma geral na escola, não só porque aquele educador que está diretamente com os bebês (sic). (CP1)

É isso aí, preciso, preciso me aprofundar, porque eu vejo que está indo bem, porquê? Porque noto as crianças assim, faceiras, em movimento, o olhar, a atenção, muito vivas em tudo que está ao redor delas (sic). (CP4)

Acredito, sei um pouquinho, mas eu preciso, poderia saber mais, isso aí é uma coisa assim que devo saber também mais, como também para mim está sendo novo, então acredito sim, que eu preciso isso aí é uma coisa, né, que eu tenho, né? (sic). (P4)

Durante as observações nos berçários, foi possível registrar diferentes momentos referentes ao desenvolvimento dos bebês participantes da pesquisa, destacando-se a potencialidade do lugar que suas professoras ocupam, uma vez que os acompanham diariamente. Em uma das observações no Berçário 3, as professoras comentaram o quanto conseguem perceber a evolução do desenvolvimento e a importância de o Berçário 1 e o Berçário 2 estarem em salas separadas, considerando as grandes diferenças nas necessidades

das crianças. As observações e os registros sobre o desenvolvimento dos bebês, bem como sobre as interações e explorações realizadas, também sinalizam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em cada um dos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018a).

Com relação ao desenvolvimento motor, de acordo com as profissionais e com a análise dos registros dos cadernos de campo, pode-se dizer que se trata de uma dimensão mais visível e, até mesmo, de mais fácil compreensão em relação ao que se está acompanhando. Por exemplo, foi possível perceber o processo de aquisição da marcha de um bebê, desde o engatinhar até seus primeiros passos, em um curto período:

[...] quando me viro, o menino que estava ensaiando caminhar estava se apoiando em mim para ficar de pé e querendo que eu caminhasse com ele, agarrou meu dedo e começou a andar. Percebi que ele fez isso comigo e com a professora, que comentou que era novidade ele estar querendo caminhar (Diário de campo, 06/12/2023, B3).

Em outro momento, no dia seguinte, foi possível continuar observando o processo de desenvolvimento deste menino

[...] o menino que estava treinando a caminhada deu pequenos passos de uma professora até a outra, muito contente com a sua conquista [...] O menino que estava ensaiando os passos na quarta-feira, seguia animado nessa exploração e tentativa, ficando mais tempo em pé se equilibrando e dando mais passos antes de acabar caindo no chão, sempre esboçando muita alegria com as tentativas (Diário de campo, 07/12/2023, B3).

A partir do registro dessa observação, pode-se identificar, por exemplo, que estão contemplados os campos de experiência *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (Brasil, 2018a).

Esse processo de transição entre engatinhar e caminhar também pôde ser observado em uma menina da mesma escola: “A menina que ainda engatinha, também ficou mais vezes de pé, apoiada, marcando que está em um período de transição do engatinhar para caminhar” (Diário de Campo, 07/12/2023, B3). No B4, “grande parte (n=7) dos bebês já se desloca (engatinhando ou caminhando), alguns ensaiando o equilíbrio e os primeiros passos” (Diário de Campo, 23/10/2023).

Em outra escola, foi possível observar os movimentos de um bebê que ainda não engatinhava:

Ele passou a explorar o espaço e objetos, rolou de barriga para baixo, saindo do colchonete e ficando direto no piso de madeira, e se movimentou, num ensaio de engatinhar, um pouco mais arrastado, em direção ao circuito de almofadas e os outros meninos, parecia muito tranquilo, fazendo vários balbucios ao longo da sua movimentação (Diário de campo, 14/12/2023, B1).

Neste trecho, além de aquisições relacionadas ao desenvolvimento motor, pode-se observar uma integração dos movimentos, a curiosidade na exploração e as conversações durante o processo, por meio dos balbucios. As conversações compõem o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (Brasil, 2018a), integrando-se aos demais já mencionados anteriormente.

Alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional também podem ser observados concomitantemente aos demais, ilustrando que podemos estudá-los separadamente, mesmo que ocorram de maneira simultânea e integrada. Guerra (2022) cita o deslocamento no espaço e o olhar referencial como indicadores de intersubjetividade do bebê. O registro a seguir ilustra um exemplo de um momento de interação com a observadora: “Um deles começou a engatinhar pela sala, fazendo sons e me olhando a cada coisa que fazia, parecendo nitidamente querer chamar a minha atenção, o que foi percebido e verbalizado pela professora” (Diário de Campo, 07/12/2023, B3), sinalizando esse indicador.

Outro indicador apontado por Guerra (2022) é a brincadeira de esconder, observada em pelo menos dois momentos e registrada:

Quando a professora saiu da sala para seu intervalo, ficou uma fresta na porta, que tem uma grade atrás, e começou uma brincadeira divertida de esconder entre a segunda professora e um dos bebês (Diário de Campo, 06/12/2023, B3).

Um dos meninos se interessou pelos chapéus, colocando e tirando da cabeça, e circulando pela sala para colocar na cabeça das professoras e na minha também. Por vezes se escondia com o chapéu e então fazia essa brincadeira de esconder com quem estivesse interagindo, inclusive comigo (Diário de Campo, 14/12/2023, B3).

Um momento de narratividade conjunta (Guerra, 2022) também foi objeto de registro. Tratou-se de uma atividade proposta com livros, em que “[...] uma bebê ficou um tempo maior na exploração do livro, se aproximou mais de mim neste dia, me entregou o livro, apontando alguns personagens para que eu nomeasse, depois apontando quando eu nomeava” (Diário de Campo, 07/12/2023, B3).

Um registro relacionado à compreensão da comunicação da professora, assinalando um aspecto importante do desenvolvimento da linguagem do bebê, foi feito no B1: “Ele parece compreender muito bem o que lhe é comunicado. Na hora de guardar os brinquedos, pois estaria chegando uma professora de dança, a professora comentou com os dois, e ele guardou os brinquedos, sabendo onde era o lugar deles” (Diário de Campo, 01/12/2023). Além de demonstrar compreensão da comunicação, também demonstrou reconhecer elementos relacionados à rotina da creche.

É possível observar, em alguns momentos, muitas situações diferentes ocorrendo, como nesta: “Observei um dos meninos brincando no espelho, fazendo caretas e se observando, ao mesmo tempo a professora brincando com a menina que ainda engatinha no cavalinho e se comunicando com eles também através do espelho” (Diário de Campo, B3). Além da interação entre os bebês e a professora, também foi possível evidenciar a interação de um bebê com sua própria imagem refletida no espelho. Assim, ter um espelho no ambiente pode auxiliar a professora a ter um olhar mais amplo sobre a sala.

Soares (2020) refere que o chão de material firme, como a madeira, é importante para a qualidade dos movimentos corporais do bebê, pois o chão coberto com materiais macios pode dificultar os movimentos. Tal afirmação pode ser observada no trecho a seguir: “Um fato que chamou a atenção de uma das professoras, foi que um dos meninos estava correndo pela sala, achando interessante o fato de fazer barulho e vibrar ao pisar no chão, o que não acontecia na sala deles, pois ela é praticamente toda coberta por EVA duplo” (Diário de Campo, 14/12/2023, B3).

As crianças entre zero e três anos fazem diferentes aquisições para a sua constituição psíquica. Cada uma tem seu ritmo de desenvolvimento, que, por sua vez, não segue um caminho contínuo e ascendente. Sendo assim, o que preocupa são as interrupções do processo ou, até mesmo, as não aquisições necessárias à subjetivação (Serafini; Prosdocimi, 2014).

Na medida em que conhecemos e observamos o desenvolvimento dos bebês, bem como o quanto são ativos no estabelecimento das suas relações com o mundo, passamos a perceber os descompassos e/ou sofrimentos, ao mesmo tempo em que diminuimos o risco de considerar apenas o que o bebê ainda não faz, pois valorizamos tudo aquilo que ele já é capaz de realizar.

Uma questão relacionada aos descompassos no desenvolvimento ou à identificação de sofrimento psíquico no bebê foi colocada nos questionários iniciais desta pesquisa. Quanto ao fato de a profissional estar apta a proceder essa identificação, as respostas foram bem divididas: sete pessoas responderam que sim, e seis pessoas, que às vezes. Algumas justificativas para tais respostas versaram sobre a importância da observação e do conhecimento sobre o desenvolvimento, mas também sobre não se sentirem seguras quanto à compreensão dos marcos do desenvolvimento. Entre as situações relatadas como sinais de descompasso, destacaram-se: o bebê não atender ao chamado pelo nome; atrasos na fala; falta de interação; dificuldades ou ausência de habilidades motoras; desconforto com barulhos; e comunicações por meio do choro ou de expressões faciais.

Quando questionadas sobre situações em que já se preocuparam com algum bebê, as respostas foram variadas: atraso no desenvolvimento motor; ausência de reação diante do

contato com o outro ou com o meio; não olhar quando chamada pelo nome; pouca interação; comportamentos autolesivos (como bater a cabeça na parede ou na própria cabeça); choro excessivo; febre ou outra questão física; dificuldades visuais; atrasos na fala.

A respeito das situações em que já precisaram realizar algum encaminhamento para um olhar especializado, as respostas foram semelhantes: uma bebê que estava o tempo todo com a língua para fora; um bebê com choro intenso e frequente; outro com “flacidez no tônus muscular”; um bebê que se jogava para trás e gritava; e um que não respondia à fala, exceto quando o interlocutor estava muito próximo.

Considerando o bebê e seus saberes — a importância do papel da professora e das demais profissionais da creche, bem como de um ambiente preparado e organizado para recebê-lo —, proporcionar espaços de formação para essas profissionais é essencial. Tais espaços devem considerar não apenas a atualização a respeito do bebê e de seu desenvolvimento, mas também contemplar momentos de trocas de experiências, de reflexão e de construção contínua. A formação das professoras modifica sua relação com os bebês, podendo elas se tornarem agentes de promoção da saúde mental (Kupfer; Bernardino; Mariotto, 2014).

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COMO INSTRUMENTO PARA QUALIFICAR A ATUAÇÃO E O AMBIENTE E POSSIBILITAR A INTERVENÇÃO A TEMPO

De acordo com Costa (2014), a articulação entre educação e saúde pode ocorrer no desenvolvimento de estudos que relacionem conhecimentos de ambos os campos, visando à qualificação e ao aprofundamento das reflexões sobre a prática pedagógica. Dessa forma, é necessário estabelecer um diálogo que ultrapasse fronteiras e vise promover maiores conhecimentos sobre bebês e crianças pequenas, possibilitando a constituição de práticas pedagógicas adequadas e enriquecedoras a essa faixa etária, promovendo crescimento integral e bem-estar subjetivo.

Após o primeiro momento da pesquisa, foi possível elaborar uma proposta de formação para as profissionais (professoras e coordenadoras pedagógicas), que qualificasse o conhecimento delas a respeito dos marcos do desenvolvimento do bebê, seus saberes, seu brincar, seus sofrimentos e descompassos e, a partir de então, oferecesse um espaço também para pensar e discutir a docência com os bebês. Assim, discutiu-se o papel do berçário enquanto espaço que possa favorecer o desenvolvimento do bebê, bem como detectar quando algo não vai bem, quando há um descompasso no desenvolvimento ou sofrimento psíquico.

Vale destacar que não era a intenção desta proposta formar profissionais que diagnosticam algum tipo de patologia — pois essa não é a função da creche —, mas sim que, após a formação, pudessem compreender que o trabalho com os bebês pode ser feito desde muito cedo, mesmo não havendo um diagnóstico.

5.1 SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE

A proposta de formação, intitulada “Docência com bebês: desenvolvimento integral e possibilidades de intervenção a tempo”, foi oferecida às profissionais das escolas participantes tanto do primeiro quanto do segundo momento da pesquisa, bem como às demais professoras de bebês dessas escolas. Foram disponibilizadas cinco vagas para cada escola, totalizando 20 vagas; no entanto, tivemos 15 inscritas, dentre as quais 13 obtiveram certificado de participação. A formação ocorreu ao longo dos meses de março e abril de 2024, de forma semanal, em cinco encontros realizados às quintas-feiras à tarde, das 13h30 às 17h30. Os encontros foram realizados nas dependências da Escola de Humanidades da PUCRS e no LABINF, conforme a programação apresentada no Quadro 6.

As aulas foram expositivas, com uso de material audiovisual, proporcionando espaços reflexivos e de trocas de experiências, bem como momentos de oficinas e aulas práticas, considerando também o material coletado nas entrevistas e observações. O corpo docente foi constituído por profissionais de diversas áreas, como Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Física.

Durante a formação, além da pesquisadora — que esteve presente em todos os encontros, em alguns ministrando as aulas —, duas auxiliares de pesquisa (AP1 e AP2) acompanharam o processo. Elas registraram em diário de campo o que observaram, bem como as dúvidas das participantes, seus comentários e associações feitas em relação ao trabalho que realizam com os bebês.

Quadro 6. Programa da formação

Data	Conteúdo programado
07/03/2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da proposta, aspectos gerais e principais conceitos ● Desenvolvimento da linguagem do bebê ● Desenvolvimento motor do bebê
14/03/2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento emocional do bebê ● Saberes dos bebês ● O brincar do bebê
21/03/2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Docência na Educação Infantil com bebês ● A organização dos espaços nos berçários
04/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificando sofrimento e descompassos no desenvolvimento ● Instrumentos de avaliação do desenvolvimento
11/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Possibilidades de intervenção ● Encerramento e avaliação (grupo focal)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro dia de formação foi dividido em três momentos. Inicialmente, foi apresentada a proposta da formação, juntamente com a programação, o cronograma de encontros e aulas, bem como o LabInf. Além disso, propusemos pensar o desenvolvimento do bebê como um processo contínuo, de natureza neuropsicomotora, que ocorre dentro de um contexto (cultural e ambiental), destacando-se a importância da relação cuidador/educador-bebê e o bebê como participante ativo nas relações que estabelece com o outro.

Na sequência, foi realizada uma aula sobre o desenvolvimento da linguagem, ministrada por uma colega fonoaudióloga²⁴, que abordou os seguintes tópicos: início da comunicação;

²⁴ Fonoaudióloga Bruna Saurin, trabalhava com bebês e crianças pequenas na Prefeitura da cidade de Taquara, Rio Grande do Sul.

formas de comunicação (contato visual, produção de sons, movimentos corporais); diferenciação e localização da fonte sonora; trocas de turno de fala; linguagem como englobando todas as formas de expressão; localização e desenvolvimento da linguagem e da fala no cérebro; a importância da audição para o desenvolvimento da fala; e os cuidados com situações que possam prejudicar a audição; além do que é esperado, mês a mês, para o desenvolvimento da linguagem.

Tal discussão e reflexão possibilitou que as professoras participantes estabelecessem relações entre o conteúdo abordado e suas práticas diárias de trabalho, compreendendo melhor determinadas situações vividas com as crianças. Uma das participantes, por exemplo, fez uma conexão entre as recorrentes infecções de ouvido e o caso de uma criança que havia acompanhado na escola.

No andamento da aula é abordado o assunto da otite nos bebês/crianças, e como esta pode prejudicar a escuta e conseqüentemente o desenvolvimento da fala nos bebês. Nesse momento uma das participantes associa a sensação de surdez da otite com o que acontece quando subimos a serra (Diário de campo, 07/03/2024, AP2).

Outro momento consistiu em uma aula sobre o desenvolvimento motor, ministrada por uma pedagoga e estudante de Psicologia²⁵. Os tópicos abordados foram: o que é o desenvolvimento motor; a diferença entre crescimento e desenvolvimento; o papel do ambiente para o desenvolvimento motor dos bebês; a compreensão de mundo como corpo-totalidade, englobando a sensorialidade e a corporeidade; os movimentos generalizados/gerais e os movimentos irregulares/inquietos; princípios de crescimento; reflexos; habilidades motoras amplas e habilidades motoras finas; o que esperar do desenvolvimento motor; etapas do desenvolvimento motor amplo e etapas do desenvolvimento motor fino.

Laura iniciou com uma provocação, mostrando duas imagens: uma retratava um bebê no chão, com diversos objetos à sua volta; a outra, um bebê sentado em uma cadeirinha, com um tablet à sua frente — momento em que questionou se o desenvolvimento ocorreria da mesma forma para ambos. A partir de então, iniciou-se uma reflexão sobre como se daria o desenvolvimento motor, e o grupo, de forma unânime, concordou que o bebê que estava no chão teria mais condições de desenvolver-se dentro do esperado, apontando a questão da tela como uma possível vilã. Em contrapartida, no caso do outro bebê, foi possível perceber limitações impostas que restringiam os movimentos de seu corpo.

²⁵ Laura Brito, colega do Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola e no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e do LabInf. Pedagoga, estudante de Psicologia e Mestranda em Educação.

O segundo dia de formação foi ministrado pela pesquisadora e abordou o desenvolvimento emocional, os saberes do bebê e o brincar, este último em conjunto com Laura Brito. Sobre o desenvolvimento emocional, os tópicos abordados foram: o que esperar durante o primeiro ano; uma reflexão sobre quando o bebê passa a ser considerado uma criança bem pequena; o que esperar durante o segundo ano; a arquitetura do cérebro e as conexões cerebrais. Este tema gerou alguns questionamentos e reflexões, conforme o relato a seguir.

[...] uma outra professora questiona sobre o que pode estar acontecendo com um aluno que chora muito ao ser deixado na escola. Bruna conduz devolvendo a pergunta às outras participantes. Esse momento gera muitas discussões e ideias, tais como de que talvez a mãe possa estar passando a sua insegurança ao filho. Bruna encerra a discussão trazendo que talvez seja esse momento da despedida que está sendo muito difícil ao bebê, mas que não há uma forma muito específica de dizer o que pode ser feito, mas sim que é preciso avaliar (Diário de campo, 14/03/2024, AP1).

Uma participante comenta que é bonito ver as descobertas. E outra diz que quando o adulto percebe que o bebê é capaz, deve-se cuidar com o ímpeto de fazer por ele. [...] Uma professora fala que é trabalhoso o ‘não’, porque é um trabalho de repetição. De encontrar formas de falar o não (Diário de campo, 14/03/2024, AP2).

Com relação aos saberes do bebê, foram destacadas pesquisas recentes sobre a imitação e a intencionalidade do bebê; o reconhecimento do chamado pelo próprio nome; as trocas de turno de fala; a atenção e as características da atenção na situação do brincar livre; como os bebês aprendem e a importância das capacidades socioafetivas para o aprendizado; pesquisas sobre o uso das telas e a capacidade do bebê de realizar uma ação intermodal (visual e tátil). Desta forma, destaca-se o quanto o bebê cria hipóteses e realiza ações para confirmá-las, interpretando o mundo e as relações que se estabelecem com ele, como um pequeno cientista.

A respeito do brincar do bebê, destacou-se o brincar como um espaço de narração conjunta, em que o bebê se descobre e descobre o outro. Outros pontos em destaque foram: o brincar de acordo com a BNCC e a DCNEI; as formas de brincar do bebê (com o próprio corpo, com os adultos, com os objetos); os tipos de brincar do bebê: auto-subjetivo, interativo e intra-subjetivo (Golse, 2003); as condições necessárias para o brincar relacional dos bebês: maleabilidade do outro, narratividade do outro e alteridade do outro (Golse, 2003); brincadeiras face a face, jogo de cócegas e brincadeira de esconder (Guerra, 2022); a relação do bebê com a cultura (o bebê e as artes visuais); a educação estética e a educação dos sentidos; o bebê e a música.

O papel de observador do adulto foi colocado por uma das participantes: “Uma participante fala que o adulto deve ter observação ativa, preparar os ambientes para o brincar, mas, antes de propor, também se colocar no exercício do brincar” (Diário de Campo,

14/03/2024, AP2). E outra participante relatou uma experiência na qual se surpreendeu positivamente com a repercussão que teve entre as crianças:

Uma professora relata sobre a experiência de ter montado um ambiente recentemente para o brincar com objetos de madeira de vários formatos, e por serem objetos simples não imaginava que ia despertar tanto envolvimento das crianças, mas diz que foi um sucesso a atividade, e que a turma adorou (Diário de campo, 14/03/2024, AP2).

O terceiro encontro da formação foi coordenado por um colega educador físico²⁶, que abordou o tema da docência com bebês e a organização dos espaços dos berçários. Entre os assuntos abordados, destaca-se a importância de antecipar ao bebê o que vai acontecer e de narrar essas ações; dos momentos de conexão, principalmente nas trocas de fraldas e na rotina de alimentação; e da organização dos espaços, para que facilitem o desenvolvimento e a autonomia do bebê. Sobre a troca de fraldas, Rafael comentou sobre a importância de retirar completamente a calça do bebê, de modo a favorecer sua participação e cooperação nesse momento ao longo do tempo.

Uma professora pergunta o que afeta não tirar toda a calça no desenvolvimento do bebê? E Rafael fala sobre estar limitando a possibilidade de movimento que é importante para o desenvolvimento motor (Diário de campo, 11/04/2024, AP2).

A professora continua questionando ‘O que isso poderia afetar no desenvolvimento motor do bebê? Pois é uma questão de minutos’. O profissional responde que a ideia é que o bebê possa cooperar com o cuidador no momento da troca, que possa ser um momento de interação (Diário de campo, 11/04/2024, AP1).

Sendo assim, com o tempo, o bebê poderá participar cada vez mais ativamente desse momento. A comunicação e o estabelecimento de vínculo são essenciais, e manter o contato visual e narrar o que está sendo feito, demonstrando respeito e cuidado com o corpo e a intimidade do bebê, devem pautar esse encontro. Soares (2020) ressalta que, se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não como um ser passivo, apto apenas a receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início da vida, uma relação de confiança e colaboração.

A possibilidade de refletir sobre a docência com bebês proporcionou debates significativos durante o encontro, como, por exemplo, sobre o sistema em que estamos inseridos e, conseqüentemente, a Educação Infantil, que se organiza de forma a acelerar os processos, além da falta de espaços adequados, profissionais suficientes para compor as equipes e horários

²⁶ Rafael Kelleter, colega do Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola e no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e do LabInf. Educador físico, pedagogo e doutorando em Educação.

limitados. Foi possível pensar e discutir sobre o que é ideal e o que é real dentro do espaço de trabalho de cada um, sempre levando em consideração o que é essencial. O debate sobre o papel de cada funcionário da escola para o bom andamento da rotina e a qualificação dos espaços também foi promovido.

No quarto encontro, foram abordadas questões referentes à identificação de sofrimento psíquico e descompassos no desenvolvimento, bem como feita uma introdução aos instrumentos de avaliação do desenvolvimento. Essa aula foi ministrada em parceria entre a pesquisadora e a fonoaudióloga. Foram tratados temas relacionados à dor e ao sofrimento psíquico nos bebês (conceitos e entendimentos); os sinais identificados por Muratori (2014) como indicativos de risco para o desenvolvimento do autismo ou mesmo como sinalizadores de sofrimento; quais fatores podem causar descompassos no processo de desenvolvimento do bebê (alterações sensoriais – perda auditiva, baixa visão, hipersensibilidade; desnutrição; dor; sofrimento psíquico; fatores ambientais; uso de telas); o fator econômico que envolve a detecção e o atendimento em tempo oportuno e qual é o melhor momento para observar e avaliar um bebê.

Com relação à avaliação do desenvolvimento, foi debatida a importância de conhecer sobre o desenvolvimento, bem como de treinar o olhar e observar os bebês. Neste momento, não se busca um diagnóstico, mas sim acompanhar o desenvolvimento.

Ao ter o entendimento, a professora contribui exemplificando com o caso de um aluno de sua escola, que inicialmente apresentou alguns sinais de autismo, mas ao longo do tempo, passou a se integrar melhor, devido a um olhar mais especializado da escola (Diário de campo, 04/04/2024, AP1).

A seguir, apresentamos a pesquisa e o protocolo PREAUT-Olliac (Souza, 2020); foi proposto, ainda, lançar mão da Caderneta de Saúde da Criança, a qual possui uma seção destinada à avaliação do desenvolvimento; apresentamos a proposta do IRDI, que conta com uma versão adaptada para uso em creches (Kupfer; Bernardino; Yamashita, 2018; Kupfer; Mariotto, 2009); e comentou-se sobre a Escala Bayley, considerada padrão-ouro na avaliação do desenvolvimento (Carim, 2024).

O último encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro, foi proposta uma reflexão e abriu-se a possibilidade de troca em relação às formas de intervenção diante de casos em que foram identificados descompassos ou sinais de sofrimento. Inicialmente, colocou-se a questão de quando se inicia uma intervenção, considerando que todo o processo de acompanhamento do desenvolvimento e identificação de questões já configura, por si só, uma forma de intervenção. Em seguida, o debate girou em torno das diferentes formas de nomeação

das intervenções oferecidas aos bebês e dos objetivos atribuídos a cada uma delas — estimulação precoce, intervenção precoce ou intervenção a tempo. Ao final, foi proposta uma atividade de discussão de caso, em que uma situação foi apresentada para que fossem debatidas possibilidades de intervenção no contexto escolar, além de formas de orientação às famílias e encaminhamentos para serviços especializados.

No segundo momento do dia, foi realizada uma avaliação de todas as etapas do processo formativo, a partir da constituição de um grupo focal, com o objetivo de conhecer a percepção das participantes sobre a formação, bem como refletir sobre os conhecimentos construídos e suas possíveis implicações na prática profissional de cada uma.

5.2 REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Os encontros de formação possibilitaram não somente conhecer mais sobre o bebê e seus saberes, como também pensar a respeito da docência nos berçários. Sendo assim, proporcionaram trocas de experiências a partir de um convite à reflexão sobre o fazer das professoras, destacando a organização dos ambientes e a importância do cuidado, com vistas à qualificação do trabalho nos berçários, de forma a aguçar o olhar para questões relacionadas ao desenvolvimento e às aprendizagens – o que favoreceu as explorações, interações e descobertas dos bebês.

A proposta inicial deste momento propiciou a construção de nuvens de palavras. Cada participante foi convidada a colocar, em três palavras, os sentimentos despertados durante os nossos encontros, ilustrados na Figura 4. As palavras em destaque foram: *gratidão, amor, felicidade e conhecimento*. Ao comentar sobre as palavras que haviam colocado, as participantes complementaram, comentando sobre a necessidade de parceria para poder abrir caminhos, com o entusiasmo de poder fazer a diferença na vida dos bebês, além da expectativa de poder aproveitar ao máximo o que foi aprendido.

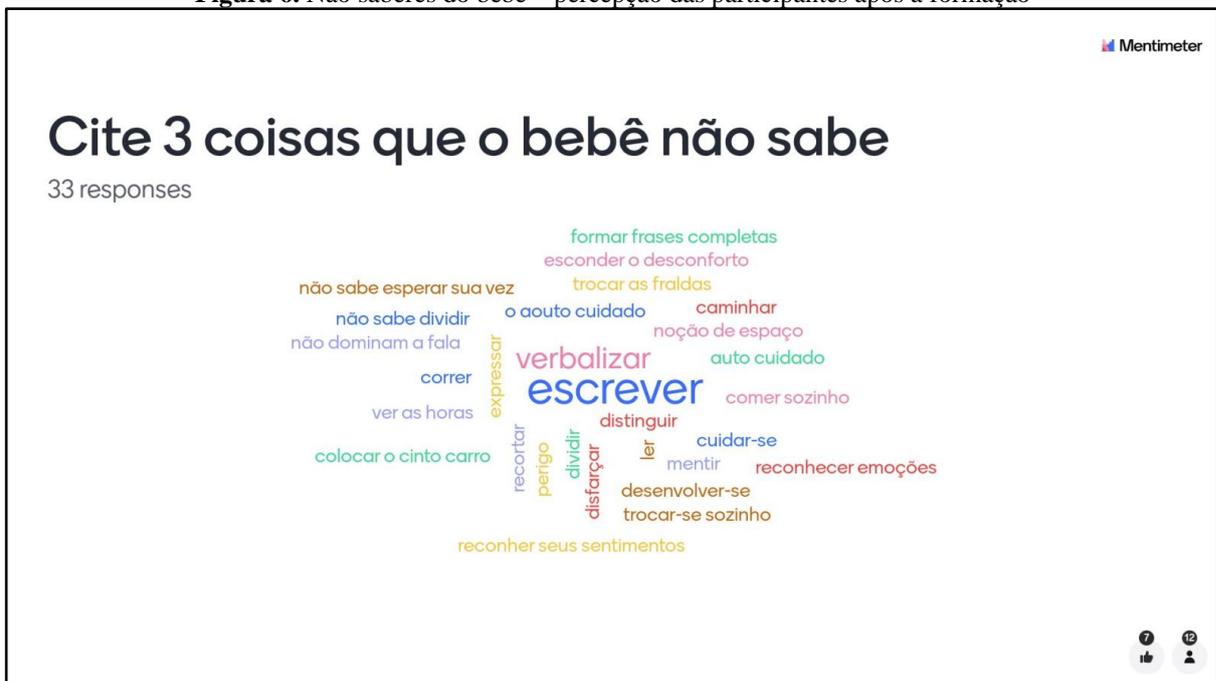
mudança na visão das participantes, que passaram a compreender o quanto o bebê é ativo em relação ao seu desenvolvimento.

As participantes consideraram ter conseguido aprofundar ainda mais o olhar após o curso. Desta forma, destacaram o papel do adulto, que deve conhecer o bebê, observá-lo, tratá-lo com afeto e cuidado.

Uma das participantes relembra uma das colocações da pesquisadora, que afirmou ser importante observar o que o bebê já faz, o que ele já tem constituído, para pensar o que será proposto a ele. Sobre o cuidado, ainda percebem que às vezes ficam tão focadas nas atividades e recursos, que acabam se esquecendo de olhar, de observar (Diário de campo, 11/04/2024, AP1).

Sobre o que o bebê ainda não sabe, destacaram-se, principalmente, duas coisas: *escrever* e *verbalizar* (Figura 6), em contraponto com as palavras mencionadas no primeiro momento da pesquisa: *falar*, *caminhar* e *comer sozinho*. Aqui, mais uma vez, foi possível perceber o quanto o olhar a respeito da comunicação do bebê mudou. Neste tópico, as participantes demoraram mais tempo para responder: “[...] com relação a esse tópico, as participantes consideraram difícil escrever, pois, após o curso, perceberam que o bebê sabe muitas coisas, que até fica difícil escrever o que ele não sabe” (Diário de Campo, 11/04/2024, AP1). Sendo assim, pode-se pensar que passaram a compreender que o bebê sabe muito mais do que acreditavam anteriormente.

Figura 6. Não saberes do bebê – percepção das participantes após a formação



Fonte: a autora (2025).

A questão seguinte foi em relação ao que as educadoras consideram como os desafios da docência com os bebês (Figura 7). Neste caso, as respostas foram diversificadas, com destaque para a palavra *acreditar*. E, sobre esse aspecto, uma das professoras também manifesta a sua frustração, conforme o relato a seguir:

Uma professora contribui sua resposta da nuvem, falando que, durante a formação aprendeu-se sobre como deveriam ser feitas as tarefas de uma forma ideal, mas de algum modo, se sente frustrada, pois se depara com as dificuldades no dia-a-dia, que nem sempre tem a ver com a conduta delas enquanto professoras, mas sim de algo acima disso, além de que, são muitas crianças para dar conta, e por isso nem sempre é possível aplicar o ideal na prática diária (Diário de campo, 11/04/2024, AP1).

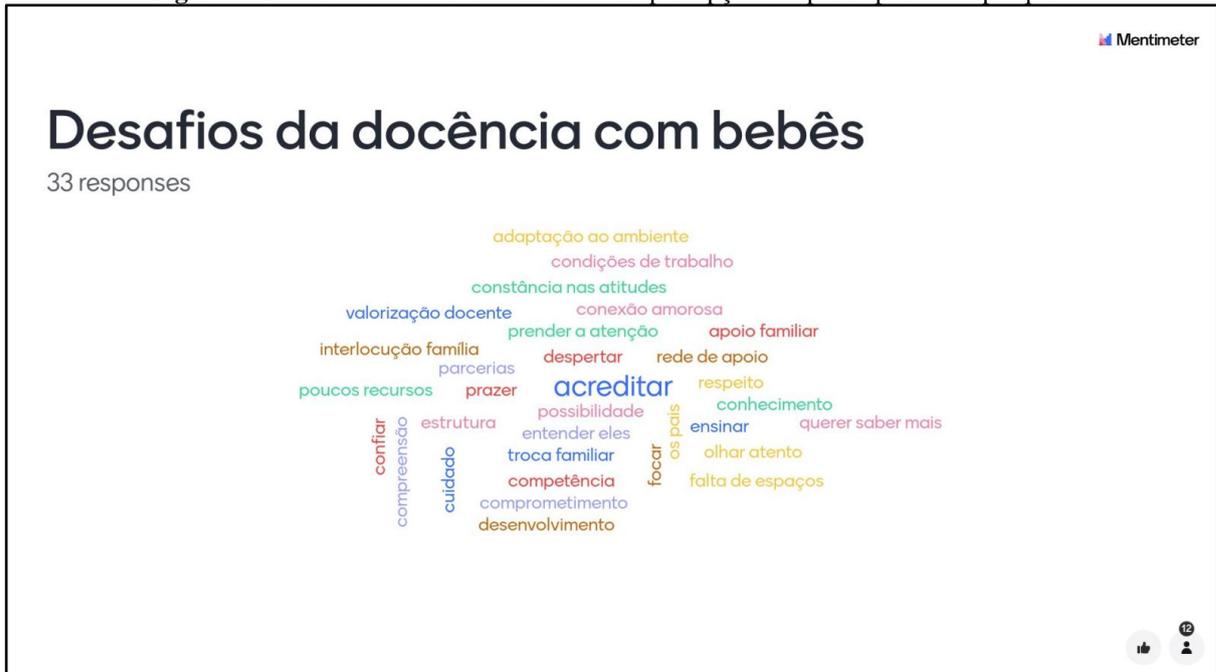
Outros desafios citados foram: como prender a atenção dos bebês nas atividades; questões relacionadas ao desenvolvimento do bebê; a relação entre família e escola; dificuldade de comunicação com os pais e familiares; e a relação entre equipe, gestão e escola.

As participantes também discutiram sobre a valorização do docente, questões sociais, de recursos humanos e materiais, que se somam e, por vezes, aumentam a complexidade do fazer docente no berçário, citando a falta de políticas públicas que deem suporte. Horn (2014) destaca que o trabalho com bebês combina educação e cuidado, e o desafio para profissionais, gestores e criadores de políticas públicas é aumentar a qualidade dos serviços, poder contar com funcionários especializados e, principalmente, encontrar formas de pagar aos profissionais treinados um salário digno.

Além disso, comentaram que as rotinas e horários são intensos, que gostariam de poder interagir e valorizar os momentos individuais com cada criança, mas que nem sempre isso é possível, citando os momentos de trocas de fraldas e da alimentação como os mais desafiadores.

Sobre as rotinas e horários são muito corridos, a gente quer fazer a troca e ter um momento com a criança, mas muitas vezes tem que ser corrido. Alimentação também, temos 25min pra todos, tentamos dar o melhor individualmente, mas é um desafio pela organização da rotina da escola (Diário de campo, 11/04/2024, AP2).

Por fim, o grupo foi dividido em três, momento em que foram feitas quatro questões para serem debatidas e respondidas em pequenos grupos, para depois serem socializadas com o grande grupo, a saber: (1) Você percebeu alguma mudança na forma de observar e escutar os bebês, e construir as propostas e vivências do cotidiano? Comente; (2) Ao identificar riscos e descompassos no desenvolvimento de um bebê, quais os passos possíveis?; (3) Qual foi a importância da formação para a sua prática?; e (4) Quais as sugestões para as próximas edições do curso?

Figura 7. Desafios da docência com bebês na percepção das participantes da pesquisa

Fonte: a autora (2025).

Com relação à mudança na forma de escutar e observar os bebês, os grupos ressaltaram a oportunidade que tiveram de estar mais embasados teoricamente, de forma a qualificar as percepções do cotidiano, bem como as ações e os cuidados com os bebês, expandindo o olhar de cuidado para um olhar mais atento e investigativo. Além disso, para pensar as propostas e vivências do cotidiano, afirmaram compreender a importância de respeitar o ritmo do bebê e a possibilidade de “abrir mão” da forma tradicional de trabalhar, podendo, assim, diminuir a quantidade de atividades. Barbosa e Richter (2014) afirmam que os bebês nos ensinam outros modos de sentir, perceber e agir no mundo, desde que estejamos presentes, observando, procurando dar sentido às suas comunicações e respondendo a elas.

Sobre a identificação de riscos e descompasso, as participantes afirmaram ter ampliado a rede de “olhares”, entendendo ser possível contar com outros colegas de trabalho, observar e acompanhar as situações, incluir a família nesse diálogo e encaminhar para uma avaliação especializada quando considerarem oportuno. Um dos grupos destacou a construção de uma rede interdisciplinar como uma alternativa para obter apoio nessas situações.

A formação foi vista como uma oportunidade de ampliar o embasamento teórico, possibilitando momentos de estudo e aprendizagem. Ao mesmo tempo, proporcionou espaço para reflexões e trocas que ampliam e iluminam as práticas cotidianas e o modo de ver e avaliar cada bebê, bem como serviu de motivação para criar possibilidades de intervenção a partir de ferramentas mais adequadas.

As sugestões para futuras formações foram: continuar os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês; incluir mais dinâmicas e oficinas integrando teoria e prática; pensar sobre a criação de ambientes brincantes; abordar aspectos da neurociência e da aprendizagem; e contemplar toda a Educação Infantil, e não apenas os bebês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese se propôs a investigar e evidenciar a formação de professoras de bebês como um meio de contribuir para que os espaços educativos não apenas representem uma possibilidade em potencial para o desenvolvimento integral dos bebês, mas também ressignifiquem a relação dessas docentes com suas próprias práticas relacionadas à educação dos bebês. Para tanto, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: *como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos, de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo?* Dessa forma, foi possível estabelecer como objetivo geral: evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação dessas profissionais nos espaços educativos, de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo.

Partindo da construção do objetivo geral, ainda foi possível desdobrá-lo em objetivos específicos, a saber: a) analisar criticamente o trabalho das professoras de bebês, bem como a relação da Educação Infantil no processo de desenvolvimento dos bebês, considerando a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e qualificar o trabalho desenvolvido e as relações que se estabelecem; b) discutir os cotidianos da creche e da Educação Infantil, considerando as potencialidades desses espaços na promoção do desenvolvimento integral; c) integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento do bebê com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento observados nas práticas do cotidiano da creche; d) defender a importância da formação continuada relacionada à temática do desenvolvimento de bebês e voltada a professoras, fortalecida a partir da ampliação da articulação intersetorial entre as áreas da Saúde e da Educação, com vistas às possibilidades de intervenção a tempo.

Os três primeiros objetivos encontram-se contemplados a partir da problematização sobre a percepção das profissionais acerca do bebê e de seus saberes, do papel das profissionais que se ocupam dos bebês no berçário, bem como do papel do ambiente nesse processo, presente nos capítulos III e IV. O quarto objetivo encontra guarida na discussão proposta no capítulo V, onde foi apresentada a proposta de formação e as reflexões e construções advindas dos encontros.

O fato é que a investigação que resultou nesta tese de doutorado foi organizada partindo da percepção de um bebê ativo, que se comunica intencionalmente e interpreta o mundo ao seu redor, bem como dos conhecimentos relacionados a cada uma das etapas do seu

desenvolvimento. É nesse sentido que a forma como nos relacionamos com os bebês e passamos a organizar os ambientes dos berçários torna-se diferente – o que demanda das professoras essa percepção, que deve ser estendida aos momentos em que eles apresentam quaisquer tipos de sofrimentos ou descompassos em relação ao seu desenvolvimento. Assim, desenvolver uma formação para suas professoras consiste em colocar em evidência a relevância de seu papel, também relacionado à percepção, à observação e à realização de intervenções ou encaminhamentos que proporcionem uma intervenção a tempo.

Cabe destacar que, na constituição deste trabalho de pesquisa, a organização de um Estado do Conhecimento possibilitou adentrar à atualidade do debate em torno do tema proposto. Assim, as publicações que compõem o EC demonstraram que há um interesse e preocupação significativos com relação a este tema. Na esteira dessa percepção, quando foram observadas pesquisas com e na Educação Infantil, houve a confirmação da creche como um espaço potencial para a promoção do desenvolvimento integral e maior qualidade de vida dos bebês. Percebeu-se também que há uma preocupação com a formação das profissionais que dela fazem parte, tanto no sentido de conhecer sobre o desenvolvimento quanto no sentido de constantemente (re)pensar as práticas pedagógicas. A aproximação das escolas de Educação Infantil, das profissionais que nelas atuam e dos espaços que as compõem, bem como dos bebês que nelas estão inseridos, proporcionou um conhecimento sobre como as professoras e coordenadoras pedagógicas têm percebido não apenas os bebês, mas seu desenvolvimento; ainda, as formas como organizam os berçários e como os apresentam para os bebês.

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa constituiu-se em um caminho de muitos desafios, reflexões e construções, até se chegar às categorias propostas. Ao refletir sobre a pergunta de pesquisa, pode-se afirmar que oferecer espaços de formação para as profissionais que atuam com os bebês no berçário contribui de diversas maneiras, sobretudo quando nos referimos a qualificar a percepção e o olhar para o bebê, suas comunicações, a observação e os registros relacionados ao desenvolvimento. Logo, faz-se necessário (re)pensar as formações atuais e o que elas oferecem, bem como de que forma incluir essa discussão nos currículos e nos planejamentos anuais das instituições de Educação Infantil, e também nas formações de base dessas profissionais.

Por meio da primeira categoria de análise, *O bebê como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem*, demonstrou-se a percepção das participantes sobre quem é o bebê, que está colocado como protagonista, mas que nem sempre é tratado como um sujeito que comunica sobre si, interpreta nossas ações e o mundo ao seu redor, e entende o que lhe comunicamos. Por vezes, considera-se que o bebê comunica, mas não se está preparado para

ouvi-lo e levar em consideração suas intenções. A partir da formação proposta, notou-se uma mudança expressiva na forma de olhar para o bebê, que passou a ser entendido como dotado de saberes e linguagem, que entende o que lhe comunicamos e nos comunica sobre si. Tal mudança certamente se refletirá no cotidiano e na prática de cada uma das participantes e, por consequência, contribuirá para uma maior participação do bebê na construção deste espaço que a ele se destina. Conhecer e considerar este bebê coloca aqueles que com ele se relacionam em um lugar de não saber, que muitas vezes desacomoda e causa angústia, pois não é o bebê que não consegue comunicar: é o adulto que não consegue compreender o que o bebê está comunicando.

Sendo assim, considero importante retomar a segunda categoria de análise, intitulada *O papel da professora e do ambiente da creche no desenvolvimento do bebê*. A partir do entendimento que fizemos sobre este bebê ativo e dotado de saberes, podemos afirmar que o planejamento do espaço – que é tarefa da professora – seria um dos principais trabalhos a ser pensado e desenvolvido. A proposta de formação não apenas apresentou possibilidades de reflexão sobre isso, mas também favoreceu as trocas de experiências entre as profissionais, que podem construir juntas. Por outro lado, assim como o bebê que está em desenvolvimento encontra-se em constante processo de transformação, a organização dos espaços deve acompanhar esses momentos e se modificar conforme as necessidades dos bebês. Não existe um formato único de se fazer – o que implica dizer que não há uma formação-diretriz –, mas, a partir da necessidade de considerar o bebê como alguém que comunica, que também nos “fala” sobre si, é que podemos pensar em formações possíveis, conectadas e articuladas em torno de suas necessidades.

Uma vez que se considera o bebê implicado no processo e se entende o papel de cada profissional, bem como o do ambiente, adentra-se à terceira categoria: *Um outro olhar sobre o bebê e seus saberes: possibilidades para a promoção do desenvolvimento integral no cotidiano do berçário*. Ao permitir que os bebês deem vazão e sejam encorajados em relação às suas curiosidades, explorações, interpretações e construções, as professoras poderão acompanhá-los e observá-los, apoiá-los e incentivá-los em suas descobertas. Dessa forma, será possível registrar o processo de desenvolvimento de cada bebê, ao longo do qual são observados os seus saberes e conquistas, que passam a estar integrados com os denominados campos de experiência. Sendo assim, torna-se possível pensar planejamentos que possam integrar todos esses aspectos, de forma a proporcionar experiências e vivências, respeitando o processo e o ritmo de cada bebê.

Na medida em que se acompanha de perto o processo de desenvolvimento de cada bebê, torna-se possível perceber os descompassos e/ou sofrimentos, quando assim houver. E ressalto que o descompasso não está atrelado a uma norma ou à comparação com outros bebês, mas ocorre com cada bebê de forma singular. Caso seja identificado, deve ser observado também de forma singular, e proporcionado um ambiente que possa favorecer os saberes daquele bebê, bem como seja possível encaminhá-lo para um olhar especializado e uma intervenção a tempo, se assim for necessário.

Logo, a tese proposta neste trabalho – de que conhecer sobre o desenvolvimento e os saberes do bebê possibilita olhar para ele como um sujeito de desejo, que age com intencionalidade nas suas relações com o outro e, dessa forma, qualifica o trabalho desenvolvido nas creches e contribui para a percepção de quando há algum descompasso, tornando possível a realização de encaminhamentos assertivos e intervenções a tempo – se confirma. À medida que permitimos esse novo olhar para os bebês, e entendemos que eles nos comunicam sobre si, passamos a levar em consideração essa comunicação para pensar a forma como nos dirigimos a eles e como ofertamos os espaços e materiais. Essa mudança desencadeia uma série de outras transformações, de forma a qualificar o olhar, as relações e o ambiente, facilitando a observação do processo de desenvolvimento de cada bebê e, por consequência, a identificação dos descompassos, favorecendo os encaminhamentos e possibilitando as intervenções que se fizerem necessárias.

A formação proposta demonstrou o quanto é necessário que essas discussões e trocas sejam proporcionadas a esses profissionais, para que possam, então, fazer a diferença para os bebês com quem trabalham, confirmando o potencial para qualificar e favorecer o desenvolvimento integral e a atenção às possibilidades de intervenção a tempo. Foi possível perceber a mudança da percepção das profissionais sobre o bebê e suas potencialidades, bem como proporcionar a reflexão a respeito de como desenvolver o seu trabalho, de forma a repensar o seu lugar e como organizar o espaço do berçário.

Em tempo, ainda cabe destacar a relevância desta pesquisa e o que ela abre como possibilidades para outros pesquisadores que virão. Este estudo apresenta uma maneira de ver o bebê que o coloca como agente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, portanto, deve ser considerado no processo de construção desse lugar que se destina a recebê-lo – os berçários. Dessa forma, contribui para a reflexão e construção desses espaços e do papel das profissionais que se dedicam ao trabalho com os bebês. Além disso, contribui para qualificar a observação e o registro, integrando o que se espera para o desenvolvimento e o que se objetiva com os planejamentos do cotidiano. Ainda assim, há muito a ser pesquisado e aprofundado

sobre esse tema, como a possibilidade de propor uma discussão sobre o currículo e a formação dessas profissionais, bem como a valorização do trabalho que desenvolvem, que é de fundamental importância. Para futuras pesquisas, seria essencial um estudo que possa seguir acompanhando o trabalho desenvolvido após o processo de formação, de forma a registrar como essas profissionais colocaram em prática o que foi apreendido, de que forma qualificaram os ambientes e as relações, bem como se foi possível identificar desconhecimentos e realizar encaminhamentos assertivos.

Para além de uma proposta de formação pontual, como a oferecida, é necessário pensar de que forma garantir que esse conhecimento e esse espaço de troca sejam ofertados às estudantes e profissionais que estão com os bebês diariamente. E talvez isso possa se dar de diversas maneiras: desde a inclusão nos currículos de graduação até a criação de políticas públicas que garantam espaços de formação permanente.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA. **Estados de consciencia en los recién nacidos**. In: Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5. Disponível em: <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/baby/Paginas/States-of-Consciousness-in-Newborns.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- ALBUQUERQUE, J. A.; AQUINO, F. S. B. Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis. **Psicologia USP**, v. 32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200173>.
- ALEXANDRE, D. S.; ALPES, M. F.; REIS, A. C. M. B.; MANDRÁ, P. P. Validação de cartilha sobre marcos do desenvolvimento linguagem na infância. **Rev. CEFAC**, v. 22, n. 2, e16219, 2020.
- ANDRADE, E. **Formação continuada de professoras no espaço-tempo da escola infantil: relações de poderes e saberes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- ANDRÉ, S. **Um olhar para a formação de professores de bebês e crianças bem pequenas em tempos de retrocessos**. 2023. Tese. 259f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/69603>.
- ARACE, A.; PRINO, L. E.; SCARZELLO, D. Emotional competence of early childhood educators and child socio-emotional wellbeing. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 14, 7633, jul. 2021. DOI: 10.3390/ijerph18147633.
- ARAÚJO, J. P. et al. História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 6, p. 1000-1007, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2014670620>.
- AVILA, Â. A. H. S. **Tem alguma coisa, mas não sei o quê: o caminho entre a inquietação docente e a medicalização de bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2023. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2023. <http://hdl.handle.net/10183/271773>.
- BARBOSA, H. T. S. **Audição e linguagem na primeira infância: análise da eficácia de um curso para profissionais da Educação Infantil**. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- BARBOSA, H. T. S.; GIACCHINI, V.; ARAÚJO, E. S.; CÁCERES-ASSENÇO, A. M. Um curso de capacitação sobre comunicação na primeira infância impacta no conhecimento de profissionais da Educação Infantil? **CoDAS**, v. 36, n. 4, p. e20230192, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20242023192pt>
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, C. V. M. Os bebês vão para a escola. E, agora? A creche como espaço instituinte do sujeito. In: PARLATO-OLIVEIRA, E.; SZEJER, M. (org.). **O bebê e os desafios da cultura**. São Paulo: Instituto Langage, 2019. p. 291–300.

BATISTA, C. V. M. **O bebê e a creche: direitos e proposições**. São Paulo: Instituto Langage, 2024.

BITENCOURT, L. C. A. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil**. 2020. 240f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020. <http://hdl.handle.net/1843/35800>. Acesso em 13 de maio de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 82, de 16 de julho de 2014. Inclui o § 10 ao art. 144 da Constituição Federal, para disciplinar a segurança viária no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 17 jul. 2014.

BRASIL. **Caderneta de Saúde da Criança**. Ministério da Saúde, 9ª ed., Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 8 de março de 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de abril de 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.438**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2017. [L13438](#).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13438-26-abril-2017-784640-publicacaooriginal-152405-pl.html>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRAZELTON, T. B. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BULLINGER, A. Approche sensoriomotrice des troubles envahissants du développement. **Contraste**, v. 2, n. 5, p. 125-139, 2006. <https://shs.cairn.info/revue-contraste-2006-2-page-125?lang=fr>. Acesso em 13 de maio de 2025.

CAIRUGA, R. R. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARIM, D. **Cursos Bayley Brasil**. Porto Alegre, 2024.

CARVALHO, M. A. **A participação do cuidado de professores da Educação Infantil na constituição subjetiva**. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica – Núcleo de Pesquisa: Método Psicanalítico e Formações da Cultura – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/39496/1/Maria%20Aparecida%20de%20Carvalho.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2025.

CARVALHO, M. T. W. Tempo para os bebês - a creche como lugar de educação e atenção global à criança. In: ARAGÃO, R.; ZORNIG, S. A. J. (org.) **Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Escuta, 2018. p. 143-152.

CATÃO, I. Detecção e intervenção a tempo em bebês em risco de autismo e seus pais: implementação de um projeto no SUSDF. In: WANDERLEY, D. et al. (org.). **Autismo**: Perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 85-100.

CAVAGGIONI, A. P. M.; DE OLIVEIRA, M. C. T.; BENINCASA, M. Metodologia IRDI nas creches: relato de experiência na rede pública e privada. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 39, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432018000100002. Acesso em: 20 out. 2023.

CHAVES, E. F. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche**. 2020. 270f. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59686/5/2020_tese_efchaves.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2025.

COSTA, M. R. Infância, Educação e Saúde: aproximações necessárias no cuidado com as crianças de zero a três anos na escola. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRESPI, L. **Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância**. 2020. 213f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210807/001115652.pdf>. Acesso em: 13/05/2025

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução: L. de O. Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DALLEDONE, G. C. **A abordagem Pikler-Lóczy em creches públicas paulistanas: qualidade percebida na docência com bebês**. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2023. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/88716/R%20-%20D%20-%20GIOVANNA%20CASTRO%20DALLEDONE.pdf?sequence=1>. Acesso em 13 de maio de 2025.

DE MARCO, M. T. **Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 2019. 162f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191296>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DETONI, B.; BRITO, L.; ABREU, B. C. M.; GIMENEZ, J. S.; ADAMS, J.; SANTOS, A. M. Experiência do brincar do bebê e da criança pequena: contribuições para pensar a Educação Infantil. In: SANTOS, A. M.; OLIVA, R.; DETONI, B.; BRITO, L. (org.). **A escola em debate: conexões entre cotidiano e experiência**. P.37-54. Editora Fundação Fênix: Porto Alegre, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36592/9786554601733>

DOLTO, F. DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

DUARTE, A.; MARTINS, S.; AUGUSTO, C.; SILVA, M. J.; LOPES, L.; SANTOS, R.; ROSÁRIO, R. The impact of a health promotion program on toddlers' socio-emotional development: a cluster randomized study. **BMC Public Health**, v. 24, n. 5, 2024. 415. DOI: 10.1186/s12889-024-17953-9.

FEDATTO, C. P. **O bebê e os livros**. São Paulo: Instituto Langage, 2024.

FERRARI, A. G.; FERNANDES, P. P.; SILVA, M. R.; SCAPINELLO, M. A experiência com a Metodologia IRDI em creches: pré-venir um sujeito. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 17-33, mar. 2017.

FERREIRA, S. S. **Formação de professores da Educação Infantil**: uma intervenção para orientação quanto ao aspecto psíquico do desenvolvimento de bebês. 2022.142f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Clínica) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16680>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009b.

FRANCO, V.; AMARAL, L. Abordagem transdisciplinar dos transtornos de desenvolvimento e da intervenção precoce. In: PARLATO-OLIVEIRA, E.; SZEJER, M. (org.). **O bebê e os desafios da cultura**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. AMGH Editora, 2013.

GARCIA, N. N. **Emoção, afetividade e desenvolvimento humano**: uma articulação necessária na Educação Infantil. 2022, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes – Londrina, 2022. <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/cd9202cf-f4e8-485f-bba7-2a7b788688d4/content>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

GERHARDT, S. **Por que o amor é importante**: como o afeto molda o cérebro do bebê. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GOLSE, B. **Sobre a psicoterapia pais-bebê**: narratividade, filiação e transmissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOLSE, B.; AMY, G. **Bebês maestros, uma dança das mãos**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GOMES, A. M. **Promoção de estratégia coletiva para o favorecimento do desenvolvimento infantil no berçário de uma creche pública**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional Saúde, Sociedade e Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019. <https://repositorio.ufvjm.edu.br/items/971b378e-b2af-48a5-b7d1-b1e809c09a6e>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

GONÇALVES, G. F.; KESKE-SOARES, M.; CHECALIN, M. A. Estudo do papel do contexto linguístico no tratamento do desvio fonológico. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 15, n. 1, p. 92-102, 2010.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUTFREIND, C. **O Elogio ao começo**: O bebê, a criança e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2024.

GRATIER, M.; LUMBROSO, V. **L'odyssée des 1000 premiers jours**. S.l., Marabout, 2022.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, V. **Vida psíquica do bebê**: a parentalidade e os processos de subjetivação. São Paulo: Blucher, 2022.

HORN, M. G. S. O bebê e suas relações com o espaço. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JERUSALINSKY, J. Até quando esperar? da “conduta expectante” ao fechamento do diagnóstico de autismo. In: WANDERLEY, D.; GILLE, M. (org.). **É tarde! É tarde?** A intervenção a tempo em bebês com risco de evolução autística. Salvador: Ágalma, 2018. p. 90-108.

JERUSALINSKY, J.; ENDO, T. C.; ABREU, C. R. G. M.; COSTA, C. M.; PEREIRA, A. B.; BRAGA, A. C. A.; PINO, M. A. P. Detecção precoce do sofrimento psíquico em bebês e a formação de profissionais para práticas de prevenção em saúde mental: projeto REDE-SAMPA. In: JERUSALINSKY, J.; MELO, M. S. (org.). **Quando algo não vai bem com o bebê**: detecção e intervenções estruturantes em estimulação precoce. Salvador: Ágalma, 2020. p. 107-119.

KUPFER, M. C. M.; JERUSALINSKY, A. N.; BERNARDINO, L. M. F.; WANDERLEY, D.; ROCHA, P. S. B.; MOLINA, S. E.; SALES, L. M.; STELLIN, R.; PESARO, M. E.; LERNER, R. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica, **Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.**, v. 6, n. 1, p. 41-68, 2009.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M.; MARIOTTO, R. M. M. **De bebê a sujeito**: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo: Escuta/ FAPESP, 2014.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; YAMASHITA, A. G. G. Educar em tempos de autismo: uma pesquisa sobre ações de promoção e prevenção em saúde mental em instituições de Educação Infantil a partir da psicanálise. In: WANDERLEY, D.; GILLE, M. (org.). **É Tarde! É tarde?** A intervenção a tempo em bebês com risco de evolução autística. P. 68-89. Salvador: Ágalma, 2018.

LAZNIK, M. C. **A hora e a vez do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

LAZNIK, M. C. A questão da importância do protocolo PREAUT. In: WANDERLEY, D.; CATÃO, I.; PARLATO-OLIVEIRA, E. **Autismo**: perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica. P. 19-28. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

LOVISON, K.; MOREIRA, H. S. B.; SILVA, J.; SCORZAFAVE, L. G. D. S.; MELLO, D. F. Influência da qualidade do ambiente das creches no desenvolvimento motor de crianças entre seis e 15 meses. **Revista Brasileira de Saúde Materna-Infantil**, Recife, v. 21, n. 3, p. 837-844, jul.-set., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93042021000300006>

MACHADO, N. P.; ALVES, R. O.; NASCIMENTO, C. R.; LUCENA, A. M.; FERREIRA, P. R.; PARLATO-OLIVEIRA, E.; CARVALHO, S. A. S. Investigação do reconhecimento do próprio nome em bebês de 4 a 5 meses: estudo piloto. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 5, p. 1080-1087, set-out, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000500004>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARIOTTO, R. M. M.; PESARO, M. E. O roteiro IRDI: sobre como incluir a ética da psicanálise nas políticas públicas. **Estilos clín.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 99-113, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p99-113>.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MEDEIROS, C. M. L. D. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil**. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação - São Leopoldo, 2021. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9787>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

MEINICKE, D.; SANTOS, A. M. S. **A educação para inteireza e sua perspectiva de (trans)forma-ção de professores e professoras de Educação Infantil**. Educus: Caxias do Sul, 2021.

MELLO, H. M. A. **Percepção de graduandos e pedagogos sobre a educação de bebês em instituição escolar**. 2023. 102f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara, 2023. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8e04a79c-9fea-4eb9-a127-717fac846250/content>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

MELO, T. R. **Efeitos de um programa de atividade física precoce no desenvolvimento neuropsicomotor em bebês de 4-18 meses que frequentam creche**. 2018. 2020f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2018. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/58424/R%20-%20T%20-%20TAINA%20RIBAS%20MELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

MELO, T. R.; ARAUJO, L. B.; YAMAGUCHI, B.; FERREIRA, M. P.; ISRAEL, V. L. Qualidade de vida e desenvolvimento neuropsicomotor de bebês de 4-18 meses em centros de Educação Infantil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 8, p.3175-3184, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020258.21002018

MERLETTI, C. K. I. **Formação por meio dos IRDI com pais e professores**. Uma parceria possível na Educação 2017. 234f. Infantil. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22122017-093259/publico/merletti_corrigida.pdf Acesso em: 13 de maio de 2025.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p.154-164, 2014.

MURATORI, F. **Manual precoce no autismo**: guia prático para pediatras. Salvador, BA: Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce da Bahia, 2014.

NAGY, E.; MOLNARB, P. *Homo imitans* ou *homo provocans*? Modelo de *imprinting* a partir de imitação neonatal. In: BUSNEL, M. C.; MELGAÇO, R. G. (org.). **O bebê e as palavras**: uma visão transdisciplinar sobre o bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2013. p. 59-74.

NUNES, A. M. M. B. **Afetividade e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil**: um olhar sobre a formação continuada no município de João Pessoa. 2019. 83f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação - João Pessoa, 2019.

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15178/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

O'CONNOR, A.; BLEWITT, C.; NOLAN, A.; SKOUTERIS, H. Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care settings. **Eval. Program. Plann.**, v. 68, p. 57-63, 2018 DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2018.02.011.

OLIVEIRA, A. L. **Aprendizagem profissional docente**: um estudo de caso sobre formadores de professores da Educação Infantil. 2024. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. DOI:10.11606/D.59.2024.tde-10102024-161012.

OLIVEIRA, C.; MARTINS, M. C. Educando bebês: representações da infância por sua materialidade no início do século XX. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 82, p.323-346, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10808>

OLIVEIRA, E. C. S. **Abordagens curriculares internacionais para Educação Infantil**: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas. Orientadora: Sinara Almeida da Costa. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/334>. Acesso em: 24 set. 2022

PARIZZI, B.; RODRIGUES, H. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARLATO-OLIVEIRA, E. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PARLATO-OLIVEIRA, E. **O bebê e as tramas da linguagem**. São Paulo: Instituto Langage, 2022.

PARLATO-OLIVEIRA, E. **Fundamentos para uma clínica psicanalítica do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2024.

PARLATO-OLIVEIRA, E.; SOUZA, A. P. R.; CARMO, C. F. Preaut: uma pesquisa psicanalítica que atravessou fronteiras. In: WANDERLEY, D.; CATÃO, I.; PARLATO-OLIVEIRA, E. **Autismo: perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica**. P. 79-84. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

PESARO, M. E.; MERLETTI, C. K. I.; PELLICCIARI, F. S.; MORATTI, P.; PIMENTEL, C. L.; BARRETO, C. P. O. Grupos de pais-bebês nas creches como estratégia de promoção da saúde mental na primeira infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183424>

PUCCINELLI, M. F. **A sustentação do corpo como possibilidade de existência: os processos de integração psicossomática no âmbito da Educação Infantil**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura – Porto Alegre, 2018. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187567/001083384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

RAMIRES. K. A. G. **Educação Infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês**. 2023. 99 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

RAMOS, L. Z. **Percepção de professores acerca do desenvolvimento integral da criança matriculada na Educação Infantil**. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas - Campinas, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1045632>

RAMOS, M. M. A.; BARBA, P. C. S. D. Ages and Stages Questionnaires Brazil in monitoring development in early childhood education. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 93, suppl. 4, p. e20201838, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0001-3765202120201838>

ROCHA, J. S.; BAUM, V. D.; ROZEK, M. A aprendizagem em questão: contribuições da epistemologia genética e da psicanálise a quem ensina. In: MACHADO, D. A.; CAZANI, J. (org.). **Inclusão e Educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

ROSA, D. J. **Alienação pontual e duplos potencializadores: um intervir a tempo para bebês na Escola de Educação Infantil**. 2024. 253f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2024. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/276997/001208151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

ROSI, F. S.; LUCERO, A. Intervenção precoce x Estimulação precoce na clínica com bebês. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, jun., p. 174-193, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2022.

ROZEK, M.; MARTINS, G. D. F. Bebês com deficiência no Brasil: um olhar a partir dos programas governamentais e pesquisas nacionais. **Educação**, v. 43, n. 1, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35435>

SANTOS, S. R. B. O. **O trabalho colaborativo entre os profissionais das políticas intersetoriais na perspectiva da formação integral da primeira infância**. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/41812/1/Sara%20Regina%20Barbosa%20Oliveira%20Santos.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

SEHN, A. S. **Grupos de discussão de trabalho na Educação Infantil e na Educação Inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras**. 2020. 134f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Porto Alegre, 2020.
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221705/001126116.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

SERAFINI, G. C. C.; PROSDOCIMI, R. G. Bebês na escola e o olhar da psicologia. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SILVA, L. A.; SCHROER, C. M.; OLIVEIRA, Z. Como aprendemos o paradigma da educação inclusiva e os conceitos de deficiência e de necessidades educativas. In: MARTINS, G. F. et al. (org.). **Infância e Inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019. E-book.

SILVA, M. R.; MEDEIROS, C. B., ARROSI, K. E.; FERRARI, A. G. “Que bom que ele havia estranhado”: considerações sobre a metodologia IRDI. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p.1-8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226338>

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 2 ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 43, p. 65-79, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100006>

SOUZA, A. P. R. **Instrumentos de avaliação de bebês: desenvolvimento, linguagem e psiquismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2019.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J.; GRATIER, M. **O bebê nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

VALENÇA, S. M.G.; CHIRELLI, M. Q.; TONHON, S. F. R.; PIO, D. A. M.; CORDEIRO, A. P. Cuidado e educação de crianças de zero a dois anos: desafios do processo de trabalho.

Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios, v. 12, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e603>

VAN LIEMPD, I. H.; OUDGENOEG-PAZ, O.; LESEMAN, P. P. M. Object exploration is facilitated by the physical and social environment in center-based child care. **Child Dev.**, v. 96, n. 1, p. 161-175, jan.-fev., 2024. DOI: 10.1111/cdev.14161.

VENANCIO, S. I.; BORTOLI, M. C.; OLIVEIRA, C. F.; LUQUINE JÚNIOR, C. D.; SETTI, C.; MELO, D. S.; RELVAS, G. R. B.; BUCCINI, G.; TANAKA, O. Y. Pesquisas de implementação na área da primeira infância: revisão de escopo. **Acta Paulista De Enfermagem**, v. 36, n. 1, eAPESPE023073, 2023 DOI: [10.37689/acta-ape/2023ARSPE023073](https://doi.org/10.37689/acta-ape/2023ARSPE023073)

WANDERLEY, D.; CATÃO, I.; PARLATO-OLIVEIRA, E. **Autismo: perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica**. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

WESSEL, S. C. **Atuação de psicólogas na Educação Infantil e sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na infância**. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia, Serviço Social e Comunicação Humana - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Porto Alegre, 2023.
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/262610/001173585.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

APÊNDICE A – Carta de Aceite Institucional**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA****Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.**

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, _____ declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado: **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA CRECHE**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação destas profissionais nos espaços educativos de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profa Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andreia.mendes@puhrs.br
Doutoranda Bruna Detoni. Fone 51. 991282777 – psibrunadetoni@gmail.com
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



ESCOLA DE
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela Doutoranda Bruna Detoni, intitulada: **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA CRECHE**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na Tese por mim realizada que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. A pesquisa tem como objetivo evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação destas profissionais nos espaços educativos de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo.

Sua participação será muito importante e para tanto, será realizada observação não participativa da rotina de uma turma de berçário, aproximadamente 4 encontros; a participação em uma formação para educadores sobre o desenvolvimento do bebê, seus saberes, seus sofrimentos e a identificação dos mesmos e possibilidade de intervenção a tempo; a participação em um grupo focal, para a integração dos conhecimentos e avaliação do processo. As atividades poderão ser gravadas na forma de áudio e vídeo para melhor análise das mesmas, cujos pais ou responsáveis tenham autorizado a participar do estudo, cabendo à pesquisadora obter tais autorizações. O estudo irá beneficiar a comunidade acadêmica nos campos da educação e Educação Infantil favorecendo o diálogo da práxis pedagógica, este estudo apresenta-se como um rico campo de possibilidades, orientada pelo princípio educativo, e você nos ajudará a refletir sobre a concepção fenomenológica, sobre novas possibilidades e potencialidades que podem ser recriadas e ressignificadas no cotidiano escolar, nas vivências com os bebês, respeitando assim a infância na sua mais pura existência. Como serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo é possível que aconteçam desconfortos ou riscos à sua realização, portanto a pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- O direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis;
- Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar os nomes dos participantes da pesquisa;
- Caso a instituição escolar deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação;
- As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade;

- Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação;
- Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida;
- Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos ou riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo e é possível que aconteçam desconfortos à sua realização, mesmo que mínimos, portanto, é facultada a resposta de quaisquer questionamentos, mediante necessidade ou constrangimento do entrevistado, optando a qualquer tempo por não respondê-las;
- Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a busca de indenização pelo participante.
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- Se o bebê ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, o mesmo será excluído da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas;
- A garantia de que a participação deverá ser em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos;
- Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Bruna Detoni, através do telefone (51) 991282777 e do e-mail psibrunadetoni@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Andreia Mendes dos Santos (51) 99998-0857, e-mail andreia.mendes@pucrs.br.

Declaro que fiz a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, acredito estar suficientemente informado. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Porto Alegre _____, _____, _____



Assinatura do participante da pesquisa

Andreia Mendes dos Santos
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



ESCOLA DE
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (a) filho (a) e/ou o menor sob a sua guarda _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Bruna Detoni, intitulada: **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA CRECHE**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na Tese por mim realizada que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. A pesquisa tem como objetivo evidenciar como a formação de professoras pode contribuir para uma ressignificação da atuação destas profissionais nos espaços educativos de modo a potencializar o desenvolvimento dos bebês e favorecer a identificação de possibilidades de atenção e intervenção a tempo.

Sua autorização para que ele participe da pesquisa será de muita importância, para tanto solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a coleta de dados com seu filho (a) durante o tempo em que frequenta a creche, serão 4 momentos de aproximadamente uma hora, em que estarei observando a rotina da turma. As atividades poderão ser gravadas por vídeo para melhor análise das mesmas.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a criança. Caso você deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

Seu(a) filho(a) não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para beneficiar a comunidade acadêmica nos campos da educação e Educação Infantil favorecendo o diálogo da práxis pedagógica, orientada pelo princípio educativo, bem como, colaborar com a discussão metodológica acerca das investigações com bebês, valorizando a sua participação.

A participação do bebê tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a criança e/ou a família desejar. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Bruna Detoni.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis;
- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- as informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o bebê não será submetido a situações consideradas de risco;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da

- investigação em qualquer momento de seu percurso;
- o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
 - a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa; se os responsáveis pelo bebê não concordarem com a participação na pesquisa, o bebê será excluído da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas; a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos;
 - durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Bruna Detoni, através do telefone (51) 991282777 e do e-mail psibrunadetoni@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Andreia Mendes dos Santos (51) 99998-0857, e-mail andreia.mendes@pucrs.br.

Declaro que fiz a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, acredito estar suficientemente informado. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade que meu filho (a), autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Porto Alegre ____, _____, ____



Assinatura dos pais/responsáveis

Andreia Mendes dos Santos
Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Carta Convite para a formação



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

Porto Alegre, data, mês e ano.

À Escola,

Você está sendo convidado a participar do curso **Docência com bebês: desenvolvimento integral e possibilidades de intervenção a tempo**, que faz parte da pesquisa de doutorado da Psicóloga Bruna Detoni, orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

As aulas serão nas **quintas-feiras**, de **13h30 às 17h30** e terão **início em 07/03/2024**.

A sua escola pode inscrever até **5 profissionais** para o curso, através do link: <https://nam10.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Fwebapp.pucrs.br%2Finscricao-siproex%2F%3Fprojeto%3Db6865bcc9ec575df&data=05%7C02%7CBruna.Detoni%40edu.pucrs.br%7Cdace4821a045424bcc2308dc27fa5229%7C51ebcf315839412e83bb801a2ba78627%7C0%7C0%7C638429203270512702%7CUnknown%7CTWFpbGZsb3d8eyJWlIjoIjoiMC4wLjAwMDAiLCJQIjoiV2luMzIiLCJBTiI6Ikl1haWwiLCJXVCI6Mn0%3D%7C0%7C%7C%7C&sdata=JEIRYCOkLMYgwT8kNklvSbNaddMkXHyJs03USC%2BRqt8%3D&reserved=0>, até o dia **22/02/2024**. Após efetuar as inscrições, peço que me envie o nome dos profissionais inscritos.

Local do curso: LABINF e Escola de Humanidades da PUCRS

Programação

07/03/2024

13h30: Apresentação da proposta, aspectos mais gerais e principais conceitos

14h00: Desenvolvimento da linguagem do bebê

15h45: Desenvolvimento motor do bebê

14/03/2024

13h30: Desenvolvimento emocional do bebê

15h30: Saberes dos bebês

16h30: O brincar do bebê

21/03/2024

13h30: Docência na Educação Infantil com bebês

15h45: A organização dos espaços no berçário

04/04/2024

13h30: Sofrimento psíquico e sinais de risco de desenvolvimento em bebês

15h45: Possibilidades de avaliação do desenvolvimento

11/04/2024

13h30: Possibilidades de intervenção a tempo

15h30: Encerramento e avaliação

APÊNDICE E - Questionários

QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Dados Sociodemográficos

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Idade:
4. Formação:
5. Função:
6. Instituição:
7. Há quanto tempo trabalha na educação?
8. Há quanto tempo trabalha com bebês?

Sobre a instituição

9. Quantos bebês (0-18m) são atendidos atualmente?
10. Quantos funcionários estão dedicados ao atendimento dos bebês?
11. Qual é a formação de cada um destes funcionários?
12. Qual a proposta pedagógica para este grupo?
13. São previstos formações e espaços de trocas aos educadores? Comente.

Sobre o trabalho com bebês

14. Comente três coisas que o bebê sabe.
15. Comente uma coisa que o bebê não sabe.
16. A respeito do seu conhecimento sobre o desenvolvimento do bebê, você:
 - () Conhece e identifica os marcos do desenvolvimento e acompanha as pesquisas recentes.
 - () Conhece os marcos do desenvolvimento, mas não acompanha as pesquisas recentes.
 - () Tem uma ideia sobre os marcos do desenvolvimento.
 - () Não conhece os marcos do desenvolvimento.
 - () Outro.
17. Se marcou OUTRO na pergunta anterior, explique.
18. Quais são os autores de desenvolvimento que você conhece? Cite 3.
19. Você se sente capaz de identificar quando há algum descompasso no desenvolvimento dos bebês?
 - () Sim
 - () Não
 - () Às vezes
20. Comente a sua resposta.
21. Quais são as situações com as quais você se preocupou com o desenvolvimento do bebê? Caso não tenha, descreva uma situação com a qual se preocuparia.
22. Já houve alguma situação que fez com que você tenha encaminhado um bebê para algum atendimento especializado? Caso não, descreva uma situação que configura a necessidade de encaminhamento.
23. Comente quais aspectos do desenvolvimento do bebê você gostaria de conhecer mais?
24. Qual seria o melhor dia para que a formação aconteça?

- quarta-feira
 - quinta-feira
 - sexta-feira
 - sábado
 - outro
25. Qual seria o melhor horário para que a formação aconteça?
- manhã (8h-12h)
 - tarde (13h30-17h30)
 - noite (18h-22h)

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

Dados Sociodemográficos

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Idade:
4. Formação:
5. Função:
6. Instituição:
7. Há quanto tempo trabalha na educação?
8. Há quanto tempo trabalha com bebês?

Sobre o trabalho com bebês

9. Comente três coisas que o bebê sabe.
10. Comente uma coisa que o bebê não sabe.
11. A respeito do seu conhecimento sobre o desenvolvimento do bebê, você:
 - Conhece e identifica os marcos do desenvolvimento e acompanha as pesquisas recentes.
 - Conhece os marcos do desenvolvimento, mas não acompanha as pesquisas recentes.
 - Tem uma ideia sobre os marcos do desenvolvimento.
 - Não conhece os marcos do desenvolvimento.
 - Outro.
12. Se marcou OUTRO na pergunta anterior, explique.
13. Quais são os autores de desenvolvimento que você conhece? Cite 3.
14. Você se sente capaz de identificar quando há algum descompasso no desenvolvimento dos bebês?
 - Sim
 - Não
 - Às vezes
15. Comente a sua resposta.
16. Quais são as situações com as quais você se preocupou com o desenvolvimento do bebê? Caso não tenha, descreva uma situação com a qual se preocuparia.
17. Já houve alguma situação que fez com que você tenha encaminhado um bebê para algum atendimento especializado? Caso não, descreva uma situação que configura a necessidade de encaminhamento.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Como foi a escolha por trabalhar com os bebês?
O que a levou a trabalhar como professora? Como você se tornou professora de bebês?
2. Como é o seu trabalho com os bebês?
Como você se sente trabalhando com bebês?
3. Em sua rotina diária com os bebês, você conversa com eles?
4. Como o bebê se comunica com você?
5. O bebê brinca? Como é esse brincar?
6. Em algum momento você observa que o bebê precisa de maior atenção e cuidado?
7. Qual é a importância do seu trabalho para o bebê?
8. Do que você acredita que os bebês precisam na Educação Infantil, para se desenvolverem bem?
9. Quais as dificuldades que você costuma encontrar?
10. Quais as maiores preocupações?
11. Há algum protocolo quando identificam que algo não vai bem com o bebê? Há rede de apoio?
12. Como você integra os conhecimentos sobre o desenvolvimento do bebê e a vivência do cotidiano da creche?
13. Quais as expectativas com relação a uma proposta de formação? Que temas gostaria que fossem abordados?

ANEXO A – Aprovação do SIPESQ**SIPESQ**

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Porto Alegre, 5 de setembro de 2023.

Documento unificado referente ao projeto de pesquisa:

11509 - DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES

Este documento unificado é composto por:

<i>Arquivos</i>	<i>Página</i>
- Carta de Aprovação da Comissão Científica	2
- PROJETO DE PESQUISA	3
- ORÇAMENTO	54



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 11509

Porto Alegre, 5 de setembro de 2023.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO B – Aprovação do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO e UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA

Pesquisador: Andreia Mendes dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74421123.0.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.336.666

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2212934.pdf, de 22/09/2023) e/ou do Projeto Detalhado (arquivo.pdf, de 13/09/2023).

Introdução

O presente projeto de tese de doutorado tem como objeto de estudo a formação de educadores com vistas a potencializar a experiência do bebê na educação, considerando a importância dos espaços educativos para o seu desenvolvimento integral¹. Assim, a idealização desta investigação surge da materialização da parceria entre profissionais das áreas da Saúde e Educação vinculados à Prefeitura do Município de Taquara, ao realizarem uma formação voltada para educadores da educação infantil que versava sobre o desenvolvimento dos bebês. O intuito da formação oferecida estava relacionado à necessidade da resposta às inquietações dos educadores, bem como à realização de encaminhamentos mais assertivos para os profissionais da Saúde que realizavam os atendimentos das crianças. Neste contexto, pode-se evidenciar que a reflexão que dá origem a problematização que será proposta nas linhas que seguem é oriunda de minha prática profissional, como psicóloga clínica; neste caso, desde janeiro de 2005 e que, desde junho de 2011, também se complementa com minha inserção na área de Saúde Pública a partir de minha

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

incorporação a uma Unidade Básica de Saúde localizada no Município de Taquara, sendo responsável atualmente pelo atendimento e concretização de ações voltadas para crianças de 0 a 10 anos. Durante este período, muitos foram – e continuam sendo – os desafios colocados para mim; principalmente o fato de a demanda para atendimento psicológico se caracterizar por sintomas e patologias já instaladas, que acarretam, entre outras coisas, atrasos no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagens, uma vez que a busca por atendimento é feita tardiamente, o que também tem sido apontado por outros clínicos e pesquisadores (JERUSALINSKY et al., 2020; JERUSALINSKY, 2018; CATÃO, 2018). No início de minha atuação na Unidade, as crianças atendidas apresentavam sintomas, sofrimento e dificuldades de aprendizagem já estabelecidas, chegando para atendimento, em média, a partir de 6 anos de idade. Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, bem como transtornos do espectro autista eram comuns de ser diagnosticados. Em razão da situação que se colocava, foi proposto junto a gestão da Unidade uma parceria entre as equipes de Saúde e Educação (esta formada por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma pedagoga), para que fossem realizadas formações com educadores. Inicialmente, o foco era os denominados professores de apoio – que são os que acompanham as crianças “laudadas”, portadoras de um laudo diagnóstico. Naquele momento, se decidiu abordar como tema o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagens das crianças. Em seguida, a proposta foi ampliada, tendo sido oferecida a formação para educadores da educação infantil. Aos poucos o reflexo desse movimento passou a ser percebido na demanda pela busca para atendimento, uma vez que as crianças passaram a chegar de forma mais precocemente para serem atendidas com 5, 3 e, atualmente, até com 2 anos. Além disso, é importante destacar que, durante este período, também foram realizados encontros de grupos de gestantes, que abordavam, em algumas reuniões, questões relacionadas ao primeiro ano de vida dos bebês, bem como aspectos de seu desenvolvimento emocional e da linguagem. Em paralelo ao trabalho que realizava, desenvolvi a minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul voltada a questões que envolvem o exercício da parentalidade, e o quanto atividades como a desenvolvida pela Escola de Pais do Brasil podem contribuir para as práticas parentais e o desenvolvimento das crianças. No entanto, foi por meio do Instituto Langage e da Associação Francesa La Cause des Bébés que pude me aprofundar no estudo sobre os bebês, – seu desenvolvimento e seus saberes – na perspectiva de perceber potenciais contribuições destes temas na realização de um trabalho relacionado à promoção da saúde e desenvolvimento integral desde muito cedo. Logo, considero estes os principais fatores/acontecimentos que não apenas se constituem como marca de minha trajetória, mas

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

motivaram a proposta e construção deste projeto. E é nestes termos que tecer as possibilidades das tramas epistêmico-metodológicas deste projeto se constitui uma aventura que se inicia também a partir da entrada no Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola e no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI), em parceria com o Laboratório das Infâncias (LabInf) da PUCRS. O LabInf consiste em um espaço destinado à pesquisa científica e extensão com a finalidade de pensar e desenvolver propostas que gerem impacto social na infância, promovendo um olhar integral às crianças, valorizando-as como seres de direitos e voz. Foi criado pela Escola de Humanidades, sendo uma parceria do Grupo de Pesquisa, do NEPIEI e o Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Para tanto, a pesquisa deverá acontecer junto ao LabInf, e junto a Escolas de Educação Infantil que atendam bebês (0-18m), públicas e privadas. Ao ingressar no doutorado e no LabInf, ainda em processo de construção e consolidação, foi possível desenvolver atividades que se somam a minha trajetória e construção deste projeto, entre elas, duas edições de um curso de extensão em Desenvolvimento do bebê: introdução aos instrumentos de avaliação e intervenção, voltado para profissionais que atuavam ou se interessavam pelo trabalho com os bebês, bem como a Oficina para brincar com bebês e crianças pequenas e seus cuidadores. Além disso, mais recentemente, acompanhar a disciplina Extensionista de Educação da criança (0-5 anos), que faz parte do quadro de disciplinas da graduação em Pedagogia na PUCRS, realizando uma aproximação com alguns conteúdos que fazem parte do processo de formação da pedagogia, bem como dos alunos e locais de trabalho dos mesmos. Deste modo, o problema de pesquisa que emerge para o desenvolvimento da Tese é: Como a formação de educadores de bebês pode contribuir para que os espaços educativos possam significar uma potente possibilidade para o desenvolvimento integral dos bebês, bem como de atenção para possibilidades de intervenção a tempo?

Hipótese: Os resultados esperados são de que conhecer sobre o bebê facilita olhar para ele como um sujeito de desejo, que age com intencionalidade nas suas relações com o outro e, desta forma, contribui para a percepção de quando algo não vai bem, tornando possível a realização de encaminhamentos assertivos e intervenções a tempo

Metodologia Proposta: A presente investigação se insere em um paradigma qualitativo ou fenomenológico, comum às pesquisas que se desenvolvem no interior das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas (FLICK 2009a; 2009b). No caso das intenções deste projeto de tese como um todo, as mesmas resultam num modelo de pesquisa aplicada, abordagem mista,

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

descritiva e com pesquisa de campo. (CRESWELL 2007; CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Tendo em vista características encontradas no desenvolvimento de estudos independentes, mas complementares, abrangendo instrumentos e técnicas diferenciadas de pesquisa, um tema que envolve pelo menos duas áreas de atuação (Educação e Saúde), optou-se pela pesquisa-ação, onde a construção da pesquisa se dá a partir do que está sendo pesquisado, bem como visa a transformação e uma melhor compreensão da realidade. A pesquisa-ação segue os processos cíclicos de planejamento, ação, observação e reflexão, e se destaca pela participação reflexiva e crítica sobre o contexto político e cultural no qual a ação acontece (GRAY, 2012). Para tanto, é feita uma proposta de pesquisa que terá três momentos. O primeiro consiste em uma aproximação dos espaços educativos, através de entrevistas com coordenadores pedagógicos e com os educadores de bebês por eles designados. O segundo, trata de uma proposta de formação de educadores de bebês. O terceiro momento, com vistas a avaliar e integrar os conhecimentos e processos, será um grupo focal. Os participantes da pesquisa serão educadores de bebês que atuam em 2 escolas públicas e 2 escolas privadas do Município de Porto Alegre. Os instrumentos de coleta de dados consistirão em três questionários: 1) coleta de dados sociodemográficos dos participantes, 2) coleta de dados sobre a instituição e, 3) questionário sobre a experiência de trabalho com bebês, seu desenvolvimento, saberes, sofrimentos e risco de desenvolvimento; entrevistas semiestruturadas; um caderno de campo contendo anotações da observação não participante; e ainda um grupo focal.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é evidenciar como a formação de profissionais que trabalham com bebês, pode (re)significar a educação infantil (que articula o desenvolvimento biopsicossocial e as aprendizagens) como espaço potente para o desenvolvimento integral dos bebês, bem como a atenção para possibilidades de intervenção a tempo.

Objetivo Secundário:

Analisar criticamente o trabalho dos educadores de bebês, bem como a relação da educação infantil no processo de desenvolvimento dos bebês considerando a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e a necessidade de realização de encaminhamentos e suas assertividades.

Discutir os cotidianos da creche e da educação infantil considerando as potencialidades destes espaços na promoção do desenvolvimento integral e de práticas de intervenção a tempo com bebês. Integrar conhecimentos sobre desenvolvimento do bebê com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento observados nas práticas do cotidiano da creche. Defender a importância da

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

formação continuada relacionada à temática do desenvolvimento de bebês e voltada a educadores, por sua vez fortalecida a partir da ampliação da articulação intersetorial entre as áreas da Saúde e da Educação com vistas às possibilidades de intervenção a tempo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Poderão ocorrer possíveis desconfortos ou riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo e é possível que aconteçam desconfortos à sua realização, mesmo que mínimos, portanto, é facultada a resposta de quaisquer questionamentos, mediante necessidade ou constrangimento do entrevistado, optando a qualquer tempo por não respondê-las.

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a busca de indenização pelo participante.

Benefícios:

O estudo irá beneficiar a comunidade acadêmica nos campos da educação e educação infantil favorecendo o diálogo da práxis pedagógica, este estudo apresenta-se como um rico campo de possibilidades, orientada pelo princípio educativo, e você nos ajudará a refletir sobre a concepção fenomenológica, sobre novas possibilidades e potencialidades que podem ser recriadas e ressignificadas no cotidiano escolar, nas vivências com os bebês, respeitando assim a infância na sua mais pura existência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados esperados são de que conhecer sobre o bebê facilita olhar para ele como um sujeito de desejo, que age com intencionalidade nas suas relações com o outro e, desta forma, contribui para a percepção de quando algo não vai bem, tornando possível a realização de encaminhamentos assertivos e intervenções a tempo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

se pela aprovação do projeto de pesquisa "DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E ATENÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A TEMPO & UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES" proposto pelo pesquisador Andreia Mendes dos Santos com número de CAAE 74421123.0.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2212934.pdf	22/09/2023 15:56:27		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	22/09/2023 15:55:56	BRUNA DETONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaaceitemeninojesus.pdf	22/09/2023 15:48:08	BRUNA DETONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaaceitecisnebranco.pdf	22/09/2023 15:47:39	BRUNA DETONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaaceitegatinhotravelso.pdf	22/09/2023 15:47:14	BRUNA DETONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaaceiteheloisabecker.pdf	22/09/2023 15:46:46	BRUNA DETONI	Aceito
Orçamento	orcamentoprojeto.pdf	22/09/2023 15:46:15	BRUNA DETONI	Aceito
Outros	CartaLattes.pdf	15/09/2023 18:30:28	BRUNA DETONI	Aceito
Outros	cartaapresentacao.pdf	15/09/2023 18:29:50	BRUNA DETONI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/09/2023 11:23:48	BRUNA DETONI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/09/2023 14:51:19	BRUNA DETONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrunaDetoni.pdf	13/09/2023 14:48:09	BRUNA DETONI	Aceito
Outros	documentosipesq.pdf	13/09/2023 14:44:25	BRUNA DETONI	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@puccrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.336.666

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoresponsaveis.pdf	13/09/2023 14:37:31	BRUNA DETONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoeducadores.pdf	13/09/2023 14:37:21	BRUNA DETONI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 01 de Outubro de 2023

Assinado por:
Karen Cherubini
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br