



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPgPS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E EDUCADORAS
INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A HABILIDADE DE
COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL**

Vanessa da Cruz Alexandrino

João Pessoa, março de 2017

VANESSA DA CRUZ ALEXANDRINO

**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E EDUCADORAS
INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A HABILIDADE DE
COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL**

Dissertação elaborada sob a orientação da professora Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPs/UFPB), como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, março de 2017

A382c Alexandrino, Vanessa da Cruz.
 Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis
 sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação
 intencional infantil / Vanessa da Cruz Alexandrino. - João
 Pessoa, 2017.
 143 f. : il. -

 Orientadora: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGPS

 1. Psicologia educacional. 2. Desenvolvimento humano -
 Concepções. 4. Educação infantil. 5. Comunicação
 intencional. I. Título.

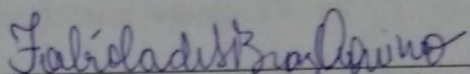
UFPB/BC

CDU:37.015.3(043)

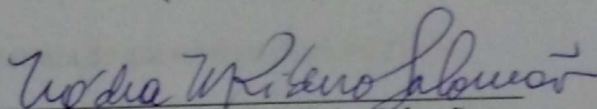
**CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E
EDUCADORAS INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A
HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL**

Vanessa da Cruz Alexandrino

Banca Examinadora


Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino

(Orientadora)


Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão

(Membro Interno)

Profª Drª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sei que Dele vem a força para buscar os meus sonhos e nunca desistir diante dos obstáculos que venham a aparecer. Dele vem a calma para acreditar que tudo tem um propósito e que Ele está a frente de todos os meus planos.

A Diego Porto, meu marido, meu amigo e meu grande companheiro nessa caminhada. Sem o seu apoio incondicional, suas palavras de força e sua serenidade, nada seria possível, tampouco válido. Obrigada por me ensinar que juntos somos mais fortes, pois além de minha família e meu amor, eu sei que você é aquele que mais torce para o meu sucesso. Essa dissertação é nossa, tenha certeza.

A Eduardo Onofre, Luzinete Cruz, Mônica Nóbrega e Maria Clara Régis. Meus pais, tia e irmã, minha família. Sem vocês, eu não teria chegado aonde cheguei. Não tenho como agradecer o amor, o carinho, os conselhos e o exemplo que vocês são, pois é através desse exemplo eu tenho traçado minhas metas e planos, com a certeza de que terei vocês ao meu lado.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino. Eu não tenho palavras para agradecer toda a sua orientação, seus ensinamentos, seu apoio e sua dedicação durante o desenvolvimento desta dissertação. Sempre admirei seu compromisso e a ética com o seu trabalho e a dedicação à área da Psicologia Escolar, Desenvolvimento e Educação Infantil. Espero levar tudo o que aprendi com a senhora para a minha vivência pessoal e profissional.

À toda família Porto, em especial a Mirza Porto e Inaee Porto. Minha segunda família, obrigada pelo amor e pelo carinho diários. O apoio de vocês é essencial para que eu possa continuar a minha caminhada e trilhar meus sonhos.

Às minhas amigas Brenna Monteiro, Rafaela Cunha, Amanda Trajano, Lorena Fernandes, Hianne Oliveira, Gabriela Nascimento, Laís Leite, Jéssica Albuquerque e Aline Gomes. Cada uma, de forma diferente, fez parte desta história. Vocês são essenciais!

Às minhas colegas de núcleo, tanto as que ainda vejo todos os dias como as que foram buscar seus sonhos em outros lugares: Laisy Nunes, Gabriela Machado, Lorena Cavalcante, Soraya Teles, Jeanine Duarte, Elisa Alves, Nialda Sabrina e Amanda Costa.

Às professoras Dr^a Nádia Maria Ribeiro Salomão e Prof^a Dr^a Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa, por gentilmente aceitarem o convite para participarem de minha banca. Tenho certeza que suas leituras e colocações irão contribuir imensamente para o meu estudo.

Às Psicólogas Escolares e Educadoras Infantis que participaram deste estudo. Obrigada por dividirem um pouco de sua vivência no campo da educação infantil. Suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB. As disciplinas cursadas durante o mestrado foram essenciais para a minha formação profissional.

A Tuf, Arya, Francis, Chloe e Théo. Mesmo que eles não compreendam, foram essenciais durante a escrita desse trabalho, seja pelo apoio através de um carinho ou até mesmo pela companhia.

CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E EDUCADORAS INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL

RESUMO: A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky para quem o desenvolvimento humano é favorecido por interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes da cultura. A premissa desse autor de que a escola tem a função de transmissão dos conhecimentos sociohistoricamente construídos e organizados pela humanidade, o que permite afirmar o impacto de instituições de educação na formação de conceitos científicos e no incremento de habilidades sociocognitivas e comunicativas desde os anos iniciais. Nesta linha de pensamento, entende-se que os profissionais que trabalham em contextos de educação infantil tem a função de mediar o aprendizado e facilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais para a constituição de relações sociais gradativamente complexas. Dessa forma, enfatiza-se o papel das concepções de educadores infantis acerca do desenvolvimento infantil, em especial, de suas concepções sobre a habilidade de comunicação intencional, considerando a importância dessas concepções para as interações estabelecidas e para o desenvolvimento global e da linguagem. Dessa forma, o objetivo principal dessa pesquisa é conhecer e analisar as concepções e ações de educadoras infantis e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional de crianças que estão inseridas em contextos de Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), na cidade de João Pessoa- PB. Participaram desta pesquisa 4 psicólogas escolares e 34 educadoras infantis que trabalham em CREI's da cidade de João Pessoa- PB. Dentre as 34 educadoras infantis entrevistadas, 11 trabalhavam com crianças de seis meses a um ano de idade (berçário I e II) e 23 trabalhavam com crianças de 2 a 3 anos de idade (maternal I e II). Já as psicólogas trabalhavam com crianças de seis meses a seis anos de idade. A idade das participantes variou entre 19 e 61 anos de idade, com média 40,0 (DP=29,6). Como instrumentos, foram utilizados: um questionário sócio-demográfico, o Roteiro de entrevista sobre concepções de educadores e psicólogos acerca do desenvolvimento e educação infantil e a Entrevista sobre percepção de educadores e psicólogos escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças. A análise do material recolhido seguiu as diretrizes do método de categorização de conteúdo, proposto por Bardin (2009) e de produções acadêmicas ligadas à área da psicologia escolar e do desenvolvimento infantil. A recolha das informações indicou, de um modo geral, que as educadoras infantis percebem o desenvolvimento infantil a partir da resolução, por parte da criança, das atividades propostas em sala de aula e pelos comportamentos que exibem em situações de brincadeira. Já as psicólogas escolares relataram que o desenvolvimento infantil é um processo contínuo e que pode ser percebido através das situações de interação entre o adulto e a criança. Ambos os grupos de profissionais destacaram a importância do planejamento para elaboração de atividades pedagógicas no contexto de educação infantil. Três das quatro psicólogas entrevistadas relataram uma atuação junto aos educadores, com a equipe técnica, a família e as crianças. No que diz respeito à habilidade de comunicação intencional, a maioria das educadoras infantis e das psicólogas escolares relataram que as expressões emocionais infantis apresentam um caráter intencional e auxiliam na comunicação não-verbal entre adulto e bebê. Os gestos infantis compareceram, no discurso das participantes, como um forte indicador de comunicação intencional na criança, mencionado principalmente pelas psicólogas. Esse estudo reafirma a importância da habilidade de comunicação intencional para o desenvolvimento global infantil e a influência das concepções sobre o desenvolvimento infantil na atuação dos profissionais da educação. Reconhecer a importância dessa habilidade para/nas interações educadora-criança favorece a elaboração de propostas pedagógicas intencionais e intervenções de psicólogos nesses contextos, visando resignificar e mobilizar práticas profissionais conscientes, críticas e intencionais, promotoras de aprendizado e desenvolvimento.

Palavras-chave: Concepções de desenvolvimento humano; Educação Infantil; Comunicação intencional; Psicologia escolar.

CONCEPTIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND CHILD EDUCATORS ON THE DEVELOPMENT AND THE CHILDREN INTENTIONAL COMMUNICATION SKILL

ABSTRACT: The present research is based on the assumptions of Vygotsky's Historical-Cultural Theory for whom human development is favored by social interactions mediated by more experienced subjects of the culture. The author's premise that the school has the function of transmitting sociohistorically constructed and organized knowledge by humanity which allows us to affirm the impact of educational institutions in the formation of scientific concepts and in the increase of socio-cognitive and communicative skills since the early years. In this line of thought, it is understood that professionals working in childhood education contexts have the function of mediating learning and facilitating the development of higher psychological functions, essential for the constitution of gradually complex social relationships. Thus, the role of infant educator's conceptions about child development, especially their conceptions about intentional communication skills, is emphasized, considering the importance of these conceptions for established interactions and for global and language development. Thus, the main objective of this research is to know and analyze the conceptions and actions of children's educators and school psychologists about the development and the ability of intentional communication of children who are inserted in contexts of Reference Center in Early Childhood Education (CREI), in the city of João Pessoa-PB. This study included 4 school psychologists and 34 children's educators working in CREI's in the city of João Pessoa- PB. Of the 34 children educators interviewed, 11 worked with children from six months to one year of age (nursery I and II) and 23 worked with children from 2 to 3 years of age (maternal I and II). Psychologists worked with children from six months to six year old. The participants' ages varied between 19 and 61 years of age, with an average of 40.0 (SD = 29.6). The following were used as instruments: a socio-demographic questionnaire, the interview script on educator and psychologist conceptions about child development and education, and the Interview on the Perception of School Educators and Psychologists about the Children Intentional Communication Ability. The analysis of the collected material followed the guidelines of the content categorization method, proposed by Bardin (2009) and of academic productions related to the area of school psychology and child development. The collection of information indicated, in general, that child educators perceive child development through the child's resolution of the activities proposed in the classroom and the behaviors they exhibit in play situations. School psychologists have reported that child development is a continuous process that can be perceived through the interaction situations between the adult and the child. Both groups of professionals emphasized the importance of planning for the elaboration of pedagogical activities in the context of early childhood education. Three of the four psychologists interviewed reported a performance with the educators, the technical staff, the family and the children. Concerning intentional communication skills, most child educators and school psychologists have reported that children's emotional expressions are intentional and assist in non-verbal communication between adult and infant. Children's gestures appeared in the participants' discourse as a strong indicator of intentional communication in the child, mentioned mainly by psychologists. This study reaffirms the importance of intentional communication skills for the overall development of children and the influence of conceptions on child development in the work of education professionals. Recognizing the importance of this ability to / in the educator-child interactions favors the elaboration of intentional pedagogical proposals and interventions of psychologists in these contexts, aiming at reframing and mobilizing conscious, critical and intentional professional practices, promoters of learning and development.

Keywords: Conceptions of human development; Child education; Intentional communication; School psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: A teoria histórico cultural	16
1.1 A intencionalidade comunicativa e seu papel no desenvolvimento humano	23
CAPÍTULO II: A creche como contexto de desenvolvimento	28
2.1. A psicologia escolar na educação infantil	39
OBJETIVOS	45
3.1 Objetivo geral.....	45
3.2 Objetivos específicos.....	45
MÉTODO	46
4.1 Participantes.....	46
4.2 Instrumentos.....	49
4.3 Procedimento para a recolha de informações dos participantes.....	53
4.4 Procedimentos para análise do material recolhido na pesquisa	53
RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
5.1 Resultados da análise do roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil	55
5.1.1 Resultado da análise da entrevista realizada com as Educadoras infantis	55
5.1.2 Resultado da análise da entrevista realizada com as Psicólogas escolares	83
5.2 Resultados da análise da entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	131
ANEXO I: Termo de consentimento livre e esclarecido (versão a)	132
ANEXO II: Termo de consentimento livre e esclarecido (versão b)	135
ANEXO III: Questionário de identificação sócio demográfica.....	139

ANEXO IV: Roteiro de entrevista sobre concepções de educadores e psicólogos acerca do desenvolvimento e educação infantil	141
ANEXO V: Entrevista sobre percepção de educadores e psicólogos (as) escolares educacionais acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção das educadoras infantis sobre o papel da educação infantil	60
Gráfico 2: Respostas referentes à existência de planejamento e/ou referencial teórico no trabalho das educadoras	73
Gráfico 3: Emoções que os (as) bebês/crianças podem sentir, segundo as psicólogas.....	97
Gráfico 4: Emoções que os (as) bebês/crianças podem sentir, segundo as educadoras infantis do berçário I e II.....	98
Gráfico 5: Emoções percebidas pelos (as) bebês/crianças, segundo as psicólogas	108
Gráfico 6: Emoções percebidas pelos (as) bebês/crianças, segundo as educadoras infantis	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro referente às participantes do estudo, divididas por profissão	47
Quadro 2: Categorias de respostas das educadoras acerca de como percebem o desenvolvimento das crianças com as quais trabalham	55
Quadro 3: Atividades desenvolvidas junto às crianças, segundo relato das educadoras	66

INTRODUÇÃO

Atualmente, a criança se insere no contexto educacional cada vez mais cedo, passando grande parte do seu dia na escola. Essa situação gerou uma série de pesquisas e discussões sobre a qualidade dos espaços de educação infantil, no que concerne aos aspectos pedagógicos envolvidos e a sua finalidade no que se refere à formação social dos infantes (Oliveira, Soares-Silva, Cardoso & Augusto, 2006; Bezerra & Soares-Silva, 2008; Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009; Gallo & Soares-Silva, 2013). Isto porque espaços tais como creches e pré-escolas devem ser promotores de desenvolvimento e aprendizado infantil e os educadores que neles se inserem, precisam desempenhar o papel de mediadores do conhecimento para as crianças (Delvan, Ramos & Dias, 2002).

A importância dos espaços escolares e educacionais foi afirmada por Vygotsky (1998-2004), para quem a escola seria uma instituição na qual os sujeitos poderiam, uma vez nela inseridos, compartilhar os conhecimentos sociohistoricamente construídos através da cultura. Partindo dessa visão, faz-se necessário que os profissionais que trabalham em contextos educacionais, tais como creches e pré-escolas, apresentem propostas intencionalmente pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas (atenção, memória, imaginação, fala e pensamento) essenciais para a construção de habilidades tipicamente humanas (Oliveira, 2002). Neste sentido, destaca-se como relevante que os profissionais da educação infantil compreendam o valor das interações educador-criança para o desenvolvimento da cognição social infantil e da linguagem, na direção de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento global infantil (Braz-Aquino & Salomão, 2010; Nunes & Braz Aquino, 2014).

No transcurso de desenvolvimento das funções psicológicas acima referidas, há um conjunto de habilidades fundamentais, que demarcam características tipicamente humanas de interagir com o contexto e com os outros, já observadas no primeiro ano de vida. Este conjunto de habilidades é compreendido por Tomasello e Carpenter (2007) como intencionalidade compartilhada e faz

referência às interações colaborativas nas quais os participantes compartilham suas intenções uns com os outros, gerando uma habilidade de comunicação intencional.

A habilidade de comunicação intencional refere-se à capacidade do indivíduo compreender uma mesma situação por duas perspectivas diferentes: a sua e a do outro ser intencional. Nessa direção, quando um adulto atribui intenção a uma ação de uma criança, assume que esta ação tem um caráter intencional; por sua vez, o bebê no primeiro ano de vida passa a entender que o adulto tem objetivos e age de modo a atingi-los. Este tipo de comunicação, que antecede a fala, é considerado fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças (Braz Aquino & Salomão, 2010; Nunes & Braz Aquino, 2014).

Esta habilidade vem sendo objeto de pesquisas desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos em Interação social e Desenvolvimento Infantil – NEISDI. A primeira pesquisa que derivou o conjunto desses estudos, intitulada: “Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe- bebê” (Braz Aquino, 2008), teve como principal objetivo conhecer e analisar as manifestações de intenção comunicativa nos episódios de interação estabelecidos entre mãe e bebê, em diferentes momentos evolutivos. Tomando por base este primeiro trabalho, foram realizados dois outros estudos, intitulados “Habilidades de comunicação intencional de bebês no primeiro ano de vida: um estudo a partir das percepções maternas” (Nunes, 2014), e “Concepções e expectativas maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês advindos de gestação gemelar” (Machado, 2015). Nestes estudos, foi destacada a importância da intersubjetividade entre adulto- bebê para o desenvolvimento integral da criança, considerando o impacto das concepções dos adultos nas situações de interação com crianças.

No presente estudo, defendeu-se a influência das concepções de adultos que trabalham em contextos educacionais e de desenvolvimento, como educadores infantis, monitores e psicólogos escolares. Este último grupo de profissionais foi inserido no presente estudo por ser aqui considerado um agente mediador da interação educador-criança. Acrescenta-se o argumento de que o trabalho do psicólogo no contexto da educação infantil deve envolver, ainda, a interlocução do

saber psicológico à educação, junto aos demais profissionais, com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizado. Neste sentido, é essencial que contextos de aprendizado sejam estudados, tendo em vista que, para Vygotsky, tanto a interação social como a formação das funções psicológicas superiores dependem das interações mediadas e estabelecidas com o meio social e físico (Delvan, Ramos & Dias, 2002; Vokoy & Pedroza, 2005; Andrada, 2002).

Considerando a importância da educação infantil e dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas para o desenvolvimento da criança, este trabalho teve como objetivo principal conhecer e analisar as concepções e ações de educadoras infantis e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional de crianças que estão inseridas em contextos de CREI, na cidade de João Pessoa- PB. Especificamente, buscou-se delinear o perfil dos profissionais de psicologia e da educação que trabalham nos CREI; levantar o papel da psicóloga escolar nestes contextos; descrever as ações desenvolvidas por educadoras infantis e psicólogas escolares nos CREI; investigar as concepções dos profissionais acerca do desenvolvimento global infantil considerando o período de desenvolvimento das crianças; listar as percepções dos profissionais acerca dos gestos e palavras utilizados pelas crianças que estão inseridas nos CREI e conhecer os projetos e programas que são desenvolvidos nos CREI.

Como forma de explorar a referida temática, foi resgatada a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo as ideias de Vygotsky (1998/ 2004). Das proposições ligadas a esta teoria, foram explorados, principalmente, os conceitos de medição, vivência, situação social de desenvolvimento e meio cultural. Também foi resgatada a perspectiva de Tomasello (2003), sobretudo a ideia de que o que torna o processo de cognição dos humanos diferente é a habilidade humana de aprender por meio de outras pessoas e seus artefatos e assim, colaborar com as suas atividades coletivas (Tomasello & Carpenter, 2007).

O segundo capítulo abordou a temática da educação infantil, buscando a sua contextualização histórica, leis e pesquisas na área, além de explorar a relevância, por parte dos profissionais de educação infantil, de promoverem atividades intencionalmente pedagógicas na

perspectiva de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Ainda neste capítulo, foi resgatada uma articulação entre a Psicologia Escolar e a Educação Infantil, no que diz respeito à importância e possibilidades de atuação deste profissional no contexto da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Visando um maior aprofundamento sobre a temática, o capítulo apresenta ainda os resultados de dois levantamentos em bases de dados científicas nacionais e internacionais sobre o trabalho do psicólogo escolar na área da educação infantil.

Em seguida, são expostos os objetivos deste trabalho, gerais e específicos. Na seção do Método, são descritos os participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de informações adotados neste estudo. Os relatos e informações obtidas foram transcritos e, a partir de uma leitura flutuante da fala das participantes, foram elaborados eixos de análise, baseados nas diretrizes apresentadas por Bardin (2009).

Posteriormente, foram apresentados os resultados da coleta das informações e a discussão dos resultados. Esta discussão foi realizada a partir das produções acadêmicas relacionadas à área da psicologia escolar, desenvolvimento e educação infantil. Por fim, foram apresentadas as considerações finais deste estudo, que trazem uma visão geral do que percebido durante a construção deste trabalho.

CAPÍTULO I

A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural, inaugurada por Vygotsky, defende a importância do meio cultural e da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. As funções psicológicas superiores, de caráter voluntário e intencional (a exemplo da memória, atenção, abstração, pensamento e linguagem), não se encontram prontas no nascimento, mas surgem como uma atividade coletiva e se desenvolvem ao longo da existência humana, por meio da apropriação da cultura, acumulada historicamente pela sociedade. Neste sentido, o papel da cultura seria proporcionar a modificação das atividades psíquicas e a construção de novas formas de conduta no processo de desenvolvimento, dada a gênese cultural das funções psicológicas superiores (Vygotsky & Luria, 1996; Prestes, 2010; Pasqualini, 2009).

A cultura é mediada nas interações sociais e posteriormente, internalizada, transformando-se em um recurso psíquico interno. Neste processo de desenvolvimento enquanto sujeito cultural, a criança não só amadurece, mas se torna “reequipada”, sendo este reequipamento um fator essencial para a apropriação da cultura à qual pertence. Apesar deste destaque à importância do meio cultural para o desenvolvimento de processos mentais mais complexos, Vygotsky não negava a importância do aparato biológico humano para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, porém, compreendia que é ao longo do processo de apropriação dos signos que os processos psicológicos se tornam complexos. Neste sentido, o processo de desenvolvimento deve ser entendido tanto pelas condições biológicas humanas como pela influência do meio cultural (Vygotsky & Luria, 1996; Prestes, 2010; Mello, 2010).

Segundo Meshcheryakov (2010), a importância do meio cultural é tão nítida nos trabalhos de Vygotsky, que ele recusava-se a analisar a criança sem considerar o seu meio, chegando a

afirmar, ainda, que o meio não pode ser percebido apenas como uma das condições para o desenvolvimento, mas sim, a fonte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O meio, segundo ele, deve ser analisado pela influência que exerce na dinâmica do desenvolvimento. Para este autor, a relação entre o desenvolvimento e a gradativa apropriação infantil do seu meio cultural pode ser melhor compreendida pelo ponto de vista das vivências da criança. O termo “vivência” (tradução do termo russo *perejivanie*) remete às situações nas quais o ambiente influencia a criança, nos diferentes estágios de desenvolvimento e aos significados que a criança atribui a esta vivência, formando uma unidade entre ambiente e personalidade (Pino, 2010).

Para Vygotsky, além de uma unidade indivisível, o conceito de vivência se apresenta como uma unidade de análise, onde, por um lado, encontra-se representado o meio e por outro, a representação de como o sujeito vivencia este meio. Neste sentido, a vivência consegue refletir as *“particularidades da personalidade da criança e as particularidades da situação representada na vivência”* (Mello, 2010, p. 729). A análise do meio a partir das vivências do sujeito auxilia em um melhor entendimento acerca do desenvolvimento infantil, uma vez que as próprias vivências se apresentam como uma reflexão sobre a relação da criança sobre o seu entorno, evidenciada através do seu comportamento e atividades das quais participa. Segundo Pino (2010) mais do que uma experiência consciente sobre o meio, a vivência é compreendida como uma atividade mental que envolve a atribuição de significados aos elementos que constituem o meio (Meshcheryakov, 2010).

Ao colocar a influência do ambiente como fundamental para a vivência da criança em níveis diferentes de desenvolvimento, Vygotsky traz à tona outro termo fundamental e ligado ao de vivência, qual seja: a Situação Social de Desenvolvimento. Segundo Vygotsky, a situação social de desenvolvimento reflete a formação de uma relação única entre a criança e o meio, no início de cada período de seu desenvolvimento, refletindo as diferentes vivências que uma criança experimentará ao longo da vida: um bebê vivenciará uma determinada situação de forma diferente de uma criança de sete anos, por exemplo. Neste sentido, faz-se necessário o entendimento do termo vivência como uma relação indissociável entre as características da personalidade da criança e a sua situação social

de desenvolvimento, entendendo que o ambiente social tem diferentes sentidos para a criança, nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Vale salientar, ainda, que este ambiente social deve ser observado por sua relação com os indivíduos e só existe pela percepção e interpretação destes (Meshcheryakov, 2010; Prestes, 2010).

Para Vygotsky, cada etapa do desenvolvimento possui seu próprio meio, ou seja, cada situação social de desenvolvimento proporcionará uma nova vivência para a criança uma vez que, segundo ele, o desenvolvimento psicológico passa por estágios gradativamente mais complexos, que trazem consigo o surgimento de comportamentos novos, em relação aos anteriores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mesmo acontecimento será experienciado e significado de modo diferente, para crianças de idades diferentes. Com relação a isso, Pino (2010) menciona que:

(...) o meio, em si mesmo, não tem existência, ontológica, uma vez que ele é sempre meio de alguém e para alguém. Com efeito, se o meio humano não é estático e eternamente o mesmo, uma vez que depende do estado ou nível de desenvolvimento da criança, então é o desenvolvimento progressivo da criança que produz as condições do meio, o que, por sua vez, produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. O desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade (p. 749-750).

As etapas do desenvolvimento são conceituadas por Vygotsky como “estrutura da idade”. Este autor desenvolve este conceito pela compreensão de que cada idade traz consigo modificações psíquicas que refletem no processo de desenvolvimento como um todo único, ou seja, mudanças em aspectos isolados produzem modificações em toda a estrutura da personalidade infantil. Estas mudanças, por sua vez, repercutem em uma nova formação central, uma reorganização das estruturas que formam a psique infantil e sua relação com o meio cultural. A teoria histórico-cultural compreende que uma análise pela estrutura do desenvolvimento infantil se contrapõe a

psicologia tradicional e “atomística”, que decompõe os fenômenos psíquicos em elementos e os estuda de maneira isolada. Segundo Vygotsky, cada estrutura da idade deve ser investigada pelas atividades desenvolvidas pela criança, as mudanças em seu meio e as modificações psíquicas que trazem uma nova consciência em cada idade. Além do conceito de estrutura da idade, Vygotsky desenvolveu estudos sobre os períodos estáveis e críticos do desenvolvimento (Pasqualini, 2009).

Como retomado por Pasqualini (2009), os períodos estáveis são caracterizados por pequenas mudanças no desenvolvimento que se acumulam e posteriormente se revelam como uma formação qualitativamente nova na personalidade da criança. Nos períodos de crise, ocorrem rupturas abruptas na personalidade da criança em um período curto de tempo, refletindo em novas estruturações na relação da criança com o meio. Porém, há de salientar que a passagem de uma estrutura não se dá por uma evolução, ou uma simples maturação, mas por uma revolução das estruturas psíquicas como um todo. Vygotsky (1995) dividiu os períodos de crise em: crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos treze anos e crise dos dezessete anos. Neste capítulo, optou-se pela descrição da crise pós-natal até a crise dos três anos de idade, uma vez que este estudo investigou as concepções de educadoras e psicólogas que trabalham com crianças inseridas na etapa da educação infantil.

Na crise pós-natal ocorre uma mudança crítica de transição intra/extrauterina. Tal transição proporciona uma vida psíquica individual, fundamentada pela separação do bebê do organismo materno, o que proporciona uma vivência individual que não se conserva nas estruturas posteriores, mas se integra de forma subordinada às novas formas psicológicas superiores do desenvolvimento. Com os primeiros indícios do surgimento da fala (linguagem autônoma infantil) e diferentes utilizações dos instrumentos culturais, inicia-se uma nova crise: a crise do primeiro ano de vida. Esta crise apresenta com principal característica o emprego de uma única palavra, por parte da criança, para fazer referência a um conjunto de objetos: retalhos de palavras da linguagem adulta. As palavras utilizadas durante esta fase não representam os objetos, mas apresentam a função de indicar e referir, sem ainda apresentar uma função significadora (Pasqualini, 2009).

A crise dos três anos, por sua vez, apresenta características como: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. Tais características são fundamentadas na relação da criança com as pessoas que fazem parte do seu entorno social, demonstrando, assim modificações qualitativas na relação da criança com o meio. Neste momento do desenvolvimento, a criança já demonstra não ter uma dependência de relação direta com a situação presente, o que pode ser compreendido como uma grande conquista para a criança, que não é mais dominada pela unidade afeto- atividade (Vygotsky, 1995; Pasqualini, 2009).

Dessa forma, percebe-se que na teoria vygotskyana a psique humana pode ser refletida pela forma como os indivíduos percebem o mundo e como esta percepção do meio está vinculada com as relações que estabelecem com os demais. O desenvolvimento da criança, partindo de um “ser biológico para um ser cultural” é possível devido a sua apropriação, dentro de suas possibilidades, das significações conferidas pelos homens aos instrumentos culturais (ferramentas e signos), através da interação social. A constituição e conversão da criança em um ser social passa pela relação de interdependência entre esta e outro sujeito, desde a herança genética, que garante as propriedades filogenéticas de nossa espécie até a internalização da cultura, que garante o aspecto ontogenético de nossa formação social (Pino, 2005).

Para Vygotsky, a internalização seria a reconstrução interna de uma operação externa (Vygotsky, 1998), ou seja, situações anteriormente construídas no meio externo são reconstruídas e passam a ocorrer em um plano interno, sendo facilitado pela mediação de outro sujeito sobre um menos experiente. Em outras palavras, um processo que antes era interpessoal (construído por meio das relações culturais) passa a ser intrapessoal (internamente ressignificado). A internalização é resultado de uma série de processos ligados ao desenvolvimento e provoca, segundo este autor, transformações no comportamento humano, contribuindo para importantes ligações com o desenvolvimento posterior infantil.

É essencial compreender que esse processo de conversão de um plano interpsicológico e relacional para um plano intrapsíquico é favorecido pela mediação do outro social. Um dos fundamentos principais da psique humana é que ela se desenvolve por meio das interações sociais, as quais ocorrem pela mediação de instrumentos que se interpõem entre sujeitos e objetos (Facci, 2004). Para Cole e Scribner (1978) a mediação ocorre pelo uso dos signos e das ferramentas, construída pela cultura e modificados na relação do homem com a sociedade. Fino (2001), por sua vez, lembra que a utilização de ferramentas e signos culturais socialmente construídos tem grande influência sobre a mente dos sujeitos e o contexto social, dado que a utilização destes artefatos (signos e ferramentas) deve ser compreendida como transformadora da mente.

É importante mencionar que a mediação do outro não torna a criança um ser passivo no seu processo de desenvolvimento cultural. Isto porque, segundo Pino (2005, p. 154), a mediação “*é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra este processo, pois (...) ela implica uma transformação ou ‘conversão’ da qual (a criança) é o principal agente, tenha ou não consciência disso*”. Pino (2005) acrescenta, ainda, que é pela mediação semiótica que ocorre a gradativa apropriação cultural dos sujeitos; o processo de mediação auxilia a criança a utilizar os signos como forma de compreender a sua realidade e, assim, estabelecer comunicação com os demais. Os signos permitem que “*as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, sem confundir isso com qualquer forma de homogeneização*” (Pino, 2005, p. 160). Neste sentido, a mediação semiótica possibilita à criança interpretar a realidade e se comunicar com os outros, pela apropriação cultural e internalização de sua realidade.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 214) o contato com o meio cultural não se dá de forma imediata: antes disso, a criança “*elabora determinados dispositivos e adquire determinadas habilidades*”. As formas de comunicação iniciais entre a criança e o outro social, nos primeiros meses de vida, dão base para o desenvolvimento destas habilidades, típicas de nossa espécie e que são fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Dito isto, faz-se necessária a compreensão de que a criança inicia o seu processo colaborativo por meio da socialização do

pensamento prático e da divisão de suas atividades com os outros sociais, o que leva a interação não só mental, mas de ações. Vale mencionar o papel ativo que a criança tem neste processo de comunicação inicial e intencional, sendo importante salientar, ainda, a *“influência de suas características nas trocas estabelecidas com os demais”* (Braz Aquino & Salomão, 2010, p.415).

Pela natureza mediada dos processos mentais superiores, na perspectiva histórico-cultural, o papel do outro é de fundamental importância para a constituição e o desenvolvimento dos seres humanos em sujeitos culturais. Portanto, é essencial que contextos de aprendizado e desenvolvimento, a exemplo das creches e pré-escolas, sejam estudados, tendo em vista que, para Vygotsky, tanto a interação social como a formação das funções psicológicas superiores dependem da mediação e as interações que os sujeitos estabelecem com o meio social e físico (Vygotsky & Luria, 1996; Andrada, 2002).

Pela importância desta habilidade de comunicação, de caráter intencional e imprescindível para a apropriação da linguagem e imersão do sujeito na cultura, salienta-se a relevância de investigar as concepções de profissionais da educação infantil sobre a habilidade de comunicação intencional infantil. Isto porque, o conhecimento desses educadores sobre o papel da habilidade de comunicação intencional infantil para o desenvolvimento sociocomunicativo e cognitivo de crianças nos primeiros anos de vida pode incentivar o desenvolvimento de práticas intencionalmente pedagógicas em contextos de creches.

Neste sentido, propõe-se um estudo que considere o papel do outro social, marcadamente de adultos que atuam em contexto de desenvolvimento e educação, considerando o impacto que membros mais experientes de uma cultura exercem sobre crianças nos primeiros anos de vida. Salienta-se, ainda, a importância de uma intencionalidade pedagógica que leve em consideração as habilidades intencionais da criança, afim de que a educação infantil seja um espaço de práticas conscientes, críticas e intencionais.

1.1 A intencionalidade comunicativa e seu papel no desenvolvimento humano

As relações humanas, para serem estabelecidas, necessitam de um esforço contínuo e recíproco entre aquele que apresenta a informação e aquele que a recebe e significa. Tal significação auxilia no entendimento de que a comunicação, mais do que uma simples transmissão de dados, proporciona trocas intersubjetivas geradas por intercâmbios de habilidades sociocognitivas entre os envolvidos. Este processo de comunicação se inicia desde muito cedo, quando o bebê, através de suas expressões faciais ou gestos, exibe uma capacidade de se engajar socialmente com os seus cuidadores (Nogueira & Seidl-de- Moura, 2007).

Constituir-se social e viver culturalmente é uma característica tipicamente humana, que conduz os sujeitos a uma necessidade constante de se relacionar com um outro social, desde os primeiros dias de vida. Tal vivência cultural é possível graças ao caráter filogenético de nossa existência, que garante um potencial para estabelecer relações com o contexto por meio de expressões não verbais e verbais. Tais expressões são importantes indicadores de que o bebê apresenta uma consciência ativa nas interações estabelecidas com seus cuidadores. Tomasello e Haberl (2003) são mais enfáticos ao afirmar que a compreensão sobre a intenção comportamental e comunicativa do outro social é uma habilidade específica do bebê humano, não encontrada em outras espécies animais.

Contudo, a relevância deste potencial é dada pela interpretação e significação das expressões e ações do bebê: recém-nascidos apresentam uma tendência a responder, com ações e expressões, aos seus cuidadores, os quais atribuem significados a estes comportamentos. Tal interação leva a compreensão de que *“os adultos com os quais o bebê interage são capazes de fazer referência direta à existência de uma vida pessoal subjetiva em períodos precoces do desenvolvimento infantil”* (Nogueira & Seidl-de-Moura, 2007, p. 129).

Desde o primeiro mês de vida, os bebês estabelecem “protoconversas” com os seus cuidadores. Esta protoconversa pode ocorrer por meio de olhares, toques ou vocalizações, que são maneiras de expressar-se e compartilhar emoções com os demais. Neste momento de seu

desenvolvimento, os bebês são capazes de estabelecer um engajamento diádico (face-a-face), por meio de interações com os parceiros sociais. A partir do segundo mês, a criança passa a focar o olhar no olho e na boca das pessoas, demonstrando uma capacidade de interação social antes mesmo do desenvolvimento de outras habilidades. Um passo importante no desenvolvimento inicial ocorre quando as interações diádicas dão espaço para o aparecimento de interações triádicas (sujeito-objeto-sujeito). Ao envolver um objeto externo, situação ou evento na interação entre dois sujeitos, habilidades (a exemplo da linguagem) são potencialmente estimuladas e desenvolvidas (Striano & Reid, 2006; Tomasello, 2003; Nunes & Braz-Aquino, 2014).

Tais trocas intersubjetivas se aprimoram aos nove meses de idade, quando a criança passa a reconhecer os seus co-específicos como agentes intencionais. Os agentes intencionais são seres que, para alcançar um determinado objetivo, fazem escolhas ativas dentre as opções disponíveis em seu meio, como modo de alcançar e atingir suas metas. Antes mesmo da fala propriamente dita, uma das primeiras formas de expressão da criança, socialmente estabelecidas e interpretadas pelo outro, é o gesto. Provavelmente, o uso de gestos antecede a fala posto a necessária maturação do sistema motor fino para a produção das primeiras palavras. Alguns primatas conseguem gesticular de forma imperativa (para pedir algo), mas não de forma declarativa (para compartilhar interesse sobre algum objeto), o que dá suporte à teoria de que os gestos declarativos constituem a origem da linguagem humana e são adquiridos por meio da cultura (interação com o meio) na qual o indivíduo está inserido, desde o seu nascimento (Tomasello, 2003; Guidetti & Nicoladis, 2008; Sanchez, 1991; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007).

Para Novack, Wakefield, Goldin-Meadow (2015) o gesto é um movimento que representa outras ações e tem um caráter intencional. Tais gestos, quando interpretados pelo outro, tornam-se “atos significativos”, compreendidos, portanto, como sinais de necessidades da criança. Esta sucessão de comunicação por meio de gestos é uma das bases para o estabelecimento da relação entre a criança e o adulto, o que permitirá a introdução deste bebê em seu meio cultural, tornando-se progressivamente mais intensa e acarretando na apropriação de formas mais elaboradas de

expressão, como a fala. Nesse sentido, a fala do adulto funciona como uma ferramenta mediadora de sentidos e significados que serão gradativamente apropriados pelos mais jovens de uma cultura. Tal atribuição de significado e de intenção tem um efeito propulsor no desenvolvimento da cognição social e da linguagem.

Autores como Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) sustentam que o gesto de apontar da criança, dirigido a um adulto, corresponde a uma tentativa de influenciar este parceiro de maneira intencional e não apenas comportamental. Tomasello e Carpenter (2007) por sua vez, enfatizam a importância dos primeiros gestos para o desenvolvimento da linguagem. Para estes autores, a linguagem não emerge de sons ou chamados, mas dos gestos manuais e da intencionalidade, que podem surgir em uma intenção comunicacional compartilhada. Tais estudiosos mencionam, ainda, a importância do período pré-linguístico para o estabelecimento de rotinas interacionais com o seu meio.

Para Hsu e Fogel (2001), as vocalizações pré-linguísticas infantis são precursoras do desenvolvimento da linguagem e habilidades comunicativas interpessoais. Uma vez que o sistema de produção vocal inicial emerge dos processos de comunicação diádicos entre o adulto e o bebê, a linguagem pode ser entendida como uma continuidade da produção vocal inicial infantil. Após a aquisição da linguagem, a criança ainda continua a utilizar os gestos, sendo necessária a compreensão da comunicação e interação como “multimodal”, já que estas duas formas de interação se fundem posteriormente. Ambas as formas de comunicação (pré-verbal e verbal) compartilham a base sócio-cognitiva e sócio-motivacional da atenção compartilhada (Guidetti & Nicoladis, 2008; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007).

Antes do primeiro ano de vida, os bebês humanos não apenas identificam o que os outros estão olhando, mas também compartilham a atenção com as pessoas. Esta habilidade de atenção conjunta pode ser compreendida, segundo Braz Aquino e Salomão (2009, p. 233) como a capacidade de *“coordenar a atenção entre um parceiro social e um objeto de interesse mútuo”*, sendo tal capacidade fundamental para a cognição social e posterior desenvolvimento da linguagem.

Segundo essas autoras, esta atenção conjunta se faz importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que proporciona a participação ativa da criança em seu meio social, sendo um marco em seu desenvolvimento sociocultural (Tomasello, 2003; Braz- Aquino & Salomão, 2009).

Tomasello e Carpenter (2007) mencionam que quando a criança desenvolve a habilidade de intenção compartilhada, ocorrem interações colaborativas nas quais os participantes compartilham suas intenções uns com os outros. Esse tipo de interação gera uma habilidade sócio cognitiva e comunicativa tipicamente humana: a habilidade de comunicação intencional, a qual refere-se à capacidade da criança de agir intencionalmente e compreender o comportamento do adulto como intencional. Esta habilidade é construída desde as primeiras interações entre a criança e o adulto e possibilita a compreensão de uma mesma situação por duas perspectivas diferentes: a sua e a do outro ser intencional. Tal habilidade é considerada fundamental para o desenvolvimento de formas mais complexas de comunicação, aprendizado, engajamento e se constitui imprescindível para o desenvolvimento social e cognitivo da criança (Tomasello, 2003; Striano & Reid, 2006; Nunes & Braz- Aquino, 2014).

Partindo de uma revisão da literatura sobre o tema, Sanchez (1991) menciona que a comunicação intencional ocorre quando há a coordenação e combinação de ações dirigidas a objetos e pessoas e, através delas, a criança transmite a intenção de seu comportamento ao adulto, para que assim, ele possa satisfazer a sua necessidade relacionada ao objeto: a criança capta a atenção do adulto e transmite a sua intenção, como um fim ligado a um objeto.

A habilidade de comunicação intencional é construída por meio da cultura e convenções sociais que formam o contexto do qual a criança faz parte, por meio da interpretação que o adulto dá a sua ação. Neste sentido, o outro social tem papel de destaque no desenvolvimento desta habilidade tipicamente humana, já que ele representa o elo social pelo qual a criança irá dirigir a sua atenção e intenção, por meio de trocas intersubjetivas, ressaltando-se ainda, a importância da reciprocidade nestas trocas sociais. Esta habilidade se liga ao estado de consciência que o bebê tem do comportamento alheio e, quanto mais diversos forem os episódios de interação social, maiores as

diversidades de intersubjetividades, afetos e estados cognitivos (Braz- Aquino & Salomão, 2010; Nunes & Braz- Aquino, 2014).

A compreensão de que os outros são agentes intencionais se manifesta de forma mais intensa quando a criança passa a utilizar as ferramentas construídas culturalmente, como a linguagem. O desenvolvimento da linguagem proporciona aos seres humanos o compartilhamento de experiências simbólicas e a ausência dessas trocas intersubjetivas e tipicamente humanas, seja por meio dos gestos, expressões faciais ou comunicações orais, pode ser um importante indicativo de desenvolvimento atípico, como o transtorno do espectro autista (Tomasello, 2003).

Pelo exposto, entende-se que o conhecimento acerca da habilidade de comunicação intencional no contexto educacional, principalmente na etapa da educação infantil, traz consigo um caráter preventivo, já que, ao tomarem conhecimento de sua importância, os educadores infantis podem ressignificar as suas práticas e, assim, proporcionar às crianças a possibilidade de se apropriarem das habilidades cognitivas e culturais por parte de seus co-específicos (Tomasello, 2003).

Para Andrade (2015, p. 16), a infância é definida como *“construção sociocultural cujos significados regulam práticas sociais e educacionais frente às quais adultos e crianças interagem, incorporando-as, negando-as e mesmo reinterpretando-as”*. Relacionando esta fala ao contexto da educação infantil, por exemplo, pode-se afirmar que uma melhor compreensão por parte de profissionais que atuam em contextos de educação infantil sobre o papel da comunicação intencional no desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e linguísticas infantis é fundamental para o incremento de ações que potencializem as interações estabelecidas entre crianças e adultos nesse contexto.

Neste sentido, destaca-se como relevante que os profissionais que atuam na etapa da educação infantil compreendam o valor das interações adulto- criança para o desenvolvimento da comunicação inicial, na direção de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da cognição social infantil.

CAPÍTULO II

A CRECHE COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Durante muitos anos, a educação das crianças foi atribuída à família, principalmente à figura materna. Era por meio do convívio com os adultos que as crianças internalizavam as tradições, regras e cultura. Posteriormente, instituições mais formais de educação infantil foram surgindo, como por exemplo, as de caráter filantrópico na Europa (Inglaterra e França). Tais locais não apresentavam uma proposta de educação formal, mas sim, atividades ligadas a movimentos religiosos da época e os profissionais da educação que nela trabalhavam, defendiam um alto rigor e planejamento das atividades cotidianas, com uma proposta de desenvolvimento da moral, valores religiosos e autodisciplina (Oliveira, 2002).

No século XIX, Froebel criou a proposta de jardim de infância (*kindergartens*), influenciado por um ideal político de liberdade. Ele fundou instituições amparando-se na perspectiva de que, se crianças e adolescentes fossem expostas a condições pedagógicas favoráveis, conseguiriam se desenvolver sócio-cognitivo-afetivamente. Tais contextos educacionais divergiam de espaços educacionais anteriores por trazerem uma preocupação com o caráter pedagógico de suas atividades (Oliveira, 2002; Paschoal & Machado, 2009).

Posteriormente, dado o processo de urbanização, Revolução Industrial, guerra, conflitos sociais e mudança do feudalismo para o capitalismo, novas exigências sobre a educação das futuras gerações foram colocadas, principalmente com relação às mudanças sociais femininas expressas pela entrada da mulher no campo laboral. Discussões sobre a escolaridade obrigatória, nos séculos XVIII e XIX apontavam a importância do contexto escolar para o desenvolvimento social, e a criança, a partir desse momento, tornou-se o centro do interesse educacional dos adultos (Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002; Paschoal & Machado, 2009; Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2011).

No Brasil, após a Proclamação da República, instituições de apoio assistencial às crianças surgiram, mas não foram bem recebidas, por lembrarem as antigas instituições francesas, de caráter puramente assistencialista. A partir da década de 80, pesquisadores, ONGS e a própria sociedade se uniu para discussões acerca da importância da educação de crianças de zero a seis anos de idade. Documentos como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB 9394/96 (modificada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), enfatizam a importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, com vistas à sua preparação para a entrada no ensino formal (Delvan Ramos & Dias, 2002; Vokoy & Pedroza, 2005; Chagas & Pedroza, 2013).

A Constituição de 1988 foi o primeiro documento a postular a educação infantil como um *“direito assegurado à criança, opção da família e dever do Estado”*. Neste documento, enfatiza-se que o direito garantido à educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, a preparação para a educação formal e posterior entrada no mercado de trabalho. Já a lei 8.069/90 (ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente), proporcionou a criação dos Conselhos Municipais, que delegam aos municípios a responsabilidade pela educação dos infantes, com a criação de creches e pré-escolas (Rossetti- Ferreira, Ramon & Silva, 2002). Em seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter a oportunidade de desenvolvimento *“físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de dignidade e liberdade”* (Paschoal & Machado, 2009, p. 8).

Entre 1994 e 1996, os documentos pertencentes à “Política Nacional de Educação Infantil” foram lançados pelo Ministério da Educação. Os documentos incluíram: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, “Por uma política de formação do profissional da educação infantil”, “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil” tais documentos defendiam propostas de melhoria na qualidade do atendimento e educação de crianças no contexto de educação infantil (Paschoal & Machado, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/ 1996) versa sobre a garantia de gratuidade

para o atendimento de creches e pré-escolas e a inclusão da educação infantil como a primeira fase da educação básica (Rossetti- Ferreira, Ramon & Silva, 2002). Tais políticas educacionais e pesquisas ligadas à temática da educação infantil têm proporcionado uma nova visão sobre o papel da educação nos primeiros anos de vida e a importância de práticas educativas intencionais e planejadas em creches e pré-escolas. Na visão de Piotto et al (1998), Rossetti- Ferreira, Ramon e Silva (2002) e Machado (2002), a qualidade na educação infantil depende em grande parte da concepção de educação e desenvolvimento infantil que os profissionais que trabalham neste contexto possuem.

A partir da LDB (9394/96- art. 62), um novo olhar sobre o educador infantil foi delineado, tendo em vista o caráter puramente assistencialista que configurou, por muitos anos, o papel deste profissional. Neste documento, foi definido um parâmetro de escolaridade para o profissional da educação infantil (nível superior), embora se aceite, no mínimo, o nível médio. A necessidade de atender esta lei conduziu muitos profissionais que já atuavam na área, a programas de formação profissional em serviço, como uma forma de refletir e, havendo necessidade, modificar as suas sobre suas práticas (Rossetti- Ferreira, Ramon & Silva, 2002; Oliveira, Silva, Cardoso & Augusto, 2006).

Em 1998, os documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” auxiliaram a formulação de diretrizes pedagógicas/didáticas para os profissionais e instituições de educação infantil. Estes documentos determinavam, dentre outras questões, que as práticas pedagógicas possibilitassem o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças de zero a seis anos. Entre 1998 e 1999, as “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil” e “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” também foram elaboradas, com vistas a discussões acerca da formação e qualificação dos profissionais da educação infantil. No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172/2001) foi implementado com o propósito de lançar propostas pedagógicas para a educação,

diminuir as desigualdades sociais entre regiões brasileiras e, no que diz respeito à Educação Infantil, expandir as vagas para crianças de zero a seis anos com qualidade de atendimento (Paschoal & Machado, 2009; Furtado & Navarro, 2015).

Também as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil foram elaboradas, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, trazendo novas concepções sobre currículo, criança e educação infantil, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos. Neste documento, 13 artigos, dos quais 4 merecem destaque, referem a importância do atendimento de crianças em creches, quais sejam, o artigo 7º, que ressalta a *importância da intencionalidade pedagógica* em todas as atividades com as crianças; o artigo 8º, que propõe que as instituições de educação infantil tragam em seus currículos os objetivos pedagógicos de suas ações; o artigo 9º menciona que as interações e brincadeiras devem nortear as atividades e o artigo 10º, que menciona que deve haver uma avaliação nestas instituições sem um caráter classificatório ou de seleção (Amorim & Dias, 2012).

Mais recentemente foi aprovado o Marco Legal da Primeira Infância (PLC 14/2015). Este documento, entre outras questões, coloca como eixos fundamentais para o atendimento das crianças a saúde, alimentação, convivência familiar, assistência social, lazer, cultura e meio ambiente. Menciona também a importância da educação de crianças de zero a três anos de idade, onde o contexto educacional (estrutural e metodológico) deve seguir as recomendações do Ministério da Educação e registros do desenvolvimento e crescimento dos alunos da educação infantil. Locais públicos onde há circulação de crianças também devem ser equipados de forma lúdica (Senado Federal, 2016).

Segundo Aquino (2015) com o passar dos anos, a educação infantil vem se integrando efetivamente ao sistema de ensino, recebendo portanto, o auxílio de programas educacionais do governo, a exemplo do Proinfância e o Programa Nacional de Biblioteca da escola. Entretanto, para esta autora, apesar dos avanços educacionais conquistados para esta fase escolar, ainda existem

discursos que visam a modificação desta etapa educacional para o modelo de ensino fundamental, com avaliações e organização curricular por disciplinas. Indo em direção oposta, esta autora defende que a educação infantil seja uma etapa de ensino “das crianças e das infâncias”, potencializador e criativo para os educandos e seus educadores.

Como pode-se perceber, o papel do educador infantil bem como das creches vem sendo construído a partir da forma como a sociedade concebe a educação de crianças pequenas, de como o Estado se coloca frente a esta questão e a visão psicológica e pedagógica que permeia a prática dos profissionais destes contextos de desenvolvimento. Na educação infantil, principalmente no contexto da creche, faz-se necessária uma revisão, por parte dos profissionais deste contexto, de suas concepções sobre desenvolvimento, educação infantil, currículo e atividades intencionalmente pedagógicas (Bezerra & Soares- Silva, 2008; Richter & Barbosa, 2010). Nessa linha de raciocínio, Vasconcellos (2015, p. 69) menciona que a qualidade das políticas públicas voltadas para a educação infantil passa pela formação dos profissionais da educação que atuam nesta etapa educacional, não apenas como educador, mas também *“autor e ator reflexivo do seu próprio fazer (...) por um maior conhecimento sobre as questões da infância, psicologia da criança, desenvolvimento humano e outros temas”*.

Estudos realizados na área da educação infantil (Silveira, Rossetti- Ferreira, Picolo, Delphino & Faria, 1987) chegaram à conclusão de que, em algumas creches, existe pouca ou nenhuma prática que tenha em vista a interação social. Pela grande quantidade de crianças sob suas responsabilidades, as (os) educadoras (es) infantis acabavam por prover apenas os cuidados básicos, como higiene e organização espacial. Segundo (Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009), em decorrência da grande quantidade de crianças em sala e pela falta de atividades planejadas e intencionalmente pedagógicas, muitas crianças ficam paradas e passivas durante a maior parte de seu tempo.

É importante lembrar que a quantidade de crianças por turma é regulada pelo Parâmetro

Nacional de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) que, em sua segunda versão, estipulou requisitos básicos para a quantidade de crianças por turma em instituições de educação infantil: um (a) professor (a) para cada grupo de até 8 crianças de 0 a 2 anos; um(a) professor(a) para cada grupo de até 15 crianças de 3 anos e um (a) professor (a) para cada grupo de até 20 crianças de 4 anos. Rossetti- Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), advertem que não apenas a organização espacial da sala de aula é relevante, mas faz-se necessário que tal organização esteja aliada à práticas educativas intencionalmente pedagógicas, que tenham como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e que levem em consideração suas disposições e interesses.

A prática pedagógica intencionalmente planejada está diretamente relacionada à discussão acerca da qualidade dos serviços disponibilizados às crianças no contexto de Educação Infantil. Sobre essa discussão, Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima e Peixoto (2009) compreendem que um contexto educativo de qualidade é aquele que pode promover um impacto positivo no desenvolvimento dos educandos. Segundo argumentam, os indicadores de qualidade de ensino na educação infantil envolvem variáveis como estrutura e processo desses contextos. As variáveis de estrutura englobam as características físicas do contexto, das pessoas que nele trabalham e suas crenças. As variáveis do processo se referem às interações sociais entre adultos e crianças, ou ainda, entre seus pares. Tais indicadores não devem ser vistos de maneira isolada, uma vez que interagem de forma dinâmica, mas deve-se considerar que as variáveis do processo são aquelas que realmente determinam a qualidade na educação infantil (Leal et. al, 2009).

Chaves (2015) aponta para a importância da organização dos espaços escolares e a influência desta organização na qualidade das atividades intencionalmente pedagógicas dos educadores. Para esta autora, tanto a organização da sala, como a entrada, os corredores, as pinturas nas paredes, os passeios e os desenhos podem gerar sentimentos positivos nas crianças que, por sua vez, influenciam em seu processo educativo. Neste sentido, Chaves (2015, p. 60) menciona que *“a rotina, a vivência mais imediata, a ação ou o ambiente (...), por mais secundários que possam parecer, podem se configurar como meio e vivência que favorecem o processo criativo”*.

Considerar a organização espacial na educação infantil remete à intencionalidade pedagógica do (a) educador (a), uma vez que para haver organização do espaço, deve existir um planejamento pedagógico, estudos e decisões coletivas acerca dessa ação.

A questão da qualidade da educação infantil comparece nas discussões políticas e educacionais, onde se ressalta o caráter precário das instituições de educação infantil, no que concerne aos materiais oferecidos aos educandos, à formação dos educadores, ao planejamento de atividades, dentre outras questões. Esse cenário mobilizou uma série de questionamentos, principalmente no que concerne à visão dos profissionais da educação sobre desenvolvimento e aprendizagem e suas práticas mediadoras com crianças na creche e pré-escola. Segundo Vasconcelos, Santana e Borges (2015), a creche atualmente é entendida como um contexto formador de sujeitos históricos e culturais, sendo os educadores infantis e os psicólogos educacionais os mediadores por excelência de relações sociais significativas e fundamentais para as crianças (Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009; Gallo & Silva, 2013; Amorim, Vitoria & Rossetti-Ferreira, 2000).

Para Rossetti- Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 18) “*a mediação do professor na aprendizagem se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo*”. Estas ações têm um caráter histórico-cultural e dependem da concepção que o profissional tem de desenvolvimento e educação infantil, sendo necessária a constante observação das situações lúdicas para futuros planejamentos de atividades.

Partindo de uma posição vygotskyana, exercer a função de educador consiste em auxiliar a criança com metodologias e recursos, para que ela seja capaz de atingir um nível mais elevado de conhecimento, o que não seria possível sem a mediação. Neste sentido, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal apresenta um valor mais direto para os educadores do que a zona de desenvolvimento real, uma vez que, baseando-se na primeira, tais profissionais têm a possibilidade

de organizar suas atividades pedagógicas, de forma a mediar com (e para) os educandos conceitos científicos sociohistoricamente construídos (Fino, 2001).

Segundo Paschoal e Machado (2009), a formação acadêmica e a formação em serviço também são fatores importantes para os profissionais da educação infantil. Uma crítica colocada por estes autores e anteriormente por Kishimoto (2002) se refere ao currículo das próprias instituições formadoras de profissionais da educação, que disponibilizam conteúdos segmentados, que priorizam alguns campos de conhecimento em detrimento de outros e, além disso, não estabelecem uma interlocução entre os mais diversos campos do saber, como por exemplo, os psicológicos e pedagógicos.

Alguns conhecimentos teóricos básicos que deveriam ser encontrados na formação inicial de educadores infantis são apontados por Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.79), como:

Concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; (...) acessos aos conhecimentos teóricos e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Para Rossetti- Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), faz-se necessário compreender como o outro pode auxiliar no desenvolvimento integral da criança desde o seu nascimento. Por meio desta relação pessoa-meio, o componente biológico do ser humano se integra com os aspectos relacionais, sociais e culturais. Nesse sentido, o desenvolvimento não se resume a fatores biológicos e maturacionais, mas sim, se expande, por um processo de construção e interação com os demais, em contextos sócio-culturalmente organizados, como a escola. Machado (2002, p. 195) lembra que estudos na área do desenvolvimento apontam a relevância de “*intervenções específicas por parte de adultos responsáveis (...), o papel das interações sociais precoces na ampliação do repertório de*

significados pelas crianças (...) e o papel mediador dos educadores” para o desenvolvimento integral das crianças desde o seu nascimento.

Dessa forma, compreender o ser humano como um ser interativo, desde o seu nascimento, é compreender que a qualidade de interações com o meio e com outros sociais pode ser enriquecedora para o desenvolvimento. Uma das grandes tarefas da educação infantil é promover atividades e espaços para a construção de significados compartilhados e a ampliação de conhecimentos, havendo a possibilidade, pela mediação dos adultos, da construção de identidade infantil, desenvolvimento moral e consciência de si. Nesse sentido, o educador infantil deve possibilitar a imersão das crianças pequenas em sua sociedade, por meio de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que esta cultura produziu e dos sentidos que esta linguagem pode produzir (Richter & Barbosa, 2010; Paschoal & Machado, 2009).

A proposta do currículo na educação infantil deve levar em conta como as experiências pedagógicas intencionais podem favorecer a construção de significados no processo de ensino-aprendizagem. Os currículos na educação infantil devem se fundamentar em estratégias educativas que tenham como ponto de partida a reflexão crítica, baseada na relação com as crianças. Cada currículo vai evidenciar uma concepção de educação e contexto educacional, como local de intercâmbio entre pesquisa, formação e cultura (Richter & Barbosa, 2010).

Apesar dessas discussões, Richter e Barbosa (2010) colocam que dificilmente as instituições que trabalham com a educação de bebês se preocupam com as propostas pedagógicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de vida, embora tais instituições estejam inseridas na Educação Básica. Para tais autores, os currículos elaborados para a creche *“apontam para pedagogias adultocêntricas e higienistas (...) que não os consideram em suas primeiras aprendizagens (...)”* (Richter e Barbosa, 2010, p. 90). O currículo na educação infantil não pode ser visto como algo estanque, mas em constante reformulação e elaborado pelos mais diversos profissionais da instituição. Para Paschoal e Machado (2009, p. 14), *“questões como a rotina, o*

tempo, o espaço, os materiais disponíveis, os brinquedos devem permear todo o desenvolvimento da atividade junto às crianças”.

Paschoal e Machado (2009) mencionam como as principais diretrizes para a elaboração de atividades intencionalmente pedagógicas e favorecedoras de aprendizagem em instituições de educação infantil: a organização espacial, a interlocução entre iniciativa da criança e planejamento de atividades por parte do educador, a atenção aos aspectos afetivos, a linguagem apropriada e enriquecida, a intencionalidade pedagógica nas atividades (ao considerar as mais variadas dimensões a serem desenvolvidas pelas crianças), a estabilidade de rotina, a diversidade de materiais pedagógicos, o sistema de acompanhamento diário das atividades (cadernos de anotação, diários de campo, para futuros planejamentos), e o trabalho com família e comunidade.

Ações educacionais tais como organizar as crianças em pequenos grupos, incentivar práticas colaborativas e estimular a troca entre os alunos podem favorecer antes mesmo do desenvolvimento da fala, a intenção comunicativa que favorece as crianças a considerar o ponto de vista alheio e o pensamento reflexivo posterior. Outras atividades podem ser ainda potencialmente enriquecedoras do ponto de vista educacional para as crianças no período da Educação Infantil, quais sejam: variedade de materiais voltados para a intencionalidade pedagógica proposta para a atividade; organização espacial e temporal, de modo flexível; jogos de descoberta e o uso do lúdico de maneira pedagógica (Machado, 2002).

Um exemplo de atividade que pode ser utilizada de forma intencionalmente pedagógica e de grande importância na educação infantil é a brincadeira, uma das principais atividades durante a infância, que favorece à criança interagir socialmente, lidar com situações de conflito e compreender regras, o que contribui para a sua inserção em seu contexto cultural. Para Oliveira, Braz- Aquino, Salomão e Melo (2015), a mediação do adulto em situações de brincadeira se faz importante, uma vez que ele pode auxiliar a criança no manuseio do brinquedo e no entendimento de regras em contexto de jogo, desde os primeiros anos de vida. No contexto de creche, a mediação

dos (as) educadores (as) infantis na situação de brincadeira é importante, uma vez que

a instrução dos professores afeta a exploração dos brinquedos e a aprendizagem realizada pela criança, já que o professor demonstra a relação causal entre uma ação e o seu efeito resultante e, dessa forma, a criança pode inferir outras ações e efeitos proporcionados pelos objetos (Oliveira, Braz-Aquino, Salomão & Melo, 2015, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar aspectos que podem influenciar no uso desse elemento lúdico, como por exemplo, o espaço onde a brincadeira ocorre, a interação adulto-criança/criança-criança, quantidade de alunos por turma, formação do (a) educador (a), dentre outras variáveis. Tais elementos supracitados podem influenciar na compreensão do lugar que a brincadeira ocupa na rotina diária da creche e como ela é pensada para auxiliar no desenvolvimento dos educandos (Oliveira, Braz-Aquino, Salomão & Melo, 2015).

As práticas pedagógicas dirigidas à educação infantil necessitam embasar-se fundamentalmente na relevância de ações relacionais, interacionais, intencionais e lúdicas, que ocorrem em um espaço coletivo. No caso da educação de zero a três anos de idade, as ações pedagógicas e intencionais devem trazer atividades que envolvam o lúdico e o cognitivo, atentando para a importância da linguagem, inclusive a não-verbal. Para o estudo desta faixa etária, principalmente no que diz respeito à educação de bebês, Melchiori e Alves (2001) mencionam que pesquisas da área do desenvolvimento (Lordelo, 1995; Oliveira, 1995, Vasconcelos & Valsiner, 1995) apontam a relevância da teoria histórico-cultural para o estudo das crianças, tomando por base a concepção de desenvolvimento como a interação e construção entre o indivíduo e as pessoas mais próximas do seu ambiente social (Richter e Barbosa, 2010).

Salienta-se a importância de se conhecer a concepção de educadoras (es) infantis e demais profissionais desse contexto sobre desenvolvimento e educação de crianças de zero a três anos de idade. Estas variáveis, incluindo a formação profissional, podem delinear e definir a atuação destes

profissionais, junto a este grupo educacional. Melchiori e Alves (2001), ao explorarem essa temática, colocam que a identidade profissional de educadores infantis está ligada à sua identidade pessoal, ou seja, suas crenças, valores, concepções, cultura e ideologia podem refletir e influenciar em sua qualidade de trabalho. Segundo Santos, Ramos e Salomão (2015), as concepções dos educadores infantis sobre o desenvolvimento infantil se baseiam em crenças elaboradas por meio de suas vivências e experiências sociais e culturais. Para estas autoras, tais concepções são relevantes na busca pela compreensão sobre a *“qualidade das estratégias educacionais promovidas por essas profissionais junto às crianças que estão sendo acompanhadas”* (p. 205).

Baseando-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, Kramer, Nunes e Corsino (2011) enfatizam a importância do outro social na mediação e interação com as crianças, para o desenvolvimento, aprendizagem, construções históricas e individuais e imersão e recriação da cultura da qual pertencem. Tais autoras entendem a criança como produtora de cultura, modificadora de sua história e que superam sua condição biológica por meio da linguagem. Por ser um sujeito ativo, participam e modificam a realidade, recriando a história pessoal e social. Cabe assim, aos adultos, principalmente aos educadores infantis, a possibilidade de criação de estratégias metodológicas e pedagógicas que auxiliem na construção cultural de seus aprendizes.

2.1- A psicologia escolar na educação infantil

A Psicologia escolar enquanto um dos campos de atuação da psicologia, pauta-se em pesquisas e produção de conhecimento visando intervir nos diversos contextos educacionais. Algumas das atividades do psicólogo que atua no contexto escolar englobam propostas de intervenção junto aos professores; propostas de inclusão e combate à violência escolar; trabalhos junto à gestão (proposta de gestão democrática); e diálogo com os atores sociais da escola sobre o desenvolvimento humano e suas vicissitudes, que podem ser transformados e ressignificados pela mediação simbólica do profissional de psicologia (Marinho- Araújo, 2010; Moreira & Guzzo,

2013).

Ao abordar a psicologia aplicada ao contexto educativo, Antunes (2008) afirma que a prática do psicólogo escolar deve se pautar na compreensão do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano, levando em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que circunscrevem a existência humana e, pela mediação do saber psicológico, auxiliar os demais profissionais da educação no que diz respeito aos processos psicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Nessa forma de atuação, o educador é reconhecido como agente fundamental no processo educativo e os saberes psicológicos são mediados para ele e demais profissionais de forma interdisciplinar.

Propõe-se que o perfil do psicólogo escolar seja de um profissional vinculado à pesquisa, que traga um aporte teórico e metodológico voltado para os processos de ensino-aprendizagem, atuação ética pautada na compreensão do sistema educacional e suas particularidades sócio-econômicas. Importante destacar, ainda, que este profissional deve atentar para as expressões individuais dos sujeitos, de forma articulada com o contexto histórico-cultural no qual estão inseridos, ter postura crítica, autônoma e consciente sobre o homem, o contexto escolar e social, sobre suas práticas interventivas e a função política-social-transformadora de sua profissão (Marinho-Araújo, 2010).

A busca por uma nova forma de atuação que leve em consideração o contexto sócio-histórico-cultural é um contraponto às práticas pautadas no paradigma de deficiência e da “criança-problema” (Costa & Guzzo, 2006). Para tanto, essa nova forma de atuação em Psicologia Escolar deve se embasar em uma forma de encarar a realidade escolar, com um foco de atuação nas dimensões coletiva, relacional e institucional. Dessa forma, ressignificações sobre o contexto escolar e seus atores sociais são possíveis, de modo a abarcar os indivíduos que formam a subjetividade institucional, quais sejam: docentes, estudantes, família e demais profissionais. (Marinho- Araújo, 2010).

Para Marinho-Araújo (2010), o profissional de psicologia vem sendo demandado a participar

de contextos educativos que extrapolam a escola, como por exemplo, a creche. Sobre o trabalho do psicólogo nesse contexto, Costa e Guzzo (2006) elencaram funções do psicólogo escolar na educação infantil, dentre elas: a) Contato com os profissionais da escola e com os pais sobre a criança (que pode vir a auxiliar, inclusive, na construção de um vínculo seguro entre família e escola); b) Acompanhamento do desenvolvimento da criança na escola (por meio de observações, entrevistas ou até mesmo conversas informais); c) Escuta profissional da equipe pedagógica (importante para conhecer as inter-relações que permeiam a escola); d) Participação nas atividades desenvolvidas na escola pelas educadoras (mediando e orientando); e) Acompanhamento e orientação às estagiárias de psicologia na escola; f) Suporte às educadoras na rotina escolar (não só em reuniões, mas em outros contextos, como por exemplo, no recreio); e g) Conhecer o espaço físico, a rotina e a equipe pedagógica da escola (por meio da análise institucional).

Propostas de intervenção e proteção na educação infantil, como a do “Voo da Águia” (Costa & Guzzo, 2006) são precursoras de novas formas de intervenção nos contextos da educação infantil e que este tipo de programa deve compreender os sujeitos como construídos nas relações sociais, por meio de sua história e cultura. O psicólogo escolar pode e deve atuar como um mediador do desenvolvimento infantil, junto aos demais profissionais da instituição, a fim de socializar os saberes psicológicos para promover e potencializar o processo de ensino- aprendizagem (Marinho-Araújo, 2010).

Estudos na área da psicologia e educação infantil (Vokoy & Pedrosa, 2005; Costa & Guzzo, 2006, Mezzalira & Guzzo, 2011), apontam possíveis intervenções de psicólogos escolares na educação infantil, dentre elas: debates coletivos e individuais sobre o desenvolvimento infantil junto aos educadores; atividades que tenham por objetivo o desenvolvimento integral da criança, junto à equipe pedagógica e comunidade; atividades individuais e coletivas com as crianças, visando à promoção de seu desenvolvimento; levantamento de concepções de educadores infantis acerca do desenvolvimento e educação infantil; construção do Projeto Político Pedagógico da instituição de educação infantil, dentre outras.

Para autoras como Mezzalira e Guzzo (2011) e Costa e Guzzo (2006), o psicólogo não deve se guiar por um paradigma de fracasso, mas sim de sucesso escolar, por meio de uma atuação preventiva, relacional e que traga ações como: mapeamento institucional, escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Colocam, ainda, que a atuação deste profissional não deve ser direcionada apenas à criança, mas também aos espaços que a compõem e que por ela são compostos, como a própria instituição, sua comunidade e a família.

Nesse trabalho entende-se que a teoria histórico-cultural proporciona ao psicólogo escolar o suporte teórico necessário para a compreensão do desenvolvimento, a importância da mediação nos processos educativos junto aos aprendizes. Esta escolha teórico-metodológica fornece subsídios para a concepção de desenvolvimento infantil, por exemplo, alicerçada nos pressupostos sociais, culturais e históricos formadores processos psicológicos superiores (Marinho-Araújo, 2010).

Como forma de aprofundar a compreensão acerca do trabalho do psicólogo escolar no campo da educação infantil, foram realizados dois levantamentos em bases de dados científicos, nacionais e internacionais. No levantamento nacional, foi realizado um estudo exploratório através de uma busca em algumas das principais bases de dados acadêmicas, quais sejam: Google acadêmico, Scielo, Lilacs, Pepsic, Periódico Capes e PsycINFO. Este levantamento foi dividido em três etapas, tomando por base os diferentes descritores utilizados. Na primeira etapa, foram utilizados os descritores: “*atuação; psicologia escolar; educação infantil*”. Na segunda etapa, foram utilizados os descritores: “*atuação; psicólogo; creche*”, e na terceira etapa foram utilizados os descritores: “*psicologia educacional; educação infantil; intervenção*”. Estes descritores foram escolhidos mediante uma pré-análise no site da BVS (Biblioteca Virtual de Saúde) e, uma vez constatada a existência destes nos bancos de dados acadêmicos, a pesquisa prosseguiu.

Como critério de inclusão, foram selecionados artigos acadêmicos que levassem em consideração o trabalho do Psicólogo escolar no contexto da educação infantil, produzidos entre os anos de 2000 e 2015. Foram analisados 50 artigos na íntegra, sendo 13 da primeira etapa do

levantamento, 21 artigos da segunda e 16 artigos da terceira. Os eixos norteadores principais de análise foram: modalidade de estudo e referencial teórico adotado. Os principais resultados dos três estudos indicaram que a maioria dos trabalhos tem por modalidade de estudo o relato de estágio (56%); a maioria dos trabalhos (64%) utilizou a teoria histórico cultural (Vygotsky) como referencial teórico, e todos os artigos analisados utilizam uma abordagem qualitativa (100%). Com este levantamento, foi possível perceber um grande número de trabalhos que enfocam no importante papel de uma perspectiva institucional e relacional para o papel dos psicólogos escolares (ações em parceria com gestão, professores, pais e crianças).

Para ampliar o conhecimento acerca das ações de psicólogas (os) na educação infantil foi também realizado um levantamento internacional, que seguiu os mesmos critérios metodológicos utilizados no levantamento nacional. As modificações ocorreram apenas com relação às bases de dados acadêmicos pesquisadas, quais sejam: Scielo (encontrados doze artigos), Pepsic (encontrados quatro artigos), Lilacs (encontrados seis artigos), Indexpsi (encontrados três artigos), Medline (encontrados dois artigos), com os seguintes descritores: “*School Psychology e Early Childhood Education*”.

Como critério de inclusão, foram selecionados artigos acadêmicos que levassem em consideração o trabalho do Psicólogo escolar no contexto da educação infantil, produzidos nos últimos dez anos (2006-2016). Foram analisados 16 artigos na íntegra ligados a esta temática, uma vez que se constatou repetição de artigos nas bases de dados pesquisadas. Os principais resultados indicaram que a abordagem teórica mais utilizada pelos autores é a histórico-cultural (37,5%); a maior parte dos trabalhos utiliza uma abordagem qualitativa (87,5%) e a maioria dos trabalhos visava lançar reflexões sobre experiências de estágio desenvolvidas no contexto da educação infantil.

Salienta-se a dificuldade em encontrar artigos que envolvam o trabalho do psicólogo escolar na educação infantil, o que reforça a necessidade de mais estudos, relatos de experiências e propostas de intervenção de psicólogos escolares específicas para este contexto, dada a importância

deste profissional em práticas que promovam o desenvolvimento integral dos infantes. O psicólogo escolar pode atuar como um mediador sobre o desenvolvimento infantil, junto aos demais profissionais da instituição, a fim de socializar os saberes psicológicos para promover e potencializar o processo de ensino- aprendizagem. Neste sentido, defende-se a presença efetiva do psicólogo na Educação Infantil, a fim de contribuir para o desenvolvimento de recursos da personalidade das crianças, visando a formação de indivíduos autônomos, críticos e solidários (Marinho- Araújo, 2010; Vokoy & Pedroza. 2005).

Portanto, este trabalho defende uma práxis profissional que possa auxiliar os demais profissionais da instituição, a exemplo dos educadores infantis, acerca da importância de aspectos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem. Ao criar contextos ou situações mediacionais entre educadores e bebês, o psicólogo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativa de caráter intencional dos bebês em creches. Para tanto, mudanças no currículo, na concepção de desenvolvimento e educação infantil e na intencionalidade pedagógica das ações dos educadores devem ocorrer para que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possam se beneficiar de interações em contextos de educação infantil.

Considerando a comunicação intencional é uma habilidade tipicamente humana, conhecer essa dimensão dos sujeitos em processo de desenvolvimento inicial é essencial para colaborar com a inserção das crianças no universo cultural e simbólico. Os estudos que envolvem a habilidade de comunicação intencional infantil podem revelar aos educadores e psicólogos escolares a compreensão de que o desenvolvimento infantil pode ser favorecido pelo entendimento de que a criança já nasce com competências que as capacitam a comunicar suas intenções, emoções e experiências em suas relações com seus cuidadores (Nogueira & Seidl-de-Moura, 2007).

OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Conhecer e analisar as concepções e ações de educadoras infantis e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento infantil e a habilidade de comunicação intencional de crianças no período da educação infantil, em contextos de CREI, na cidade de João Pessoa- PB.

3.2 Objetivos específicos

- Delinear o perfil dos profissionais de psicologia e da educação que trabalham nos CREI;
- Levantar o papel da psicóloga escolar nestes contextos;
- Descrever as ações desenvolvidas por educadoras infantis e psicólogas escolares nos CREI;
- Investigar as concepções dos profissionais acerca do desenvolvimento global infantil, considerando o período de desenvolvimento das crianças;
- Listar as percepções dos profissionais acerca dos gestos e palavras utilizados pelas crianças que estão inseridas nos CREI;
- Conhecer os projetos e programas que são desenvolvidos nos CREI (análise documental).

MÉTODO

Foi proposta uma pesquisa de cunho qualitativo- descritivo. Este método foi escolhido pela capacidade de valorizar, traduzir e expressar a intersubjetividade dos sujeitos, no que diz respeito às suas experiências e vivências. Seu caráter descritivo possibilitará um melhor conhecimento sobre as concepções dos profissionais que trabalham no contexto educacional, pela análise aprofundada de seus discursos (Celani, 2005).

4.1- Participantes

A amostra foi constituída por 38 participantes, sendo todas elas do sexo feminino (100%, N=38) e que atuavam em sete Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da cidade de João Pessoa-PB. Tais participantes foram divididas entre 34 educadoras infantis (17 professoras e 17 monitoras que trabalham em CREI) e 4 psicólogas escolares (3 que trabalham via Secretaria de Educação, de forma itinerante nos CREI e uma que atua diretamente em um CREI). Dentre as 34 educadoras infantis entrevistadas, 11 trabalhavam com crianças de seis meses a um ano de idade (berçário I e II) e 23 trabalhavam com crianças de 2 a 3 anos de idade (maternal I e II). É necessário salientar que, neste trabalho, o termo “educadoras” refere-se às professoras e monitoras que participaram deste estudo.

As psicólogas escolares entrevistadas trabalhavam com crianças de seis meses a seis anos de idade, uma vez que existem poucos profissionais de psicologia escolar que trabalham na educação infantil, na cidade de João Pessoa. Portanto, o critério utilizado para entrevistar as psicólogas escolares foi, basicamente, trabalhar junto aos CREI na cidade de João Pessoa.

As questões referentes ao *Roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil*, foi respondido por todas as 38

participantes do estudo. O segundo instrumento, intitulado *Entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças* foi respondido apenas pelas psicólogas escolares e educadoras do berçário I e II, pela importância de se levantar suas percepções acerca da comunicação intencional e aquisição da linguagem, durante os anos iniciais do desenvolvimento infantil.

A idade das psicólogas escolares entrevistadas variou entre 50 e 55 anos de idade, com média de 53,25 (DP= 2,21). Já a idade das professoras variou entre 23 e 61 anos de idade, com média 41,88 (DP=9,58). Por fim, a idade das monitoras variou entre 19 e 50 anos de idade, com média 33,76 (DP=7,84).

O quadro 1 mostra detalhadamente os dados sócio demográficos sobre a escolaridade e o estado civil das participantes:

Quadro 1: Quadro referente às participantes do estudo, divididas por profissão.

Dados sócio demográficos		Psicólogas	Professoras	Monitoras
		N	N	N
Nível instructional	Fundamental incompleto	-	-	2
	Médio incomplete	-	-	2
	Médio complete	-	1	10
	Magistério	-	5	-

	Superior incomplete	-	2	2
	Superior complete	2	7	1
	Especialização	1	2	-
	Mestrado	1	-	-
Estado civil	Solteira	-	4	13
	União estável	1	-	-
	Casada	3	11	3
	Divorciada	-	1	-
	Viúva	-	1	1

O quadro acima mostra que duas das psicólogas escolares tinham como status instrucional apenas o Ensino Superior completo, enquanto uma tinha especialização e uma tinha mestrado. No que se refere ao estado civil, três das psicólogas escolares eram casadas, enquanto uma vivia em união estável.

No que diz respeito às professoras, sete apresentavam como status instrucional o Ensino Superior Completo, cinco o Magistério, duas tinham Especialização, duas tinham o Superior Incompleto e uma tinha o Ensino Médio Completo. No que concerne ao Estado civil, onze professoras eram casadas, quatro eram solteiras, uma era divorciada e uma era viúva.

Por fim, com relação ao status instrucional das monitoras, dez tinham o Ensino Médio Completo, duas tinham o Ensino Fundamental Incompleto, duas tinham o Ensino Médio Incompleto, duas tinham o Ensino Superior Incompleto e uma, o Ensino Superior Completo. No

que se refere ao Estado Civil das monitoras, treze monitoras eram solteiras, três eram casadas e uma era viúva.

Documentos oficiais direcionados à educação infantil, a exemplo da LDB (9394/96- art. 62), mencionam a importância da formação para os educadores que trabalham no contexto da educação infantil. Neste documento, o nível superior foi definido como o parâmetro de escolaridade para o profissional que atua no contexto da educação infantil, embora ainda se aceite, no mínimo, o nível médio (Rossetti- Ferreira, Ramon & Silva, 2002; Oliveira, Silva, Cardoso & Augusto, 2006). Percebe-se, com base nos dados acima citados, que 23,4% das monitoras apresentam como status instrucional o ensino médio incompleto ou até mesmo o ensino fundamental incompleto, o que pode refletir em suas concepções e práticas junto às crianças com as quais trabalham.

Ramos e Salomão (2016), ao citarem trabalhos que analisam a realidade de creches e berçários públicos brasileiros (Lordelo, 1998; Ramos & Salomão, 2013; Rossetti-ferreira, Amorim & Vitória, 1994) mencionaram que o contato com um educador infantil menos instruído pode resultar em experiências menos enriquecedoras para as crianças, no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, dada a influência da formação profissional sobre as concepções e posteriores ações junto às crianças.

4.2- Instrumentos

Para atender aos objetivos desse trabalho, foi utilizado um questionário sociodemográfico a fim de obter informações sobre a idade, o status instrucional e o estado civil das psicólogas escolares, professoras e monitoras que trabalhavam com crianças na etapa da educação infantil.

Foi elaborado um *Roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil*, que tem duas versões, uma para as educadoras infantis e outra para psicólogas escolares. Cada roteiro contém cinco questões que discorrem sobre

a atuação desses profissionais no contexto de educação infantil. O segundo instrumento, intitulado *Entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças*” foi respondido apenas pelas psicólogas escolares e educadoras do berçário I e II. Essa entrevista foi realizada por entender a importância de se levantar suas percepções acerca da comunicação intencional, considerando a relevância dessa habilidade para o desenvolvimento infantil e da linguagem nos anos iniciais.

Este segundo instrumento baseou-se na *“Entrevista sobre percepção materna acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês”* (Nunes, 2014). Tal instrumento foi desenvolvido inicialmente por Feldman e Reznick (1998) para conhecer a percepção de mães sobre a habilidade de comunicação intencional de seus filhos. Após a adaptação realizada por Nunes (2014), ele redundou em 38 questões.

Para se adequar aos objetivos deste estudo, este instrumento sofreu uma adaptação semântica. Tal adaptação ocorreu junto à orientadora deste trabalho, baseada na prerrogativa de que esta entrevista seria aplicada com profissionais que atuam na área da educação, mais especificamente com a educação infantil, junto a bebês. Primeiramente, foi inserido o termo “criança” junto ao termo “bebês”, em todas as perguntas relacionadas às concepções das profissionais da educação com relação aos seus alunos. Posteriormente, os termos “mãe” e “seu bebê/ filho” foram substituídos por: “psicólogos (as) escolares”, “educadores (as) infantis” e “bebê/criança com a qual você trabalha”.

Em um segundo momento, foi realizado um estudo piloto com o novo instrumento, junto a educadoras infantis de um CREI na cidade de João Pessoa- PB. A partir daí, percebeu-se que dezenove questões não se aplicavam àquela amostra, por serem específicas de um estudo sobre percepção materna acerca da habilidade de comunicação intencional de seus bebês, quais sejam: “Você acha que seu bebê sabe quando está sujo, com fome, ou cansado?”; “Quando seu bebê chora, você sente que ele quer lhe dizer que está com dor ou triste?”; “Quando seu bebê está sujo, com

fome ou cansado, você acha que ele sente que pode fazer algo sobre isso?"; Descreva a capacidade do seu bebê em ter suas necessidades atendidas nos seguintes domínios: a) Necessidades cognitivas (por exemplo: pegar objetos que ele acha interessante), b) Necessidades socioemocionais (por exemplo: ter certeza que você está perto e atenta as comunicações sociais dele) c) Necessidades motoras (por exemplo: ter certeza que você o coloca no chão quando ele quer explorar algo); "Quando seu bebê está olhando ao redor, você acha que isso é porque ele quer aprender sobre o mundo?"; "Você acredita que os bebês buscam experiências emocionais e têm muitas maneiras de alcançar esse objetivo?"; "Você acha que seu bebê sabe que você teve ou não um dia ruim?"; "Você sente que seu bebê tem mais consciência do seu humor do que do humor dos outros?"; "Quando seu bebê sorri, é porque ele sente que algo está lhe incomodando e ele pode fazer você se sentir melhor?"; "Quando seu bebê chora, você sente que ele sabe que você está perto e pode cuidar das necessidades dele?"; "O seu bebê sempre chora porque está com raiva de você?"; "Quando seu bebê lhe machuca (ex.: mordendo enquanto está mamando ou chutando durante a troca de fraldas) você acha que ele faz de propósito?"; "Você acha que alguns bebês são rancorosos?"; "Você acha que seu filho tenta ajudá-la quando você está machucada?"; "Quando o seu bebê chora, você sente que ele sabe que ele pode conseguir ajuda através do choro?"; "Quando o seu bebê sorri, você acha que ele quer que você faça algo para ele?"; "Quando o seu bebê sorri, você acha que ele quer lhe dizer algo?".

Neste sentido, o estudo piloto permitiu a elaboração da *"Entrevista sobre percepção de educadores e psicólogos (as) escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças"* (ANEXO V), que apresenta 19 questões e traz as seguintes seções para discussão:

Percepção das profissionais acerca da consciência dos (as) bebês/ crianças sobre os seus próprios estados; Concepções das profissionais sobre a autoeficácia dos (as) bebês/crianças; Concepções das profissionais acerca da habilidade do (a) bebê/criança para perceber o estado emocional dos outros; Concepção das profissionais acerca do (a) bebê/criança para se comunicar com os outros.

4.3- Procedimento para a recolha de informações dos participantes

Primeiramente, este trabalho foi apresentado ao setor de educação infantil da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, como forma de obter a anuência para a realização das entrevistas com os profissionais da educação que trabalham em/junto aos Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa-PB. Obtida a aprovação, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), obtendo aprovação através do número do parecer 1.530.902, CAAE: 48946115.6.0000.5188. Deste modo, foram considerados todos os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos apresentados na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para que a entrevista com as educadoras infantis fosse realizada, um contato prévio com os (as) gestores (as) dos CREI, via telefone, foi necessário, para que fosse possível marcar um horário apropriado para a realização da entrevista com as professoras e monitoras. Foram priorizados os CREI que tinham berçário, como forma de incluir na amostra, profissionais que trabalhassem com crianças de seis meses a dois anos de idade.

Para a realização da recolha de informações das psicólogas escolares, o procedimento foi diferente. Na cidade de João Pessoa-PB, existem poucos profissionais de psicologia que trabalham em CREI. A maioria dos CREI recebe psicólogas escolares que trabalham de forma itinerante, via Secretaria de Educação e apenas dois CREI têm, em suas instituições, psicólogas escolares que integram o corpo de profissionais destas instituições de educação infantil. Portanto, foram escolhidos os CREI que tinham psicólogas escolares lotadas em sua instituição e foram entrevistadas, também, as psicólogas escolares que trabalham via Secretaria de educação. No momento da entrevista, foi pedido às psicólogas que refletissem sobre o trabalho junto ao berçário I e II (crianças de seis meses a um ano de idade) para que respondessem às questões referentes *“Entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de*

comunicação intencional de bebês/crianças”. Isto porque, parte das entrevistadas trabalhavam com crianças nas diades de 3 a 6 anos.

Antes da recolha das informações, foram explicados os objetivos do trabalho e, uma vez tendo aceitado participar do estudo, foi solicitada às educadoras infantis e às psicólogas escolares a permissão para uso de gravador de áudio e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação destas profissionais no estudo esteve condicionada à assinatura do referido termo. As entrevistas foram realizadas em local reservado nos CREI e/ou na SEDEC, para evitar possíveis interferências. No momento da entrevista, foi ressaltado que as participantes deveriam responder às perguntas baseando-se nas crianças com os quais trabalhavam.

4.4- Procedimentos para análise do material recolhido na pesquisa

Os materiais recolhidos foram analisados tomando por base as diretrizes do método de categorização de conteúdo proposto por Bardin (2009). A construção de categorias de conteúdo foi baseada no sentido que emergiu da fala das participantes. A análise do material coletado foi norteadada pelos objetivos do estudo, os instrumentos utilizados e os conteúdos que emergiram das entrevistas. Os relatos e informações obtidas foram discutidos segundo estudos e pesquisas ligados a área da psicologia escolar, desenvolvimento e educação infantil.

- A) Roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil:** esta entrevista foi analisada com base em produções acadêmicas que trazem a interface entre psicologia escolar e educação infantil.
- B) Entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças:** para a análise da recolha de informações relacionadas a este instrumento, tomou-se por base o estudo de Nunes (2014), além de produções acadêmicas ligadas a área da comunicação intencional e o desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise das respostas dos profissionais dos dois instrumentos utilizados neste estudo, quais sejam: o **Roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil** e a **Entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças**.

5.1- Resultados da análise do roteiro de entrevista sobre concepções de educadoras e psicólogas acerca do desenvolvimento e educação infantil

Para uma melhor compreensão sobre os resultados derivados desta entrevista, optou-se por dividir o relato das profissionais entrevistadas em: **Educadoras infantis do berçário I** (trabalham com bebês de seis meses a um ano de idade; N=6); **Educadoras infantis do berçário II** (trabalham com crianças de um ano a dois anos de idade; N=5); **Educadoras infantis do maternal I** (trabalham com crianças de dois anos de idade; N=13) **Educadoras infantis do maternal II** (trabalham com crianças de até três anos de idade; N=10); e **Psicólogas escolares que prestam serviço ou trabalham nessas instituições** (N=4).

5.1.1- RESULTADO DA ANÁLISE DA ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS INFANTIS

Quadro 2: Categorias de respostas das educadoras acerca de como percebem o desenvolvimento das crianças com as quais trabalham:

Educadoras do Berçário I	Educadoras do berçário II
• Durante as brincadeiras; • Pela realização das atividades propostas em sala de aula; • No cotidiano.	• Pela realização de atividades propostas em sala de aula; • Através da observação do desenvolvimento motor infantil; • Importância da educação infantil para o desenvolvimento.
Educadoras do Maternal I	Educadoras do Maternal II
• Durante as brincadeiras; • Pela realização de atividades propostas em sala de aula; • Através da observação e do diagnóstico; • Através da observação do desenvolvimento motor; • Importância do afeto para o desenvolvimento; • Não percebem.	• Pela avaliação; • No cotidiano; • Através de atividades lúdicas; • Realização de atividades propostas em sala de aula; • Diferenças entre o desenvolvimento rápido e o desenvolvimento lento.

Quando perguntado às educadoras do berçário I e II sobre **como percebiam o desenvolvimento das crianças com as quais trabalhavam**, das seis educadoras do berçário I, quatro disseram que percebem o desenvolvimento dos bebês através das brincadeiras e da realização de atividades propostas: *“Eu percebo assim, nas brincadeiras, que brincam com eles, nas atividades, aí a gente sabe”* (C4E4).

Já duas monitoras disseram que conseguem perceber o desenvolvimento dos bebês no cotidiano, sem detalhar como seria esse desenvolvimento: *“No dia-a-dia”* (C9M3/C9M4). Dentre as cinco educadoras do berçário II, duas mencionaram que percebem o desenvolvimento dos bebês através da realização das atividades propostas em sala, como pode ser observado no trecho de fala de uma das professoras:

(...) se eles conseguirem acompanhar o objetivo que a gente tá ensinando naquela atividade, ótimo, senão a gente vai ter que fazer um meio com o qual ele possa

desenvolver tanto quanto as outras crianças (C4E1).

Uma das educadoras mencionou, ainda, que percebe o desenvolvimento das crianças através do desenvolvimento motor destes: *“Através da coordenação, dos movimentos”* (C9E4). Duas monitoras apontaram a importância da etapa da educação infantil, por perceberem que as crianças que já estão inseridas neste contexto desde o berçário I, são mais desenvolvidas do que aquelas que iniciaram a sua vida escolar a partir do primeiro ano de vida: *“Eles estão bem desenvolvidos, mais animados, devido ao tempo que saíram de casa, chegaram bem tristes, mas agora estão mais animados”* (C9M5).

Pra mim, o desenvolvimento deles são ótimos, porque às vezes você recebe eles assim, de casa, é o início, é como se eles estivessem nascendo novamente, você vai ensinar tudo de novo, assim, os que não são de berçário né, porque a maioria já vem do B1 né, elas já vem moldando desde o B1, então quando chega no B2, os novatos, você começa a moldar novamente, tentar educar, aquela forma assim, entendeu? (C4M2).

Dentre as treze educadoras do maternal I, seis também mencionaram que observam o desenvolvimento das crianças por meio da brincadeira e quando elas conseguem realizar as tarefas propostas em sala de aula, o que pode ser observado em trechos de fala de algumas dessas profissionais: *“Através das atividades lúdicas que eu faço”* (C4E2)

Olha, cada dia eles vão se superando, né, em termos cognitivos, visual, motor, todo dia é uma descoberta, todo dia, você mesma se surpreende com eles, você acha que eles não vão dar resultado naquilo que você tá passando mas de repente ele te surpreende (...) (C1E2).

Uma professora mencionou, ainda, que percebe o desenvolvimento das crianças através da observação e do diagnóstico, que ela aplica: *“Através da observação, que eu percebo o desenvolvimento deles, além de anotar, né, observo e faço alguns diagnósticos.”* (C1E3). Duas professoras disseram que o desenvolvimento motor das crianças é o principal indicador de que elas estão desenvolvendo: *“(...) através da coordenação motora, né quando começa a brincar, quando realiza aquelas atividades direitinho”* (C8E2).

Quando ela chega, quando é no primeiro dia que ela chega, chega acuada, certo, com os dias a gente vai trabalhando a coordenação motora dela, a psicomotora dela, a automotora dela, a gente vai conquistando aos poucos, ao redor, para ela ter a segurança para desenvolver a capacidade dela, (...) cada criança tem as capacidade diferente, tem umas que pega mais, tem outras que são mais lentas (...) tem umas crianças que desenvolvem e outras não (C9E2).

Uma das monitoras mencionou que o afeto é um dos principais fatores que influenciam no desenvolvimento das crianças: *“Eles se desenvolvem através do afeto com outro, tem uns que tentam chamar atenção, brigam entre si, não porque querem sabe, mas se desenvolvem bem, desenvolvimento bom, ensinar o que é certo e errado”* (C9M2). Por fim, duas monitoras responderam ora que não conseguiam perceber o desenvolvimento das crianças, ora que não percebiam, uma vez que não fazem parte do planejamento pedagógico: *“Como ainda tá no início não dá ainda... mas é bom, é bom”* (C8M1); *“ Como eu te falei, eu não entro nos planejamento não, elas que fazem, né, teve uma que saiu agora e é tudo planejamento, eu entro junto, auxilio em tudo, mas eu não entro nessa parte pedagógica não”* (C5M1).

Das dez educadoras do maternal II, duas professoras mencionaram que a avaliação é importante para que percebam o desenvolvimento das crianças: *“Como eu percebo o desenvolvimento? Avaliando. Avaliando no comportamento, de cada um, entendeu? (...)”* (C1E1).

Eu avalio elas assim, no final do dia, o comportamento, dependendo da atividade (...) ai no fim do dia, geralmente a tarde né, a gente faz aquele resuminho e até através da conversa informal na hora da rodinha a gente avalia, ali, o que aprenderam (C5E1)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e a LDB (1996), a avaliação na etapa da educação infantil não tem um caráter classificatório ou de promoção para o nível fundamental, mas deve servir como uma maneira do professor refletir as suas práticas e ajustá-las às necessidades das crianças. Como um instrumento que auxilia na prática educativa, a avaliação deve ser sistemática, contínua e, além disso, objetivar a melhoria da prática pedagógica.

Duas professoras disseram que as crianças com as quais trabalham se desenvolvem progressivamente no cotidiano: *“No dia a dia, durante todo o convívio, a gente percebe”* (C8E1); *“Acho que a cada dia eles desenvolvem um pouco, entendeu, pelo o que a gente fala (...) cada dia eles desenvolvem um pouco, é contínuo, o desenvolvimento deles”* (C9E1).

Uma das professoras mencionou que percebe o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha se dá através das atividades lúdicas propostas em sala de aula: *“Através das atividades lúdicas que eu faço”* (C4E3). Uma das professoras atribui o desenvolvimento infantil às questões extra-escolares, relacionadas à família:

(...) tem algumas que tem o desenvolvimento mais rápido, outras são mais lentas e por conta também da família, tem umas que são muito tristes porque tem uma família que não ajuda, entendeu, eles passam o dia aqui na creche, ai a gente é como se fosse a mãe deles, é tanto que tem uns que não querem nem ir pra casa, querem ficar aqui na creche(...) (C7E1)

Três monitoras disseram perceber o desenvolvimento das crianças pelo desempenho nas

atividades propostas em sala, pela professora: *“De várias formas, a gente faz uma pergunta a eles, eles repetem, a professora faz perguntas a eles e eles repetem, é a forma (...)”* (C9M1); *“Percebo porque quando a gente ensina uma coisa eles fazem, ali a gente percebe que eles aprenderam, desenvolveu, a gente percebe isso”* (C8M1). Por fim, uma das monitoras mencionou que percebe que umas crianças desenvolvem mais rápido que as outras, sem fazer menção à forma como percebe este desenvolvimento: *“Tem alguns que se desenvolve mais rápido e outros não (...)”* (M2C1).

Percebe-se, pelo relato da maioria das educadoras, que a brincadeira faz parte do rol de atividades desenvolvidas por elas, junto às crianças, sendo importante, também, para que elas percebam o desenvolvimento das crianças com as quais trabalham. Documentos oficiais elaborados para o contexto da educação infantil, a exemplo das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 5/2009) ressaltam que as interações sociais e brincadeiras devem nortear as atividades educativas de crianças de zero a seis anos de idade.

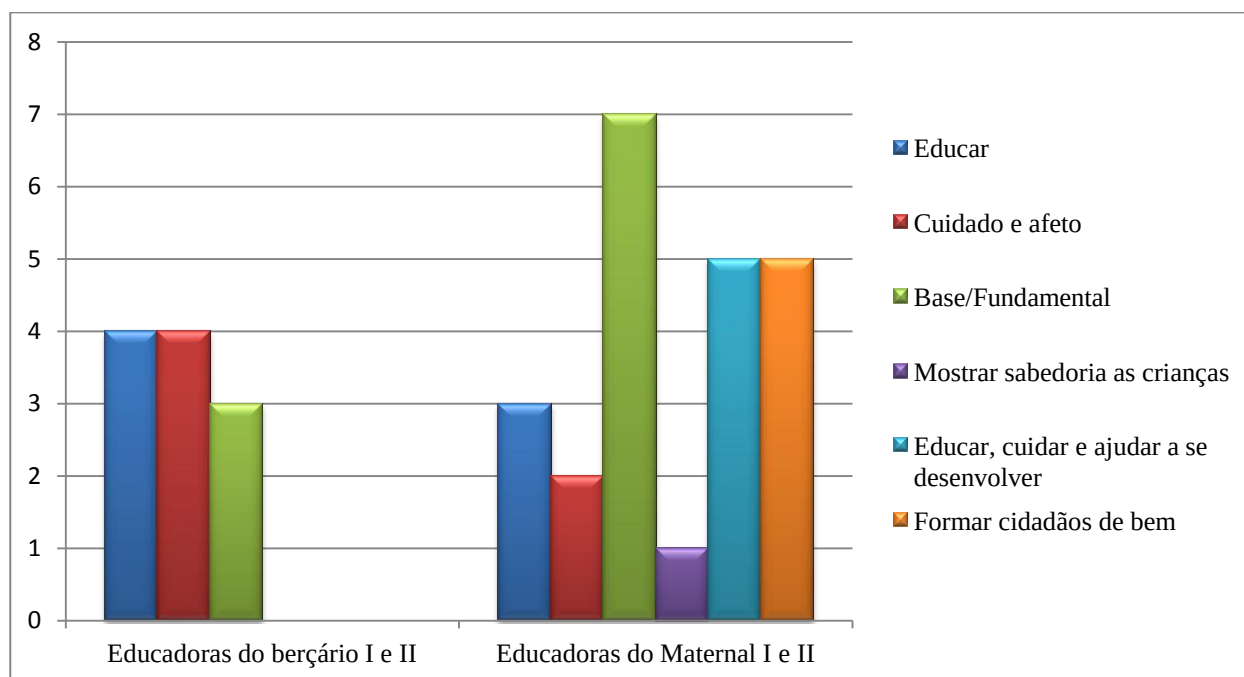
Autores, a exemplo de Oliveira, Braz-Aquino, Salomão e Melo (2015), destacam a importância da brincadeira e de práticas pedagógicas que se fundamentam na relevância de ações relacionais, intencionais e lúdicas, no contexto de educação infantil. Há de se destacar não apenas o papel da brincadeira, mas também a mediação do adulto nas situações que a envolvem, uma vez que, no contexto de creche, o educador infantil pode auxiliar a criança no entendimento sobre o manuseio do brinquedo, de regras em contexto de jogo, além de proporcionar à criança a possibilidade de inferência sobre a relação causal entre a ação e o efeito que resulta do manuseio de outros objetos.

O desenvolvimento motor também compareceu como indicador de desenvolvimento para as educadoras do berçário II e maternal I. Costa (2016), em sua dissertação que versa sobre o desenvolvimento da locomoção em situações interativas no contexto de creche, defende a importância das interações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança que ocorrem no contexto de educação infantil e como estas interações e a qualidade das atividades desenvolvidas

junto às crianças podem influenciar de forma positiva no desenvolvimento da motricidade.

A realização de atividades propostas em sala de aula foi mencionada por todas as educadoras entrevistadas. Contudo, é necessário destacar não apenas a importância da realização de atividades no contexto da educação infantil, mas também a qualidade dessas atividades propostas pelos educadores. Segundo Bezerra e Soares- Silva (2008) e Richter e Barbosa (2010), estudos na área do desenvolvimento infantil ressaltam a importância de intervenções específicas, planejadas de forma intencionalmente pedagógica e o papel mediador do educador infantil no desenvolvimento dessas atividades.

Gráfico 1: Percepção das educadoras infantis sobre o papel da educação infantil



Quando perguntado às educadoras do berçário I sobre **o papel da educação infantil**, foi possível notar que quatro das seis educadoras do berçário I mencionaram que o papel desta etapa educativa é educar. Isto pode ser observado no recorte de fala de uma das professoras e uma das monitoras: *“Eu acho muito importante viu, porque a gente tanto tem para ensinar como tem para aprender com eles (...)”* (C9E3); *“Educar as crianças”* (C4M1). Uma professora e uma monitora mencionaram a importância do cuidar e do afeto no trabalho junto às crianças: *“(...) envolve tudo,*

né, envolve amor, envolve criatividade, envolve tudo” (C4E4); “ Cuidar, dar carinho e respeitar.” (C9M3).

Dentre as cinco educadoras do berçário II, três mencionaram que a educação infantil é uma etapa educativa muito importante, representando a “base” da educação das crianças e que deveria ser valorizada, tal como ilustra o seguinte extrato de fala: *“Eu acho essencial, tem que ter a educação infantil. Eu acho que a educação infantil é a base de tudo, na vida do ser humano, deveria ser bem mais valorizada porque é através dela que você se desenvolve para o mundo, a base tá na educação infantil” (C4M2); “Muito importante” (C9M6).* Além de destacar a importância da educação infantil, uma professora e uma monitora mencionaram que a função dos educadores infantil é dar carinho às crianças, uma vez que o afeto familiar é ausente:

Pra mim é a base, porque muitas vezes eles não têm essa base em casa, os pais além de não orientar, dar limites, impor limites para seus filhos, muitas vezes eles não dão nem amor e carinho, apenas geram, colocam no mundo e depois entram na creche, achando que vamos resolver tudo (...) (C4E1).

“O papel da educação infantil é dar mais carinho, mais atenção, porque eles precisam de muita atenção, porque têm uns que já não tem atenção em casa né, aí eles procuram da gente (...)” (C9M5). Foi possível perceber, através da fala das profissionais entrevistadas, que existe uma tensão na relação entre a família e as educadoras da creche, o que leva as educadoras infantis a atribuírem a si mesmas a função de dar afeto às crianças, por perceberem que a família não fornece o cuidado necessário a estas. Ademais, o extrato de fala da monitora C9M5 não reflete uma compreensão sobre o real papel dessa fase da educação.

Ainda sobre o papel da educação infantil, das treze educadoras do maternal I, que trabalham com crianças de 2 e 3 anos de idade, sete mencionaram que a etapa da educação infantil é fundamental no desenvolvimento das crianças, na formação de cidadãos ou ainda, que é a fase em que as crianças “aprendem mais”. Essa afirmação é ilustrada na fala a seguir: *“Eu acho que é tudo,*

né, é a raiz, é o começo de tudo, da formação do ser humano.” (C1E3); *“Super importante, é a fase onde eles estão aprendendo mais (...)”* (M3C1); *“Acho que é formar eles né, formar assim um bom cidadão, fazer com que eles sejam um cidadão de bem (...)”* (C4E2). Uma das professoras destacou a importância do trabalho pedagógico junto às crianças:

É um papel muito importante no desenvolvimento da criança, eu acho que se não houvesse (...) as crianças estariam como antigamente, que chegavam só nas creches pra brincar, mas agora com esse desenvolvimento pedagógico, esse trabalho nosso pedagógico, em termos de mostrar tanto a visão social como o lado pedagógico, cidadão, as crianças estão desenvolvendo bastante e já sai da creche (...) preparados para ir pra uma escola, em termos pedagógicos, em termos como cidadão, aprende as disciplinas, eles saem, digamos, preparados pra a vida (C1E2).

Duas monitoras mencionaram que o papel da educação infantil é cuidar: *“Cuidar”* (M4C1/C7M1). Por fim, uma monitora respondeu que o papel da educação infantil é mostrar sabedoria às crianças: *“Mostrar sabedoria pra eles”* (C9M2). Das dez educadoras do maternal II, cinco mencionaram que o papel da educação infantil é educar, cuidar e ajudar as crianças a se desenvolverem, como pode ser observado no trecho de fala de uma monitora e de uma professora: *“Educar, ser muito presente na vida deles (...) igual seja os filhos da gente mesmo, que a gente tem que tratar”* (M1C1); *“É ajudar elas a se desenvolverem, tanto fisicamente como cognitivamente”* (C8E1).

Cinco educadoras afirmaram que a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento infantil e que, além disso, auxilia na formação de “cidadãos de bem”:

(...) o papel da educação infantil é fazer dessas crianças um cidadão de bem dentro

de um processo bem significativo e complexo, porque nós precisamos educar essas crianças para um mundo bem melhor (...) (C1E1).

É importantíssimo demais, é o alicerce, é a base aonde as autoridades deviam... eu creio que elas já tentam porque já melhorou muito (...) mas pode melhorar mais também, pode ser dado mais atenção também” (C5E1).

O termo “cidadania” ou “formar cidadãos de bem” compareceu na fala de algumas educadoras do Maternal I e II. Este termo é encontrado na LDB (1996), quando este documento cita que a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando, na garantia de assegurar-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e qualificação para o ensino posterior e o campo do trabalho. Contudo, tal documento não especifica o que seria a formação de um “cidadão de bem”, o que pode ser investigado por outros estudos na área que venham a tentar compreender esta concepção de cidadania, citada pelas educadoras.

A inserção de crianças no contexto de educação infantil pode promover novas formas de interação, diferentes daquelas vivenciadas no contexto familiar. É possível notar, na fala de algumas educadoras, uma dicotomia entre o “cuidar” e o “educar”. Segundo Campos (1994), no contexto da educação, o termo “cuidado” tem sido utilizado para representar as atividades ligadas ao apoio e a proteção da criança (alimentação, higiene, carinho, consolo, dentre outras), enquanto a noção de “educar” estaria ligada às atividades pedagógicas e ao processo de aprendizado. Segundo esta autora, tal dicotomia deve ser superada, uma vez que todas as crianças possuem necessidades ligadas ao cuidado e têm direito à educação, afirmando, ainda, que as instituições de educação infantil devem levar isto em conta ao definir seus objetivos e elaborar seus documentos oficiais.

A necessidade de integração entre o cuidar e o educar também é apontada no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998). Neste documento, o próprio termo “educar” engloba o cuidado, a importância da brincadeira e as atividades orientadas, que devem proporcionar o desenvolvimento de relações interpessoais, conhecimentos amplos sobre a sociedade e a cultura,

desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, éticas e estéticas, que possam contribuir para o desenvolvimento global infantil.

Para Cerisara (1999), a compreensão de que as instituições de educação infantil têm como função principal o cuidar e o educar de forma indissociável é recente, uma vez que a própria história da criação das instituições de educação infantil se pautou em modelos assistencialistas e higienistas. Após longas elaborações, advindas de estudos e pesquisas na área da educação, foi possível a constatação de que esta dicotomia era falsa, uma vez que todas as instituições educacionais infantis apresentam um caráter educativo e deveriam propor atividades que objetivassem o desenvolvimento e a educação infantil.

Na fala de uma das educadoras do maternal I (C1E2) há uma distinção sobre o “brincar” e o “educar”, quando ela menciona:

(...) se não houvesse esse desenvolvimento das crianças que está havendo no decorrer desse tempo, as crianças estariam como antigamente, que chegavam só nas creches pra brincar, mas agora com esse desenvolvimento pedagógico (...) as crianças estão desenvolvendo bastante e já sai da creche, (...) preparados para ir pra uma escola (...).

Segundo Melo, Oliveira, Braz-Aquino e Andrade (2016), o emprego da brincadeira nas atividades junto às crianças depende de como o educador infantil concebe o “brincar”: se apenas como uma atividade espontânea ou um ato educativo que favorece o aprendizado e a apropriação de práticas sócio- culturais que auxiliam a criança em sua atuação nos contextos aonde se insere. Para estas autoras, a brincadeira favorece o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de crianças que se encontram no contexto de educação infantil, além de auxiliar nas interações sociais, elaboração de estratégias e resolução de conflitos. Mais do que um passatempo, a brincadeira pode se apresentar como um recurso educativo e a mediação do profissional da educação em situações de

brincadeira é de grande importância para o desenvolvimento sócio cognitivo infantil.

A compreensão de que a família parece não suprir as necessidades afetivas de parte das crianças foi encontrada na fala das educadoras do berçário II. Para esta discussão, vale destacar novamente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), que traz um tópico denominado “Parceria com as famílias”. Neste tópico, é apresentada uma discussão sobre os conflitos que podem existir entre as instituições de educação infantil e a família e a possibilidade destes conflitos se darem por uma concepção equivocada de que a família dificultaria o processo de aprendizado e socialização, seja por questões socioeconômicas ou culturais. Este documento afirma ainda, que tais concepções podem gerar ações discriminatórias, que impedem o diálogo e o estabelecimento de parcerias que poderiam auxiliar em um trabalho em conjunto em prol do desenvolvimento e da educação das crianças.

Segundo Maranhão e Sarti (2008), conflitos entre as instituições de educação infantil e a família podem existir, uma vez que estas duas esferas compartilham o cuidado das crianças e podem divergir sobre o desenvolvimento e as necessidades destas. Contudo, tais conflitos demandam uma constante negociação entre as partes e a consideração, acima de tudo, da perspectiva da criança como sujeito ativo na relação entre a família e os educadores infantis.

Uma das professoras (C1E2) mencionou que no contexto de educação infantil, “(...) *as crianças estão desenvolvendo bastante e já sai da creche (...) preparados para ir pra uma escola, em termos pedagógicos (...) aprende as disciplinas, eles saem, digamos, preparados pra a vida.*” Segundo Lordelo e Carvalho (2003), há de se atentar para as atividades que visem uma escolarização da educação infantil. Segundo estas autoras, embora o desenvolvimento se dê de maneira progressiva e contínua, não há justificativas para o planejamento de atividades apenas em favor de metas futuras de escolarização, que privilegiem o desenvolvimento cognitivo e não levem em consideração outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, como a interação, a brincadeira, a imaginação e a afetividade.

O quadro 3, a seguir, demonstra as principais atividades desenvolvidas pelas educadoras

infantis, com base no extrato de suas falas:

Quadro 3: Atividades realizadas junto às crianças, segundo relato das educadoras:

Educadoras do Berçário I	Educadoras do Berçário II
• Atividades lúdicas; • Contação de histórias, vídeos, fantoches, cantigas de roda, desenho, pintura e música; • Atividades pedagógicas.	• Atividades lúdicas; • Dar carinho.
Educadoras do Maternal I	Educadoras do Maternal II
• Brincadeira; • Desenho livre; • Atividades que envolvem a escrita (letras e números). • Aulas de vídeo; • Passeio pela creche; • Rodinha de conversa; • Oração; • Atividades com objetivos pedagógicos; • Atividades que auxiliam as crianças a se tornarem independentes.	• Artes; • Brincadeiras; • Recreação • Atividades para o desenvolvimento da coordenação motora infantil; • Atividades desenvolvidas com base no planejamento; • Atividades que integram todas as crianças.

Quando questionadas sobre as **atividades desenvolvidas junto às crianças**, três das seis educadoras infantis do berçário I mencionaram a importância de atividades lúdicas, além de se utilizarem de outros recursos pedagógicos como contação de histórias, vídeos, fantoches, cantigas de roda, desenho, pintura e músicas: “(...) *brincadeira, cantigas de roda, historiazinha, com fantoches, história contada, risco e rabisco*” (C4E4); “*Brincadeiras, músicas, contato com eles, mostrar letras, números.*” (C9M2). Uma das monitoras entrevistadas deu destaque à escolha de atividades que levem em consideração a idade das crianças: “*São vários tipos, pintura, colagem, depende da idade, a partir de um ano ai já muda a atividade.*” (C9M4).

Duas monitoras destacaram o objetivo pedagógico das atividades realizadas. Vale ressaltar que tais monitoras trabalham na mesma instituição: “(...) *brincadeiras também com bola, que é pra*

estimular, botar eles pra andar, estimular assim eles, estimula bastante” (C4M3);

A gente desenvolve os sentidos deles, como é com os pequeninhos a gente canta a música para eles perceberem o som, fazer o movimento, perceberem a diferença das cores, o que é alegre, o que é feliz, a gente faz tudo isso para os sentidos (C4M1).

Assim como a maioria das educadoras do berçário I, quatro das cinco educadoras do berçário II também mencionaram que a atividade lúdica faz parte do rol de atividades que desenvolvem junto às crianças:

(...) pintura, corte e colagem num pedacinho de papel, assistir vídeos infantis, educativos, cantigas de rodas, apresentação de imagens pra eles já se apropriarem do tema que tá sendo abordado e muitas brincadeiras lúdicas com eles (C4E1)

Lúdicas, né, que incluem música, dança, atividades com pintura, quando tem datas comemorativas a gente também tem, como eles são novinhos, tenta ensaiar alguma coisa com música (C4M2).

Uma das monitoras mencionou, ainda, que dar carinho às crianças é parte de suas funções no berçário II: *“A gente brinca, canta bastante, faz bastante brincadeira com eles, dá mais carinho”* (C9M5).

Quando perguntadas sobre as atividades que desenvolvem junto às crianças, sete das treze educadoras do maternal I mencionaram que as atividades junto às crianças com as quais trabalham giram em torno de brincadeiras e desenho livre, além de apresentar às crianças os números e as letras. Tais atividades podem ser evidenciadas pela fala de uma das professoras:

Atividade escrita a gente faz o desenho livre (...) quando é data comemorativa a

gente manda pintar um bonequinho, ou alguma coisa que faça eles identificarem mais o que a gente tá trabalhando, e na prática mesmo, brincadeiras, a gente faz eles dançarem, cantarem, correrem, pularem (...) (C5E2).

Duas monitoras diferenciaram suas funções das funções das professoras. Para tais monitoras, as atividades pedagógicas são atividades exclusivas das professoras, sendo destinada à elas a função de brincar com as crianças:

Quais atividades? Depende né? (...) tem várias atividades, pintura, desenho, entendeu, desenho livre, a folhinha pra pegar o lápis, que eles nunca sabem, né? Fazer esses tipos de trabalho, isso é mais com as professoras, né? (C5M1).

Muitas, brincadeiras, atividade é a professora. A gente faz brincadeiras com eles (...) só brincadeiras mesmo (C8M2).

Uma das professoras do maternal I mencionou que, além de atividades como aulas de vídeo, passeio pela creche e rodinha de conversa, também faz uma oração com as crianças, no início de suas atividades diárias: *“A gente faz a oraçãozinha do dia, a gente faz a rodinha de conversa com eles, a gente faz a aula de vídeo, faz as aulas passeio com eles”* (C4E2). Uma das professoras destacou que todas as atividades que desenvolve junto às crianças têm um objetivo pedagógico, seja para o desenvolvimento cognitivo ou corporal das crianças:

A gente desenvolve todos os tipos de atividades, sendo essa corporal, afetiva, a gente desenvolve a oralidade também, que é importante para que a criança venha expor o que realmente ela deseja, eu acho que é completo na educação infantil você desenvolver todo tipo de processo pedagógico infantil mesmo (C7E2).

Por fim, uma das monitoras respondeu que suas atividades no maternal I auxiliam as crianças a se tornarem mais independentes: “(...) *a gente trabalha com eles tudo, incentivar a ser independente, crescer né*” (M4C1). Das dez educadoras do maternal II, seis mencionaram que suas atividades junto às crianças giram em torno de artes, brincadeiras e recreação, além de atividades que desenvolvem a coordenação motora infantil: “*Inúmeras atividades, tem muitas atividades de artes, de brincadeiras, de brinquedos, de coordenação, inúmeras atividades desenvolvidas com eles* (C1E1)”. Uma destas professoras afirmou, ainda que, durante as atividades, as crianças conseguem “passar as suas habilidades para as educadoras”: “*São atividades lúdicas, através das atividades lúdicas o trabalho é feito para que as crianças passem para a gente as suas habilidades* (C4E3)”.

Três educadoras responderam que suas atividades são desenvolvidas tomando por base o eixo do planejamento, que ocorre junto à equipe pedagógica: “*A gente trabalha todos os conteúdos propostos, a gente tem um planejamento e todos os dias a gente faz um pouco desse trabalho, trabalha através de planejamento (...)*” (C9E1); “*(...) é muito variado, vai de acordo com o eixo que a gente tiver trabalhando no projeto*” (C5E1). Por fim, uma das professoras entrevistadas salientou a importância de integrar todas as crianças nas atividades desenvolvidas em sala de aula:

A atividade que a gente sempre trabalha com eles é sempre assim, envolvendo todos, estar sempre assim, unido um com o outro, participando sempre das atividades, mesmo aqueles que são mais lento, que são tímidos, a gente sempre fazer atividades que todos participem, assim, que todos participem em falar, em participar e a gente procura sempre assim, envolver todo mundo junto (C7E1).

Paschoal e Machado (2009) mencionam como principais diretrizes para a elaboração de atividades intencionalmente pedagógicas e favorecedoras de aprendizagem em instituições de educação infantil: a organização espacial, a interlocução entre iniciativa da criança e planejamento

de atividades por parte do educador, a atenção aos aspectos afetivos, a linguagem apropriada e enriquecida, a intencionalidade pedagógica nas atividades (ao considerar as mais variadas dimensões a serem desenvolvidas pelas crianças), a estabilidade de rotina, a diversidade de matérias pedagógicas, o sistema de acompanhamento diário das atividades (cadernos de anotação, diários de campo, para futuros planejamentos), e o trabalho com família e comunidade.

A importância do planejamento destas atividades é mais uma vez destacada por Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), quando afirmam que a qualidade na educação infantil depende em grande parte da concepção de educação e de desenvolvimento infantil que os profissionais que trabalham neste contexto possuem e como esta concepção influenciará no planejamento de suas atividades junto às crianças.

A consideração da idade das crianças para o desenvolvimento de atividades nas creches, além da importância dos objetivos pedagógicos destas atividades, compareceu no relato de educadoras do berçário I, maternal I e do maternal II. Segundo Pino (2010), o desenvolvimento infantil pode ser compreendido como um processo de constituição cultural que se dá por meio da conversão, por parte da criança, do material cultural que o adulto dispõe a ela, durante as práticas sociais. Tal conversão influenciará na vivência da criança com relação ao seu meio, vivência esta que se modifica mediante a situação social de desenvolvimento em que ela se encontra. Neste sentido, enfatiza-se a importância da intencionalidade pedagógica das atividades desenvolvidas pelos educadores junto às crianças com as quais trabalham, tendo em vista a influência que o meio exerce sobre o desenvolvimento infantil, em cada etapa do desenvolvimento.

A contação de histórias também compareceu como parte das atividades desenvolvidas pelas educadoras do Berçário I. Ramos e Salomão (2016) afirmam que a contação de histórias ou até mesmo a leitura partilhada, se mostram como atividades importantes por proporcionarem a oportunidade de diálogos sobre temas que são de interesse das crianças, auxiliando assim, no surgimento de situações de atenção conjunta, além de enriquecimento do vocabulário e a

oportunidade de participação ativa da criança (pelo feedback requerido pelas educadoras sobre a história contada). Salienta-se ainda que a frequência e a qualidade da realização dessas atividades nos anos iniciais podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem posterior infantil.

Assim como na questão anterior, a brincadeira/atividade lúdica esteve presente nas falas da maioria das profissionais entrevistadas. As atividades lúdicas verticais, que envolvem a interação entre a criança e o adulto, bem como as atividades lúdicas horizontais (criança-criança) no contexto da educação infantil favorecem o desenvolvimento infantil, uma vez que tais atividades auxiliam na apropriação de habilidades sociais e culturais, tipicamente humanas. A mediação do educador infantil em situações de brincadeira desde a tenra idade se faz essencial, já que este profissional pode auxiliar tanto no manuseio do brinquedo como no entendimento de regras que constituem os contextos de jogo. Para Vygotsky (2001), o brincar tem um importante papel no desenvolvimento infantil, haja vista que, por meio dele, as reações humanas são recriadas e reelaboradas, proporcionando à criança uma interação com os aspectos subjetivos e culturais de sua personalidade. Transpondo essa ideia para o contexto da educação infantil, pode-se afirmar que a brincadeira não pode ser compreendida apenas como uma atividade meramente recreativa, mas como um dos principais mediadores do processo de desenvolvimento e aprendizado (Melo et. al, 2016; Pereira, Amparo & Almeida, 2006).

Melo et al. (2016), em seu estudo sobre as concepções de educadoras infantis acerca do lúdico, mencionaram que das 27 educadoras entrevistadas, 24 afirmaram que a brincadeira é uma atividade que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, ajuda a distrair as crianças, além de auxiliar na disciplina e na variação das atividades desenvolvidas junto às crianças. Contudo, a maioria das educadoras que participaram deste estudo (70,3%) diferenciou as atividades que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das brincadeiras, o que também foi percebido por duas monitoras do maternal I, do presente trabalho.

Uma dessas monitoras afirmou que realiza *“muitas, brincadeiras, atividade é a professora. A gente faz brincadeiras com eles (...) só brincadeiras mesmo.”* (C8M2). Para estas autoras, o

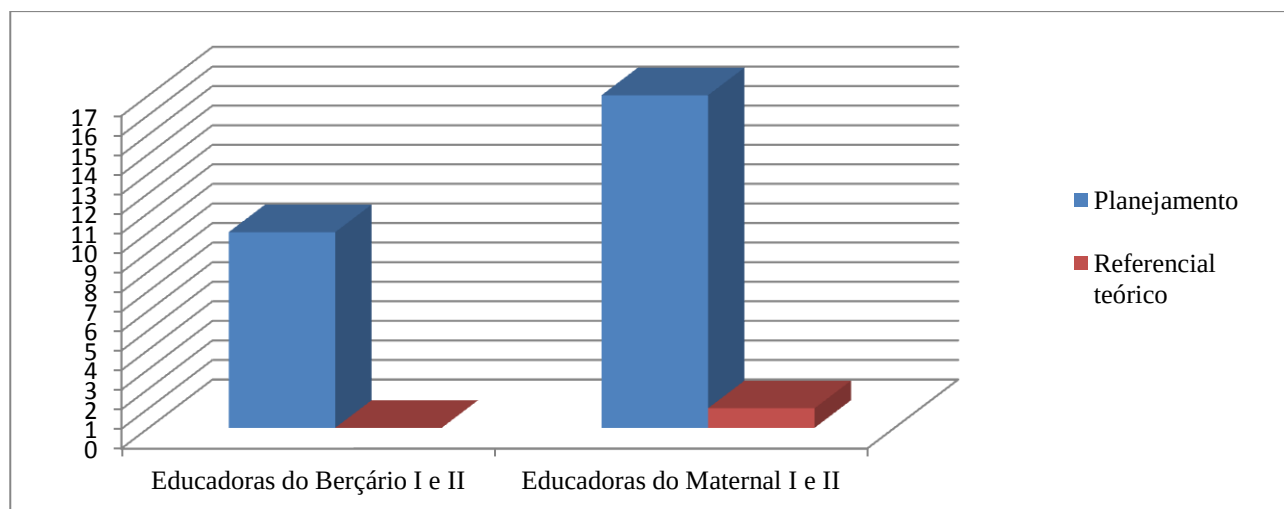
distanciamento entre a brincadeira e as atividades pedagógicas leva a situações nas quais apenas uma dessas atividades é realizada, gerando uma desarticulação que pode trazer consequências negativas para a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil. Neste sentido, é possível notar que existe um destaque na concepção sobre o papel da brincadeira, porém, o discurso sobre suas práticas pedagógicas revela uma dicotomia entre o aprender e o brincar. Por vezes, a brincadeiras e os jogos são utilizados como passatempo no contexto da educação infantil e não como uma possibilidade de intervenção pedagógica, o que pode vir a restringir a utilização desta ferramenta junto às crianças.

Ainda sobre esta dicotomia entre o brincar e o aprender, Lordelo e Carvalho (2003) afirmam que algumas instituições de educação infantil ainda organizam a sua rotina como base em um horário livre, destinado à brincadeira. Tal organização confere à brincadeira um lugar secundário nas atividades desenvolvidas junto às crianças, evidenciando que, dentro dessa concepção, a brincadeira é desenvolvida antes ou depois das “*‘verdadeiras’ atividades educativas*” (p.15).

O afeto também comparece na resposta das educadoras entrevistadas. Para Vygotsky (1999), o afeto é considerado essencial para o desenvolvimento psíquico da criança e deve ser concebido como uma unidade, juntamente com o intelecto. O afeto e o intelecto representariam, portanto, funções psíquicas vinculadas, inseparáveis e não excludentes. Para este autor, a afetividade humana encontra-se entre as funções psicológicas superiores e está intimamente ligada a outros processos psicológicos e no desenvolvimento da consciência, não havendo o predomínio da cognição ou da emoção, já que estas se encontram articuladas. Neste sentido, pode-se afirmar que o afeto, em contextos de aprendizado (a exemplo da educação infantil), se mostra como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança (Pasqualini, 2009; Loos & Sant’anna, 2007).

Como parte das questões endereçadas às educadoras, foi questionada sobre a existência de **planejamento ou referencial teórico** para seus trabalhos na educação infantil. O gráfico 2 mostra a frequência de resposta das educadoras infantis:

Gráfico 2: Respostas referentes à existência de planejamento e/ou referencial teórico no trabalho das educadoras



Das seis educadoras do berçário I, três responderam que participam do planejamento pedagógico, e que suas atividades são desenvolvidas através de eixos, como evidenciado na fala de uma das monitoras:

Sim, são justamente a gente trabalha com eixo, então cada bimestre é um eixo, de acordo com o eixo, então no caso agora é o mosquito da dengue, eles não entende muito bem, mas a gente procura mostrar a eles, o que é errado e o que é certo, eles não entendem, mas prestam atenção, eu acho que eles não entendem, mas é a partir daí que eles vão aprendendo (C4M3).

Ainda com relação a esta pergunta, duas educadoras (C4E4/C9M4) mencionaram apenas “sim”, enquanto uma monitora respondeu “não” (C9M3). Todas as educadoras do berçário II responderam que participam dos planejamentos pedagógicos dos CREIS onde trabalham. Três das cinco educadoras mencionaram que os planejamentos servem para elaborar as tarefas diárias que serão desenvolvidas junto às crianças com as quais trabalham, como pode ser evidenciado pela fala de uma das monitoras: “*Tem planejamento, específico, pra cada dia tem aquela tarefa, aquela brincadeira, assistir TV, cada dia tem sua tarefa*” (C9M5).

Uma das professoras mencionou que, na instituição onde trabalha, os planejamentos pedagógicos ocorrem semanalmente e quinzenalmente e que tais encontros auxiliam na escolha de temas que serão trabalhados junto às crianças, mediante suas faixas etárias: *“Com certeza, a gente planeja semanalmente e quinzenalmente em cima do tema que tá sendo abordado e desenvolve as atividades para a faixa etária da criança”* (C4E1). Por fim, uma monitora respondeu que os planejamentos, na instituição onde trabalha, ocorrem de forma bimestral e nele são escolhidos os temas que serão trabalhados junto às crianças:

Existe, assim, existe o planejamento, né, o planejamento é feito pela coordenadora educacional que passa, então, todos os bimestres tem o seu... é temático aqui. Agora tá aqui o “eu sou assim”, tá ensinando a criança como ela é, então cada bimestre tem uma temática, né? A gente trabalha assim (C4M2).

Das treze educadoras do maternal I (crianças de 2 e 3 anos de idade), cinco educadoras responderam que existe um planejamento diário, voltado para as brincadeiras que ocorrem em sala de aula e que tais planejamentos são desenvolvidos por meio de projetos: *“Sim, existe, tem que ter todos né? (...) Planejamento, todo o dia tem que ter, no caso na sexta, dia de brincadeira, se soltar mais, ficar só nesse preso não, preso já vive em casa”* (C5M1).

Tem vários planejamentos que a gente faz aqui com eles, tudo o que a gente faz aqui pra dar uma aula, já tem que deixar o planejamento inteiro, o que a gente vai fazer, a gente trabalha muito com projeto, o projeto o ano passado a gente trabalhou com história infantil dentro da educação e esse ano a gente tá com o mesmo projeto, só diferindo com os animais selvagens e com animais marinhos (...) a gente não vai dizer também porque criança de 2 anos não entende muito mas a gente mostra (...). (C9E2)

Quatro educadoras mencionaram que participam de planejamentos nas instituições onde trabalham. Estas profissionais mencionaram, ainda, que tais planejamentos ocorrem semanalmente, outras, quinzenalmente, bimestralmente ou até mesmo, anualmente:

Existe, nosso planejamento é semanal, então toda semana nós planejamos o que vamos fazer com ele no decorrer da semana. Temos um planejamento geral que é quinzenal (...) mas o semanal é importante, que a gente faz toda semana na sexta feira (...) tudo é planejado, nada é fora daquele contexto (C1E2).

Existe, a gente faz um plano anual, dentro desse plano anual a gente trabalha o planejamento o ano todo, agora é por etapa, tipo, primeiro a gente trabalha identidade e autonomia, aí vem o meio ambiente, aí depois vem ética e cidadania, entendeu? Então tudo é um processo, agora, de acordo com o tempo delas (C7E2).

Uma professora mencionou que recebe um planejamento das atividades semanais pronto, via coordenação e que, além disso, planeja as atividades diárias dentro da sala de aula:

Sim, existe planejamento, a gente faz um planejamento que era pra ser semanal mas na verdade cada um recebe o seu projeto e faz o seu na sala, por não ter monitor em todas as salas e por faltar tempo também porque a gente trabalha as dez horas do dia, nem horário de almoço a gente tira, então o nosso planejamento a gente faz dentro da sala de aula mas a gente faz correspondente a data comemorativa, ao semestre, a tudo bem direitinho (C5E2).

Por sua vez, apenas uma professora mencionou que, além de participar dos planejamentos pedagógicos, se utiliza de documentos oficiais voltados para a educação, como referencial para

desenvolver o seu trabalho junto às crianças:

Existe planejamento, a gente pega o...eu sempre trabalho, pesquisando, no referencial curricular nacional para a educação infantil, porque João Pessoa mesmo, a secretaria de educação pede que a gente seja guiado por isso, né, a nível de pesquisa, onde tem tudo, né, pra trabalhar cada idade, do começo por toda a educação infantil (C1E3).

Duas monitoras mencionaram que apenas as professoras participam dos planejamentos nas instituições onde trabalham: *“Pra gente? A gente não faz planejamento, só quem participa são os professores, porque a gente não pode né, só professor que pode planejar, a gente pode dar um apoio, uma opinião, mas nem tanto”* (C8M2).

Dentre as dez educadoras do maternal II, uma professora respondeu apenas *“sim”*, que existe planejamento e/ou se guia por algum referencial para desenvolver as suas atividades docentes (C9E1). Três educadoras responderam que participam dos planejamentos e estes ocorrem de forma semanal, quinzenal ou bimestral, de forma flexível: *“Existe, que é justamente um bimestre, eu sou assim: que vai trabalhar identidade e autonomia, o segundo natureza e sociedade e por ai entre outros, que é flexível né, o planejamento é flexível”* (C5E1).

Uma das professoras respondeu que os planejamentos pedagógicos são guiados pelas propostas fornecidas pela Prefeitura (Secretaria de Educação de João Pessoa):

Existe, existe planejamento, nós trabalhamos com a proposta da prefeitura em cima de projetos, entendeu? Então cada bimestre a gente trabalha com um projeto, com um tema diferenciado, são quatro projetos anuais, entendeu, então a gente desenvolve todo o trabalho em cima desses projetos que são definidos pela prefeitura municipal de João Pessoa (C1E1).

Uma professora respondeu que planeja as suas atividades diariamente e quando alguma atividade não é desenvolvida como o planejado, recorre a um “plano B”: *“Todo o dia eu faço planejamento e faço também o plano B para acompanhar o cotidiano delas”* (C4E3). Por fim, as quatro monitoras entrevistadas responderam que não participam do planejamento e uma delas tem acesso ao planejamento via orientadora pedagógica: *“A gente quase não tem assim, a gente não tem planejamento, quem tem mais é as professoras que a gente é mais ajudante”* (M2C1); *“Assim, o planejamento que existe é pra gente dar mais orientação a ele, brincar mais, né, quando tiver no pátio, participar mais das brincadeiras com eles, certo”* (C8M1).

Segundo Castro, Tucunduva e Arns (2008), o planejamento é essencial ao processo educativo, pois é através dele que o docente determina as necessidades básicas de seu trabalho, os objetivos pedagógicos que deseja alcançar através de sua atuação e os recursos que serão utilizados para a execução de suas atividades. A ausência de planejamento das atividades, levando a uma atuação improvisada por parte dos educadores, influencia na execução de atividades não intencionais e que desconsideram o papel da mediação no desenvolvimento e aprendizado infantil. Segundo estas autoras, o planejamento não é apenas um ato técnico, que visa a mera sistematização de atividades, mas um ato político, social e científico que leva em consideração a herança cultural da instituição, os objetivos pedagógicos que se deseja alcançar e a intencionalidade pedagógica das atividades desenvolvidas junto às crianças.

O planejamento orientado por eixos temáticos compareceu na fala de três educadoras do berçário I e três educadoras do maternal II. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) as atividades desenvolvidas no contexto da educação infantil são definidas por dois âmbitos, formação pessoal e social e conhecimento de mundo, que são trabalhados de forma inter-relacionada com base em eixos temáticos, quais sejam: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e conhecimento matemático. Estes eixos se encontram neste referencial por contemplarem a produção cultural humana e favorecerem a

inserção da criança na sociedade. Foi percebido, também, que apenas uma educadora mencionou a utilização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no planejamento de atividades (C1E3), por indicação da Secretaria de Educação de João Pessoa. Contudo, ao mencionarem os eixos temáticos, as educadoras do maternal I e II demonstram conhecimento sobre a proposta de desenvolvimento de atividades encontrada no documento oficial da educação infantil, acima mencionado.

Cinco monitoras revelaram não participar dos planejamentos pedagógicos, ora porque não existem, ora porque apenas as professoras participam, cabendo a elas, apenas, o cuidado das crianças. A importância da formação dos profissionais que trabalham no contexto da educação infantil já foi mencionada em questões anteriores. Apesar da LDB (1996) exigir como parâmetro para a atuação no contexto de educação infantil o ensino superior ou magistério, é possível perceber que algumas monitoras apresentam como status instrucional, o ensino fundamental incompleto.

Embora não apresentem o nível instrucional necessário para o trabalho no contexto de educação infantil, Campos (1994) ressalta que os treinamentos em serviço, aqui exemplificados pelos planejamentos pedagógicos, podem auxiliar os profissionais de níveis de formação diferentes, no que concerne à construção e ressignificação, através do coletivo, de suas concepções e práticas sobre o desenvolvimento e aprendizado infantil. A formação dos profissionais que trabalham no contexto de educação infantil, a despeito de suas funções, tem influência em sua atuação e na relação entre o docente e o aluno. A qualidade das relações entre criança e adulto não são prerrogativas de pessoas de baixa, mas podem ser influenciadas pelas concepções sobre o desenvolvimento infantil dos educadores que trabalham junto às crianças (Melo et. al, 2016; Lordelo & Carvalho, 2003). Sendo assim, considera-se relevante a participação de monitores nos momentos de planejamentos institucionais, uma vez que tal participação pode auxiliar em práticas comprometidas com o desenvolvimento e o aprendizado infantil.

Também considerou-se relevante perguntar **que profissionais auxiliam às educadoras em suas atividades e de que forma**. A síntese das respostas a essa questão encontra-se representada na

nuvem de palavras abaixo:

Figura 1: Representação gráfica, na forma de nuvem de palavras, da frequência dos profissionais citados pelas educadoras



Duas professoras entrevistadas, que atuam no berçário I, responderam que recebem auxílio, em suas atividades, de suas monitoras, da direção, coordenação pedagógica e ainda, de outros colegas professores: *“A diretora me auxilia, a coordenadora, eu sempre quando eu tô com dúvida e peço a elas, elas me orientam, as minhas monitoras também, até entre as professoras também, quando uma tá com dificuldade a outra ajuda”* (C9E3). As quatro monitoras entrevistadas, que atuam igualmente no berçário I, responderam que recebem auxílio, em suas atividades, das professoras, coordenação pedagógica, orientadora pedagógica e das auxiliares de limpeza e de cozinha: *“A professora, as da limpeza também ajudam, a da cozinha”* (C9M3); *“Tem professor, tem a orientadora pedagógica, e também tem minhas colegas de sala, sou eu e mais três”* (C4M3).

Das cinco educadoras do berçário II, três responderam que recebem auxílio da supervisão e da coordenação pedagógica:

A coordenadora educacional (...) ela vem ajudando bastante, ela passa, tudo com a gente, ela conversa, chama, faz reunião, tem tudo, então ela passa pra a gente o que vai ser passado pra eles. Nós que estamos na sala de aula passamos para eles, né? (C4M2).

Duas monitoras afirmaram que recebem auxílio das professoras e/ou da coordenadora pedagógica: *“Tem a professora e a coordenadora”* (C9M5).

Das treze educadoras do maternal I, seis educadoras responderam que recebem auxílio de profissionais como coordenadora, equipe técnica, supervisora, orientadora, além das auxiliares de cozinha. Uma das professoras mencionou, ainda, que recebe auxílio de uma monitora de outra sala:

Na verdade a gente não tem tanta ajuda não, na minha sala eu tô sem monitora, trabalhando sozinha com 28 neném (SIC) de um ano e meio, (...) principalmente na hora do banho, então a única ajuda que a gente tem é da monitora mesmo e se for, muito pouco, porque tá faltando gente pra trabalhar com a gente (C5E2).

Uma monitora destacou o papel da gestão, além de mencionar que conta com a ajuda da supervisora com a qual trabalha: *“Minha supervisora e minha gestora”* (C9M2). Uma das professoras respondeu que conta com o apoio da professora de artes e da contadora de histórias: *“(...) tem a professora de artes, tem a contadora de histórias, elas sempre ajudam também (...)”* (C8E2). Três monitoras destacaram a importância do auxílio das professoras no desempenho de suas tarefas diárias: *“A professora, mostrando a você de que é desse jeito, mesmo você estando certa, mas pra você acertar mais ainda, já que ela tem mais experiência”* (M3C1).

Por fim, uma monitora respondeu que recebe ajuda, em suas funções diárias, das lavadeiras: *“As lavadeiras, na hora do banho, elas vêm quando estão disponíveis (...)”* (C8M2) e outra monitora respondeu que todos auxiliam em seu trabalho: *“Todos eles, todos nos ajudam aqui, nas nossas necessidades”* (M4C1).

Quatro professoras das dez educadoras do maternal II mencionaram que recebem auxílio, em suas tarefas diárias, das monitoras, supervisoras, especialistas e gestão: *“A monitora, a especialista, até a própria direção, elas ajudam muito, elas dão ideias, elas trazem recursos para*

que a gente possa desenvolver um planejamento bem mais adequado para as crianças” (C4E3).

Uma professora respondeu, ainda, que recebe auxílio da coordenadora, mas na maior parte do tempo exerce seu trabalho sem auxílio de nenhum outro profissional da instituição:

De uma maneira assim, bem diretamente, não sei assim, em termos da questão pedagógica fica com o professor mesmo e a coordenadora dá uma mãozinha, mas a gente o professor é quem segura o tombo mesmo pra desenvolver os projeto e ter bons resultados (C5E1).

As quatro monitoras entrevistadas responderam que recebem auxílio da professora, da supervisora ou ainda, de outras monitoras: *“(...) A supervisora, a professora, outras monitoras”* (C8M1). Por fim, uma das professoras respondeu que recebe auxílio de todos os funcionários da instituição aonde trabalha: *“Na creche, quem auxilia? Todos os funcionários daqui são educadores, todos eles trabalham para a educação da criança, desde o porteiro até a auxiliar de limpeza, então todo mundo aqui é em uma linha só (...)”* (C1E1).

No trabalho de Melo et. al (2016), que versou sobre as concepções de educadoras infantis acerca do brincar, foi questionado às educadoras quais os profissionais que mais auxiliavam em suas atividades. A maioria das participantes respondeu que esse apoio era dado pela coordenadora pedagógica, seguido da psicóloga escolar, supervisora, técnica pedagógica, orientadora pedagógica, professora de música, professora de artes, pedagoga, diretora, assistente social e monitora.

Neste trabalho, por sua vez, foi dado um grande destaque ao papel da supervisora, outras professoras, monitoras, diretora, orientadora pedagógica, equipe técnica, auxiliares de limpeza e cozinha. Faz-se necessário destacar que o profissional de psicologia não foi mencionado por nenhuma educadora entrevistada. Contudo, é necessário salientar que apenas um dos Centros de Referência em Educação Infantil que fez parte deste estudo, tinha uma psicóloga escolar no quadro de profissionais efetivos da instituição e que neste CREI, nenhuma educadora infantil foi

entrevistada, uma vez que todas as educadoras desta instituição trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos de idade (ver método), o que não se enquadrava no critério de inclusão deste estudo.

Diante disso, este trabalho defende a participação do profissional de psicologia escolar de forma efetiva nos contextos de educação infantil, tendo em vista que este profissional é um agente de mediação do saber psicológico na educação, junto aos demais profissionais da instituição e que pode auxiliar na promoção e potencialização do processo de ensino- aprendizagem. Ademais, o psicólogo escolar pode contribuir para a ressignificação de concepções e práticas, colaborar com o trabalho de qualificação coletiva e na criação de espaços de discussão coletiva, que mobilizem e produzam impactos positivos nas estratégias pedagógicas existentes (Melo et al., 2016; Marinho-Araújo, 2010; Vokoy & Pedroza. 2005).

5.1.2. RESULTADO DA ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PSICÓLOGAS ESCOLARES

No que se refere à questão sobre **como percebiam o desenvolvimento das crianças nos CREI**, uma das psicólogas relacionou a sua percepção com um contexto macro de educação infantil:

Eu vejo que durante esse longo período, de vinte e poucos anos, houve um crescimento na questão da importância. Antes a gente via como um depósito, a parte assistencialista mesmo, a criança tava ali pra comer, pra dormir e pronto, e hoje não, hoje com os referenciais curriculares, com toda essa, com o plano nacional, hoje é incrível a questão da educação infantil em si (...) (PSI1).

Maranhão e Sarti (2008) afirmam que, nos últimos anos, a educação infantil vem se ressignificando e modificando seu histórico assistencialista e higienista, sendo agora compreendida como um centro educativo voltado para o desenvolvimento e aprendizado infantil, amparando-se na noção do direito universal à educação. Segundo Amorim, Ramos e Rossetti-Ferreira (2011), as mudanças que ocorreram no campo da educação infantil contribuíram para o reconhecimento, por parte da sociedade, de função desta etapa educacional para o desenvolvimento e o aprendizado infantil.

Por sua vez, Melo et. al (2016) mencionam que as últimas duas décadas foram importantes para as mudanças relacionadas à educação infantil, principalmente, no que concerne à qualidade das atividades desenvolvidas nesta etapa de ensino, mudanças nas dinâmicas familiares e o ingresso cada vez mais cedo de crianças neste contexto educacional. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como principal finalidade, o desenvolvimento e o aprendizado de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a modificação de uma concepção assistencialista de ensino na etapa da educação infantil envolveu (e ainda envolve) mudanças acerca da compreensão sobre a infância, classes sociais e de responsabilidade do Estado no que diz respeito à educação de crianças. Neste sentido, a etapa da educação infantil deve englobar atividades que promovam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que o seu papel ativo no meio social.

Desse grupo, duas psicólogas relataram que percebem o desenvolvimento das crianças através do desenvolvimento motor e linguístico deles, enfatizando que este desenvolvimento é gradativo e contínuo: “(...) a gente percebe nitidamente o desenvolver deles no falar, no se comunicar com as pessoas, no caminhar, no motor, é nítido, o desenvolvimento” (PSI2).

(...) é um processo, é gradativo (...) é um processo, eu acho que todos os dias, todas as horas ela está em desenvolvimento, a parte dos estímulos também que são dados, ao redor, né, a parte dos estímulos, tanto da parte das expressividades, das educadoras, de um modo geral, como também dos objetos que lhe são oferecidos e tal (PSI3)

Com relação ao desenvolvimento humano, Vygotsky afirma que a apropriação das funções humanas por cada sujeito é resultado de um contínuo processo, que se desenvolve durante toda a vida (Pino, 2010). Segundo Vygotsky, cada situação social de desenvolvimento traz consigo características próprias de sua estrutura da idade. A situação social de desenvolvimento ligada à primeira infância, por exemplo, é marcada por uma conduta de dependência com a situação presente. O surgimento da linguagem rompe com a situação social de desenvolvimento anterior, modificando também a relação da criança com seu meio (Pino, 2010; Pasqualini, 2009). Portanto, essa linguagem pode ser observada como um parâmetro de desenvolvimento infantil e de entrada em uma nova idade, trazendo modificações a nível de consciência e de atividade sobre o seu

entorno, o que é demonstrado na fala da PSI2: *“(...) a gente percebe nitidamente o desenvolver deles no falar, no se comunicar com as pessoas (...)”*

Ramos e Salomão (2016) argumentam que o processo de aquisição da linguagem é influenciado pelas trocas sociais estabelecidas entre a criança e os sujeitos que já possuem o domínio da linguagem. O adulto pode ser considerado um mediador fundamental neste processo, uma vez que as formas de comunicação, desde os meses iniciais, repercutem no desenvolvimento da linguagem infantil. No contexto de educação infantil, as educadoras e psicólogas se tornam *“parceiras comunicativas de nível avançado”* (p. 37) e as trocas comunicativas entre adulto e criança são essenciais para o desenvolvimento linguístico.

Também a importância das expressões verbais e não verbais das educadoras é observada na fala da PSI3, que menciona que o desenvolvimento infantil também é influenciado *“(...) tanto da parte das expressividades, das educadoras, de um modo geral, como também dos objetos que lhe são oferecidos”*. Neste sentido, destaca-se a importância de contextos sociais que apresentem atividades intencionalmente pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, a exemplo de creches públicas, onde as crianças costumam permanecer grande parte do seu dia, em situações de interação junto aos profissionais da educação e outras crianças.

No estudo desenvolvido por Santos, Ramos e Salomão (2016) acerca das concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares, 28,04% das educadoras infantis que trabalhavam em creches públicas responderam que o desenvolvimento infantil é um processo contínuo e que ocorre por meio de estágios evolutivos. A compreensão do desenvolvimento como um processo é observada na fala da PSI3, quando esta afirma que *“(...) é um processo, é gradativo (...) é um processo, eu acho que todos os dias, todas as horas ela está em desenvolvimento (...)”*.

A importância dos estímulos dados pelas educadoras também compareceu na fala desta psicóloga: *“(...) a parte dos estímulos também que são dados, ao redor, né, a parte dos estímulos, tanto da parte das expressividades, das educadoras, de um modo geral, como também dos objetos*

que lhe são oferecidos e tal”. Segundo Lordelo e Carvalho (2003), a estimulação não deve ser compreendida como um determinante para o desenvolvimento, principalmente quando utilizada sem levar em consideração a importância do meio social. Tais autoras propõem, para além da utilização de estímulos, uma concepção de interação inicial entre adulto e criança, através de gestos, vocalizações e da própria fala, uma vez que, para a Teoria Histórico- Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá em um meio histórico cultural e é influenciado pela mediação de um outro social, junto à criança.

Por fim, a quarta psicóloga citou a influência da relação família-escola no desenvolvimento infantil:

(...) elas ficam muito vítimas desse discurso: que é a família, a família e a escola, sabe? Que se a escola não desenvolve, que a escola não é boa e na escola é a história que a família é desestruturada, que a família... então fica nesse jogo, né, eu acho que um desenvolvimento muito prejudicial para elas, porque falta estimulação, falta motivação, falta conhecimento, então é um nível de conhecimento comparado ao que a gente vê na literatura, e com crianças de outra situação socioeconômica, né, é ainda um desenvolvimento lento e muito podado (PSI4)

Nota-se, na fala da PSI4, uma tensão na relação entre a família e a escola. Como já mencionado anteriormente, os conflitos existentes entre as instituições de educação infantil e a família podem existir pela divergência entre os profissionais da educação e os pais, no que concerne às necessidades, desenvolvimento e aprendizado das crianças. Contudo, faz-se necessária uma constante negociação entre os profissionais da educação e a família, de modo que este diálogo constante diminua as possíveis tensões existentes entre estas partes (Brasil, 2008).

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a relação família-escola tem sido uma temática pouco abordada no âmbito da psicologia escolar. Segundo tais autoras, esta relação, por vezes, se encontra permeada por uma culpabilização e não pela responsabilização conjunta entre estas duas

esferas sociais. Ademais, tais autoras afirmam a existência de uma tentativa de instrumentalização dos pais para a ação educativa, por parte dos profissionais da educação, com o argumento de que tal instrumentalização seria importante para o processo de ensino-aprendizagem. Diante desta situação, o psicólogo escolar pode e deve atuar como um mediador na relação entre a família e a escola, através do planejamento de encontros que envolvam estas esferas, possibilidade de mudanças de concepções sobre o que seria o papel da família e da escola no processo educativo, além da promoção de diálogos abertos e positivos, com vistas à contribuição nos processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Embora o contexto aqui estudado seja a creche, entende-se como importante a menção ao trabalho do psicólogo nessa relação.

No tocante à questão relativa ao **papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças**, todas as psicólogas mencionaram que a educação infantil é uma etapa do ensino muito importante para as crianças. Duas psicólogas escolares mencionaram, em suas falas, a importância da atuação no contexto de educação infantil ser planejada e consciente: *“(...) é uma coisa mais planejada, mais consciente (...) mais direcionada, a gente faz com que eles direcione aquela aprendizagem do bebê, não é uma coisa assim, que tá aprendendo por aprender, tem objetivos (...)”* (PSI2)

(...) eu acho que esse é um momento impar, da vida da criança, sabe, é um momento que tem que ser feito, tem que ser bem planejado, tem que ser bem desenvolvido da parte do educador, quem está ali convivendo com a criança, no dia a dia, na educação infantil, porque é a base de tudo, dele enquanto ser humano (...) (PSI3)

Uma das psicólogas respondeu a esta questão de forma mais ampla, analisando a educação infantil, enfatizando aspectos políticos relacionados a esta etapa educacional:

Essencial, eu vejo como base, como uma estrutura mesmo. A gente sabe que nos outros países, né, mais desenvolvidos, a educação infantil é vista como muito mais

importante que as outras séries e o Brasil ainda tá engatinhando nisso, porque depende muito da sensibilidade do profissional (PSI1).

Por fim, uma das psicólogas discorreu sobre a necessidade de se trabalhar as questões de gênero junto aos outros profissionais do contexto escolar, desde a etapa da educação infantil:

Eu acho fundamental, fundamental, principalmente 4 e 5 anos, né, a identificação, as questões de gênero (...). Apesar da gente tentar trazer algum texto, alguma coisa assim, alguma discussão, muito sutilmente, porque mexe com a questão pessoal dos adultos, né, e aí isso é muito complicado ainda (...) (PSI4)

A importância de atividades planejadas e intencionais foi ressaltada por duas das quatro psicólogas entrevistadas. A intencionalidade pedagógica, que deve basear a atuação dos profissionais da educação denotando seu papel mediador no aprendizado infantil está diretamente relacionada à discussão acerca da qualidade dos serviços disponibilizados às crianças no contexto de educação infantil. Partindo de uma leitura histórico-cultural, defende-se, como necessário, que os profissionais que trabalham em contextos de educação infantil apresentem propostas intencionalmente pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas (atenção, memória, imaginação, fala e pensamento) essenciais para a construção de habilidades sociocognitivas e comunicativas, tipicamente humanas (Oliveira, 2002; Bezerra & Soares-Silva, 2008; Richter & Barbosa, 2010).

O profissional de psicologia escolar, como já mencionado anteriormente, é um agente de mediação do saber psicológico no processo de ensino- aprendizagem, junto aos atores sociais que compõem as instituições de educação infantil. Como um agente de transformação, este profissional pode contribuir para a ressignificação de concepções e práticas, colaborar com o trabalho de qualificação coletiva e na criação de espaços de discussão coletiva, que mobilizem e produzam

impactos positivos nas estratégias pedagógicas existentes (Melo et al., 2016; Marinho- Araújo, 2010; Vokoy & Pedroza. 2005).

Quando questionadas sobre as **atividades desenvolvidas junto aos CREIS**, uma das psicólogas (PSI1) respondeu que suas atividades são realizadas bimestralmente, por meio de eixos temáticos desenvolvidos nas creches, enfatizando que cada atividade é planejada mediante a faixa etária das crianças:

Nós temos muitas atividades, mas nós dividimos, 4 bimestres com 4 temas eixos, né, e ele é valido pra todo CREI, do zero aos cinco anos de idade, e cada faixa etária, ela é trabalhada de acordo com a necessidade da criança. (...) nós trabalhamos todos os conteúdos direcionados à educação infantil, tanto que nos nossos berçários hoje nós temos professores e temos berçaristas e cada um é voltado dentro das atividades (PSI1).

Uma das psicólogas entrevistadas mencionou que a sua atividade junto aos CREIS é dar orientação de planejamento às pedagogas, enfatizando, assim como a primeira psicóloga, que tais trabalhos são planejados mediante a faixa etária das crianças: *“Nós orientamos o planejamento das pedagogas, nós dizemos assim, o que eles podem e o que eles não podem alcançar né, o nível de maturidade, a gente lida muito com a questão do desenvolvimento deles, por faixa etária”* (PSI2).

As outras duas psicólogas que participaram deste trabalho mencionaram, dentre outras atividades, que seus trabalhos são em equipe, que fazem encontros, acompanhamentos e supervisões junto às professoras:

(...) fazemos aquele trabalho de incentivo, de acompanhamento, de planejamento das professoras, (...) encontros pedagógicos que é tipo uma capacitação (...) trabalhar o desenvolvimento infantil (...) vamos conversar também com os pais ou responsáveis (...), orientação e dos encaminhamentos, (...) nas observações

principalmente, nas entrevistas com as mães, nas reuniões de pais (...) principalmente nas unidades que não tem psicólogo escolar, através das queixas das diretoras (...) (PSI3).

É, com a equipe toda, né? (...) encontros semanais com as professoras (...) que é onde eu procuro estar fazendo questões como: qual é a proposta pedagógica, quais são os autores que a secretaria de educação diz que trabalha, (...) uma assessoria e supervisão no que é feito durante a rotina (...) e o planejamento quinzenal, nesses dois tempos (PSI4).

Vale salientar que, embora as atividades da PSI3 e da PSI4 sejam semelhantes, a primeira trabalha junto aos CREIS de forma itinerante, via Secretaria de Educação, enquanto a segunda trabalha diretamente em um CREI, na cidade de João Pessoa. Pode-se observar, portanto, que a PSI4 apresenta um trabalho mais específico junto às crianças e aos profissionais da instituição onde trabalha, auxiliando, ainda, nos planejamentos pedagógicos que ocorrem na instituição.

Assim como as educadoras infantis, as psicólogas também mencionaram um planejamento orientado por eixos temáticos, além de considerarem a faixa etária das crianças para este planejamento. Como já discutido anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) propõe que as atividades desenvolvidas no contexto da educação infantil sejam trabalhadas por temas, que contemplam o movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e conhecimento matemático. Já a consideração da idade das crianças para o desenvolvimento de atividades no contexto de educação infantil, mencionada pelas psicólogas, se faz relevante, uma vez que a situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra influencia em vivências e na relação com o seu meio social. Neste sentido, enfatiza-se a importância de as atividades desenvolvidas pelos adultos levarem em consideração o papel do meio social, e também da educação infantil, em cada etapa do desenvolvimento infantil (Pino, 2010).

As falas das PSI3 e PSI4 se aproximam de uma perspectiva de trabalho relacional e institucional, quando mencionam o trabalho junto aos demais profissionais da instituição, marcadamente os professores. Defende-se que a atuação do psicólogo escolar na educação infantil pressuponha uma ação preventiva, intencional, relacional e abrangente, que envolve não só os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança mas também, a articulação com os demais profissionais da instituição de ensino. Nesses contextos, o psicólogo escolar pode promover reflexões conjuntas junto aos educadores infantis, a fim de socializar a interlocução do saber psicológico à educação, com vistas a potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizado. Portanto, o psicólogo escolar é o profissional que pode desenvolver ações que se constituam mediadoras de processos de significação e de aprendizado junto aos profissionais da educação infantil (Vokoy & Pedroza, 2005).

Com relação à questão sobre o **planejamento ou referencial** para o trabalho nas instituições de educação infantil, uma das psicólogas entrevistadas mencionou que existe um planejamento para o trabalho junto aos CREIS e que se guia pelo Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, além de destacar os projetos desenvolvidos nas instituições as quais visita: *“Sim, nós temos planejamentos, nós temos capacitações, nós temos o referencial curricular nacional, aqueles três volumes (...) e os projetos que são desenvolvidos dentro do CREI”* (PSI1). Uma das psicólogas não mencionou algum planejamento, apenas o referencial para o seu trabalho: *“Sim, nós nos orientamos pelos parâmetros curriculares né, nacionais, os referenciais curriculares”* (PSI2).

A terceira psicóloga entrevistada ressaltou que existe um planejamento de ação das psicólogas que trabalham na Secretaria de Educação, além de destacar a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais, as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação para o trabalho na educação infantil e mencionou alguns autores que fazem parte do seu aporte teórico e metodológico, como Vygotsky e Piaget:

Sim, (...) nosso plano de ação das psicólogas, que nós desenvolvemos no início do ano, para o ano todo (...) existe esse plano de ação baseado nos referenciais curriculares nacionais da educação infantil, (...) proposta curricular da rede municipal, que ainda está em vigor, a de 2003 (...) como também nas, em alguns teóricos, como Vygotsky, Piaget, e mais teóricos que a gente procura estudar e aprofundar um pouquinho, colocando na prática né, que é o mais importante (PSI3)

Por fim, a quarta psicóloga entrevistada, que trabalha diretamente em um CREI, mencionou que se baseia pelo Referencial Curricular Nacional, pela proposta da Secretaria de Educação, a Base Curricular comum, além de aconselhar às professoras que sempre busquem informações no site do MEC, para que possam expandir os seus trabalhos:

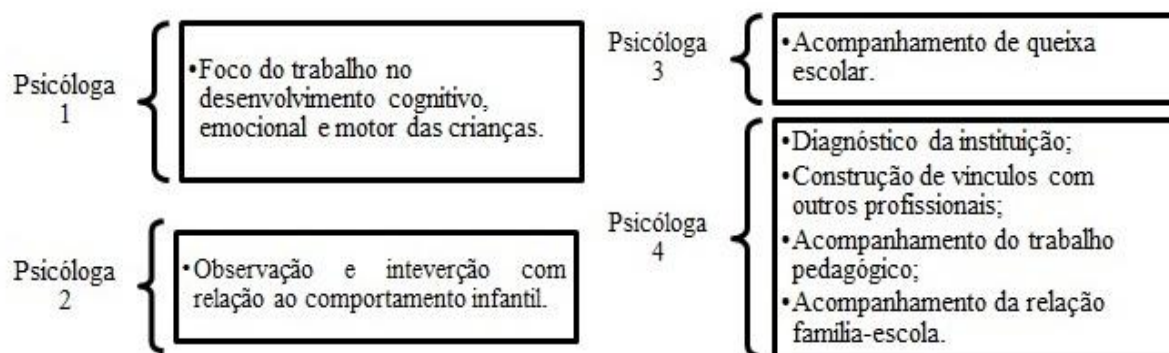
Existe, eu pego o que a secretaria de educação envia, (...) que está bastante defasada, (...) pego os referenciais curriculares do MEC, (...) base curricular comum e tô lembrando às professoras de (...) consultarem o site do MEC, mas eu vejo que isso acontece assim (...), esporadicamente (...) (PSI4).

É possível perceber que o planejamento faz parte do rol de atividades das psicólogas entrevistadas, assim como da maioria das educadoras infantis que participaram deste estudo. Ademais, todas as psicólogas citaram algum referencial teórico que as auxilia no planejamento e posterior desenvolvimento de suas atividades. Adverte-se para a relevância de se aprofundar a compreensão acerca das contribuições efetivas desses referenciais para a prática desses profissionais na educação infantil e ainda a relevância de uma constante busca por um aprofundamento teórico e metodológico que sustente suas ações nesses contextos, com foco no processo de desenvolvimento humano.

Isso porque, a ação do psicólogo escolar deve ser orientada por referenciais teóricos ligados ao

campo da psicologia e da educação, além de áreas correlatas. O domínio sob um marco teórico poderá guiar as suas ações no campo do saber, de modo a favorecer uma atuação que rompa com práticas individualistas, clínicas e/ou que foquem apenas nos aspectos afetivos e emocionais e que não consideram o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem como fundamentados na concretude humana (Antunes, 2008; Medeiros & Braz-Aquino, 2011).

Diagrama 1: Principais ações das psicólogas nos CREIS, segundo relato das psicólogas



No que concerne à questão relacionada às **ações das psicólogas no CREI**, uma das psicólogas respondeu que suas ações são voltadas para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, além de enfatizar a necessidade de trabalhar a afetividade e a psicomotricidade. Ademais, tal psicóloga mencionou que uma de suas ações é trabalhar as relações interpessoais junto às demais profissionais dos CREIS:

(...) nós trabalhamos a parte cognitiva, (...) a parte emocional, com os bebês e as famílias, (...) trabalhar as relações interpessoais, a afetividade, o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, da criança, ele é bem trabalhado e principalmente a psicomotricidade, o movimento (...) (PSI1).

A segunda psicóloga entrevistada respondeu que seu trabalho é voltado para a questão

comportamental das crianças: *“Nós olhamos muito assim, a questão do comportamento, né, crianças que tinham um certo comportamento e não tem mais (...) a gente tenta ver o porquê daquela parte comportamental e tenta intervir”* (PSI2). Por sua vez, a terceira psicóloga entrevistada respondeu que sua principal ação no CREI, enquanto psicóloga, é fazer o acompanhamento de queixas, que surgem via gestão:

(...) acompanhamento imediato, quando existe a queixa da gestora ou da professora, da unidade, (...) observamos a metodologia da mesma, (...) procuramos fazer um trabalho integrado (...) pra procurar saber o que está acontecendo com a criança, o que foi que houve, por que ela está tão agressiva e também no acompanhamento junto às professoras, as assessoras e as supervisoras de um modo geral, né (PSI3).

Por fim, a quarta psicóloga entrevistada mencionou que as suas ações são: partir do diagnóstico da instituição, construção de vínculos com os demais profissionais, acompanhamento do trabalho pedagógico, acompanhamento da relação família-escola, dentre outros:

(...) tem que partir do diagnóstico que a gente faz da instituição (...). A construção de vínculo com todas as pessoas (...) precisa primeiro ter essa visão de institucionalização do trabalho, tem que trabalhar nas interações, da dinâmica que acontece na instituição (...) mostrar como aprimorar o planejamento, como aprimorar o projeto, qual a diferença entre projeto e sequencia didática e atividade permanente e atividade ocasional (...) e o acompanhamento mais com os pais (...) porque muitas vezes o que dizem que é da família não é da família (...) tem que ter muita abertura pra dialogar com outras áreas, principalmente a pedagogia, porque se você não fala a linguagem que circula na instituição, você não vai conseguir parceria (...) (PSI4).

De modo geral, é possível notar que a fala da maioria das psicólogas se aproxima de uma

atuação voltada para as relações interpessoais, junto aos profissionais da educação infantil. No campo da Psicologia Escolar Educacional, pesquisadores como Costa e Guzzo (2006) elencam funções primordiais deste profissional, quais sejam: o contato com os pais e profissionais sobre a criança, acompanhamento do desenvolvimento da criança, escuta psicológica da equipe pedagógica, participação nas atividades desenvolvidas pelas educadoras, acompanhamento e orientação de estagiárias, suporte às educadoras na rotina escolar e além disso, conhecimento do espaço físico, da rotina e da equipe pedagógica, por meio da análise da instituição. Estes argumentos reforçam o papel significativo do psicólogo que poderá contribuir para uma interação entre educadores, família e educandos, mediando processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vokoy e Pedroza, 2005).

A PSI3 mencionou que o seu trabalho é voltado para a intervenção no comportamento da criança. Atuações pautadas apenas na intervenção do comportamento de escolares se aproximam de um modelo tradicional da Psicologia Escolar, que elencava como uma das ações específicas do psicólogo a intervenção junto ao comportamento de crianças, revelando um modelo adaptacionista, clínico e corretivo de ação junto às instituições de ensino. Uma das grandes consequências deste tipo de atuação é o estabelecimento de uma visão reducionista e causal sobre a criança e seu processo de desenvolvimento e aprendizado (Soares & Marinho-Araújo, 2010; Cavalcante & Braz-Aquino, 2013).

O trabalho do Psicólogo Escolar na educação infantil deve orientar-se por estudos da psicologia do desenvolvimento, que subsidiem a mediação entre crianças e educadores, partindo de uma visão institucional, crítica e abrangente, que se pautem nos documentos norteadores oficiais, na diversidade das trajetórias de desenvolvimento numa articulação constante entre os conhecimentos psicológicos e as demandas apresentadas pelos profissionais da educação infantil. Ademais, deve concretizar as reflexões conjuntas, sempre considerando a análise da instituição, bem como auxiliar os outros educadores no que concerne ao planejamento de suas atividades por meio de palestras, grupos de discussão, conversas informais e entrevistas, além de reflexões e propostas relacionadas ao projeto pedagógica da escola (Macarini, Martins e Vieira, 2009; Vokoy e Pedroza, 2005;

Moreira e Guzzo, 2013).

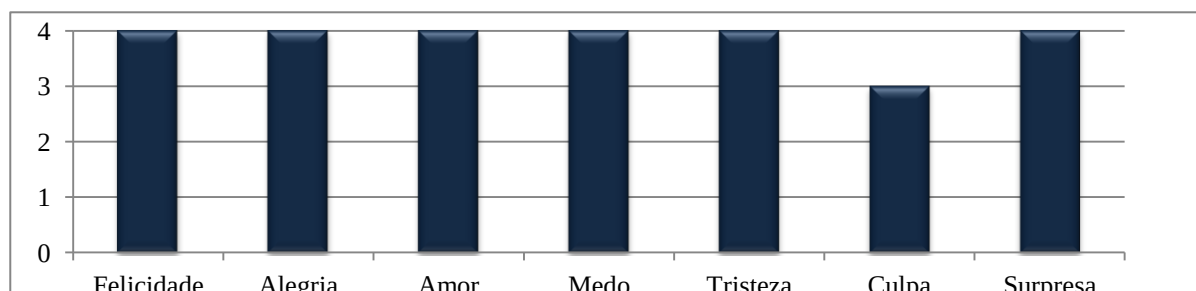
5.2 - Resultados da análise da entrevista sobre percepção de educadoras e psicólogas escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças

Como forma de aprofundar-se na temática da intencionalidade comunicativa nos primeiros anos de vida, optou-se por analisar as informações das educadoras infantis do berçário I e II, além das psicólogas que trabalham junto aos CREIS, dada a importância da intersubjetividade entre adulto-bebê para o desenvolvimento integral da criança e o impacto das concepções dos adultos sobre as interações com crianças desde seus primeiros anos de vida, uma vez que o conhecimento dos adultos sobre as habilidades sociocognitivas infantis tem impacto nas interações estabelecidas bem como nas estratégias desenvolvidas para interagir com as crianças.

Seção 1: Percepção dos profissionais acerca da consciência dos (as) bebês/crianças sobre os seus próprios estados

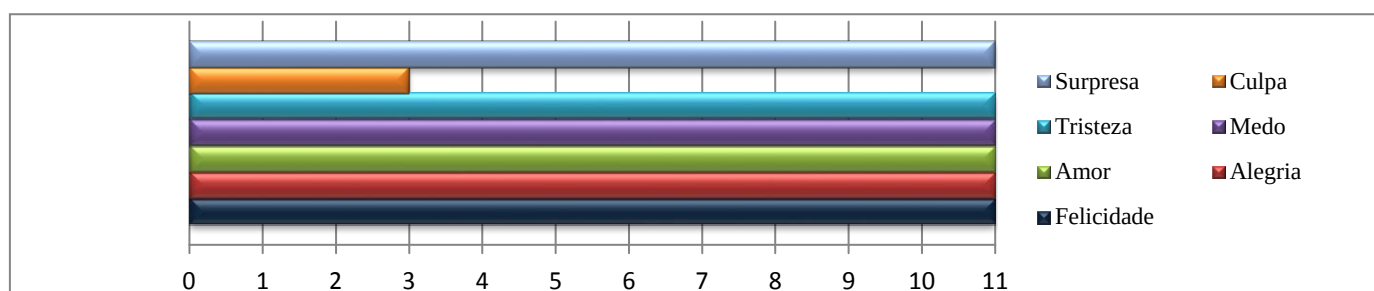
Nesta primeira seção, as psicólogas, professoras e monitoras foram questionadas a respeito das emoções que os bebês com os quais trabalham poderiam sentir, quais sejam: felicidade, alegria, amor, medo, tristeza, culpa e surpresa. As participantes foram incluíram psicólogas (N=4) e educadoras infantis do berçário I e II (N=11). Os resultados da recolha das informações encontram-se no gráfico 3 e 4:

Gráfico 3: Emoções que os (as) bebês/crianças podem sentir, segundo as psicólogas:



O gráfico 3 exibe a frequência de resposta das psicólogas, quando questionadas sobre as emoções que os (as) bebês/crianças com os quais trabalham podem sentir. É possível notar todas as psicólogas entrevistadas mencionaram que os(as) bebês/crianças que frequentam os CREI onde trabalham podem sentir felicidade, alegria, amor, medo e surpresa. Apenas três psicólogas mencionaram que os bebês ou crianças podem sentir “culpa”.

Gráfico 4: Emoções que os (as) bebês/crianças podem sentir, segundo as educadoras infantis do berçário I e II



O gráfico 4 mostra a frequência de respostas de educadoras do berçário I e II (crianças de seis meses a um ano de idade) sobre suas percepções no que se refere à capacidade infantil de sentir emoções como felicidade, alegria, amor, medo, tristeza, culpa e surpresa.

Como demonstra o gráfico 4, todas as educadoras infantis também mencionaram que os bebês/crianças com os quais trabalham podem sentir “felicidade”, “alegria”, “amor”, “medo”, “tristeza” e “surpresa”. Apenas três participantes afirmaram que os (as) bebês/crianças com os (as) quais trabalham podem sentir “culpa”: uma educadora do berçário I e duas educadoras do berçário II. Ao negar que as crianças com as quais trabalham poderiam sentir “culpa”, uma das monitoras mencionou: “*Não, porque a gente é igual a uma mãe aqui também, né?*” (C7M1). Ainda com relação à “culpa”, uma das professoras do berçário II afirmou:

(...) quando eles fazem uma coisa assim, morde o outro, que a gente chama e diz, olha não pode morder o coleguinha viu, eles ficam assim calado, olhando, depois chega perto do coleguinha, passa a mão, aí eu não sei se é culpa (...) (C9E3).

No estudo de Nunes (2014) acerca da percepção materna sobre a habilidade de comunicação intencional infantil, mães de bebês entre 4 e 9 meses de idade afirmaram que seus bebês não podem sentir surpresa, tristeza e culpa, sendo a culpa o sentimento menos experimentado pelos bebês, segundo as participantes deste estudo. Para Mendes e Cavalcante (2014), a culpa é um sentimento mais complexo e observado a partir dos dois anos de idade, quando a criança já consegue avaliar o seu comportamento com base em um padrão social.

Pasqualini (2009) afirma que, para Vygotsky, o período pós-natal e o primeiro ano de idade é caracterizado pelo surgimento de modificações qualitativas no desenvolvimento da criança, a exemplo das reações tipicamente sociais, como o sorriso e o choro. Neste período, a comunicação infantil é socialmente mediada e o afeto se apresenta como um processo central que auxilia na unidade entre as funções motoras desse período. Pode-se perceber, pelo relato da professora do berçário II, que o gesto da criança (apesar de não ser um indicador de culpa), proporcionou uma interpretação da professora sobre a intenção comportamental infantil.

Segundo Vygotsky (1998), os gestos e expressões infantis influenciam no contexto social e podem contribuir para uma melhor percepção sobre o desenvolvimento infantil. Emoções positivas e negativas são importantes indícios para estudos na área da comunicação intencional nos primeiros meses de vida, podendo a expressão desses sentimentos se mostrar um indicador da habilidade inicial humana de interpretar o comportamento do outro (Braz Aquino & Salomão, 2010).

Para Pollak (2012), a emoção é um processo complexo, essencial para a sobrevivência e a adaptação humana. Segundo este autor, os seres humanos são geneticamente programados para o desenvolvimento e expressão de emoções básicas, que contribuem para a dinâmica dos contextos sociais onde as crianças se desenvolvem. Expressões faciais ligadas à alegria, à raiva, ao medo, à surpresa e à tristeza são bons indicadores de emoções básicas humanas e auxiliam na comunicação e na regulação das interações sociais.

A capacidade infantil de produzir e reconhecer expressões faciais ligadas à emoção tem sido de grande importância para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil, no que se refere

aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Neste sentido, as expressões emocionais dos bebês se mostram como importantes fatores para o estabelecimento de interações iniciais entre o adulto e o bebê, que, por sua vez, se constituem como fundamentais para o desenvolvimento intersubjetivo e emocional infantil (Alonso, Molina & Carriba, 2004; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009).

A percepção sobre as emoções dos bebês também foi observada na fala de uma das monitoras do berçário I, quando questionada acerca da percepção sobre o desenvolvimento dos bebês com os quais trabalha, na primeira entrevista deste estudo (ANEXO IV), “(...) *eles já começam a sorrir pra a gente, a gente chama o nome deles eles já reagem ao som, quando a gente chama eles viram, eles batem palmas, sorriem pra a gente (...)*” (C4M1).

Segundo Trevarthen (2011), o comportamento gerado pela expressão das emoções é especialmente significativo, uma vez que tal comportamento auxilia no engajamento comunicativo, através de um controle motor de caráter intersubjetivo. Neste sentido, pode-se afirmar que a percepção da expressão das emoções infantis pode ser influenciada pela forma com a qual as educadoras percebem o desenvolvimento infantil.

Em relação à questão **quando o (a) bebê/criança chora, você acha que ele (a) sabe que precisa de alguma coisa?**, três das quatro psicólogas responderam que sim, enquanto uma delas afirmou não ter certeza sobre este fato, como demonstra em sua fala:

(...) às vezes elas não sabem o que querem, (...) elas não sabem expressar o que sente, daí a grande dificuldade de colocar isso também para as professoras, porque as vezes elas acham que é birra, que é gênio ruim, que é manha (...) (PSI4).

Todas as seis educadoras do berçário I disseram que quando o (a) bebê/criança chora, sabe que precisa de alguma coisa. Uma das monitoras mencionou, ainda, que o bebê se utiliza do choro para chamar a atenção do adulto, como demonstrado em sua fala: “*Ele chora já pra dizer alguma coisa, pra chamar atenção da gente*” (C4M1). Das cinco educadoras do berçário II, quatro

afirmaram que quando os bebês choram, sabem que precisam de alguma coisa. Uma das professoras respondeu que não, que os bebês choram apenas expressar alguma necessidade, como exposto em sua fala: *“Não, assim, ele chora pra demonstrar pros adultos que há alguma necessidade”* (C4E1).

Em seu estudo sobre a intencionalidade comunicativa e a cognição social infantil, Braz Aquino e Salomão (2010) destacaram que a habilidade de comunicação intencional é um processo social e que deve ser estudada nas trocas intersubjetivas entre o adulto e a criança. Como já mencionado, as expressões não verbais, bem com as trocas interativas a partir de gestos e vocalizações são importantes indicadores para estudos na área da comunicação inicial. Neste sentido, expressões como a risada, o balbucio e até mesmo o choro, mesmo que não sejam intencionais, se mostram como fatores essenciais para a compreensão acerca da atribuição de intenção do adulto sobre os comportamentos e expressões infantis (Nogueira & Seidl-de- Moura, 2007).

Antes dos cinco meses de idade, o choro do bebê é mais um reflexo de seu estado comportamental do que uma sinalização deliberada de suas necessidades. A partir do quinto mês, o choro se torna mais intencional e contextualizado. As consequências socioemocionais decorrentes do choro dependem, na maioria das vezes, da forma como os cuidadores interpretam e respondem a esta expressão (Barr, 2006). Para Seidl-de-Moura e Ribas (2000), o choro auxilia o adulto a compreender uma situação específica do bebê e assim, agir com base nesta interpretação. Quando a educadora do berçário I fala *“Ele chora já pra dizer alguma coisa, pra chamar atenção da gente”* (C4M1), percebe-se que os episódios de choro influenciam na atribuição de significado desta educadora com relação à necessidade da criança, levando-a a agir com base neste comportamento infantil.

Por sua vez, esta resposta da cuidadora pode auxiliar o (a) bebê/criança a se apropriar de seus sinais e atividades e assim, interligar as suas experiências sensoriais e estados internos com as respostas que recebe, o que leva a uma organização de suas experiências socialmente compartilhadas. Neste sentido, a atribuição de significados pelos profissionais da educação, das

expressões emocionais das crianças, pode servir como base para que a criança desenvolva, através desta troca intersubjetiva, a capacidade de compartilhar significações, de forma conjunta.

Seção 2: Concepções das profissionais sobre a autoeficácia dos (as) bebês/crianças:

No tocante à questão **Quando o (a) bebê/criança chora, você acha que ele (a) sabe que você deve fazer algo para satisfazer a necessidade dele (a)?**, três das quatro psicólogas disseram “sim”. A quarta psicóloga mencionou que a relação entre o adulto e a criança se faz primordial para o desenvolvimento dessa intencionalidade infantil: “(...) *nem sempre. Eu acredito que muitas vezes é um ato reflexo, cabe à gente, através da comunicação, da linguagem com ela (...) nem sempre a criança sabe, mas é como você interage com ela que vai trazendo essa consciência para a criança (...)*” (PSI4).

Sobre essa questão, todas as seis educadoras do berçário I responderam apenas que “sim”. Do mesmo modo, das cinco educadoras do berçário II, quatro responderam “sim”, o que pode ser percebido no discurso de uma das professoras: “*Claro, ele já tá demonstrando o choro pra a gente poder corresponder a necessidade dele*” (C4E1). Uma das professoras respondeu que “não”, que os bebês com os quais trabalha não tinham a intenção de pedir ajuda no momento do choro.

A fala da psicóloga entrevistada (PSI4) demonstra que o choro, por muitas vezes, pode ser interpretado como um ato reflexo e não um ato comunicativo. Por sua vez, uma das professoras do berçário I mencionou que o choro do(a) bebê/criança serve para que possamos compreender que ele tem uma necessidade e, assim, satisfazê-la. Nogueira e Seidl-de-Moura (2007), em seu estudo sobre intersubjetividade e desenvolvimento inicial, mencionam que expressões e comportamentos em períodos precoces do desenvolvimento podem parecer, aos olhos de alguns cuidadores, ações reflexas. Porém, tais gestos e expressões constituem uma forma de contato interpessoal entre o bebê e o adulto, expressando e comunicando que existem necessidades a serem atendidas (Seidl-de-Moura, Ribas, Seabra, Pêsoa, Ribas Jr. & Nogueira, 2004). Para Nogueira e Seidl-de-Moura (2007) os adultos com os quais os bebês interagem conseguem “*fazer referência direta à existência de uma*

vida pessoal subjetiva em períodos precoces do desenvolvimento infantil” (p. 129). Deste modo, compreende-se que, para que o bebê consiga comunicar as suas necessidades de maneira intencional, é necessário que o adulto atribua intencionalidade a sua ação.

Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2011) afirmam que as crianças se utilizam de recursos corpóreos (a exemplo do choro) na medida em que constroem, formam e negociam os significados derivados de sua relação com o meio social. As expressões emocionais e os significados que derivam delas se modificam em função da dinâmica existente nas trocas interativas que estabelecem com o outro social.

Como mencionado na questão anterior, a utilização do choro, por parte da criança, como um recurso para expressar e comunicar uma necessidade, se relaciona com a própria atribuição de significados que o adulto dá a esta expressão. Tal atribuição auxilia na apropriação da criança sobre o seu meio cultural e na internalização dos significados decorrentes de seu comportamento. Neste sentido, enfatiza-se o papel do outro para a constituição e o desenvolvimento dos seres humanos em sujeitos culturais, dada a importância da mediação e da interação para a formação das funções psicológicas superiores (Vygotsky & Luria, 1996; Andrada, 2002).

Foi perguntado também: **Você acha que as crianças nascem com habilidades de comunicar suas necessidades?**. Duas psicólogas responderam “sim”. Uma das psicólogas mencionou que: “*Depende das habilidades, (...) o choro já é um meio de demonstrar insatisfação, né, com o tempo é que ele vai adquirindo outros meios, mas sim, a criança nasce com uma certa habilidade (...)*”. (PSI1). Outra psicóloga afirmou que: “*Ela vai fazendo isso, a principio, como um ato reflexo, né, a forma de resposta que a gente dá, que o ambiente dá (...)*” (PSI4).

Das seis educadoras do berçário I, quatro demonstraram não ter certeza se as crianças nascem com habilidades de comunicar as suas necessidades: “*Alguns*” (C4E4); “*Eu acho que sim visse*” (C9E3); “*Acho que vão desenvolvendo aos poucos*” (C4M1); “*Novinho não*” (C9M3). Apenas duas monitoras do berçário I responderam “sim” a esta questão (C4M3/C9M4). Dentre as cinco educadoras do berçário II, três responderam apenas “sim”, enquanto três educadoras disseram

que algumas crianças nascem, mas de forma limitada, como pode ser observado no trecho de fala de uma professora e uma monitora: “*De forma limitada, mas sim*” (C4E1); “*Eu acho que nascem, até um certo ponto, mas tem que ajudar a desenvolver*” (C4M2).

Segundo Braz-Aquino e Salomão (2011), a habilidade de comunicação intencional é compreendida como um processo social que ocorre a partir de comportamentos não-verbais, tais como o gesto, a expressão das emoções e movimentos dos parceiros interativos. Tal habilidade se desenvolve de maneira gradual, através da relação que se estabelece entre o adulto e o bebê e permite que, a partir do primeiro ano de vida, a criança compreenda o outro como um sujeito intencional, que age conforme as metas apresentadas em situações de interação. Dessa forma, compreendida como um processo de interação e ação, a intencionalidade comunicativa deixa de ser entendida como uma questão puramente mental e individual para ser concebida como um processo social e observável (Rivero, 2003; Braz- Aquino & Salomão, 2010).

A fala da professora do berçário II (C4E1): “*De forma limitada, mas sim*”, permite articulação com a ideia de Nogueira e Seidl-de-Moura (2007), para quem desde muito cedo, a criança consegue interagir com o outro social através de suas expressões faciais. Segundo estas autoras, o bebê humano nasce com a capacidade de participar ativamente em situações sociais e aprender através delas. Tal afirmação é defendida por Trevarthen (2011), o qual menciona que recém-nascidos se comportam de modo mais expressivo na presença humana, dado que já nascem com a capacidade de buscar e participar em situações de interação com outras pessoas; esta capacidade leva a um entendimento de que a criança, desde o seu nascimento, apresenta a possibilidade de interagir com o seu meio.

Segundo Tomasello (2003), ao longo do desenvolvimento humano, a criança se apropria de formas mais elaboradas de estabelecer comunicações com o outro social, mas ao nascer, já apresenta uma habilidade básica de comunicar suas necessidades, através de seus gestos e expressões.

No tocante a questão **Quando o (a) bebê/criança estende a mão para um brinquedo, você**

acha que ele (a) pretende pegar o brinquedo?, das quatro psicólogas, uma respondeu apenas “sim” (PSI3). Três psicólogas mencionaram que este comportamento depende da faixa etária da criança e que nem sempre a criança tem intenção neste comportamento, como pode-se perceber pelo trecho de suas falas: “*Nem sempre, né, o brinquedo*” (PSI2); “*Eu acredito que ela fica curiosa pra pegar o brinquedo e às vezes quer só apontar e mostrar, nem sempre a criança quer pegar o brinquedo*” (PSI4); “*Olhe, pegar o brinquedo sim (...) ela sabe que se estender a mão, andar, engatinhar, ela vai conseguir, mas é uma questão mais assim, no início, de instintiva*” (PSI1)

Das seis educadoras do berçário I, quatro responderam “sim”. As outras duas educadoras mencionaram que quando o bebê estende a mão para o brinquedo, nem sempre ele tem a intenção de pegá-lo, como pode ser percebido no trecho de fala de uma professora e uma monitora, respectivamente: “*Às vezes sim, às vezes não*” (C9E3); “*Às vezes é pra pegar, às vezes é só pra apontar (...)*” (C4M1). Sobre essa questão, todas as cinco educadoras do berçário II responderam apenas “sim”.

Como percebido, a maioria das participantes percebe o gesto de apontar para um brinquedo como intencional. Para Novack, Wakefield, Goldin e Meadow (2015) o gesto é um movimento representativo, tem um caráter intencional e, quando interpretado pelo outro, torna-se um ato significativo, que pode expressar um desejo ou necessidade da criança. A possibilidade de comunicação através dos gestos é uma das bases para o estabelecimento da relação entre a criança e o adulto, permitindo a introdução do bebê em seu meio cultural.

Segundo Rivero (2003), a intencionalidade dirigida a uma meta é compreendida como um nível superior de intencionalidade, precedida de outros níveis prévios. A intenção ligada a este comportamento não é dada apenas pelo ato de apontar em si, mas por sua característica de uma ação que leva o observador a entendê-lo como intencional. Para esta autora, os atos comunicativos podem ser compreendidos como uma unidade de ação social que se relaciona com o gesto de apontar e a atribuição dada pelo adulto a este gesto.

Autores como Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) sustentam que o gesto de apontar

da criança, na presença do adulto, corresponde a uma tentativa de influenciá-lo de maneira intencional e não apenas comportamental. Tomasello e Carpenter (2007) por sua vez, enfatizam a importância dos primeiros gestos para o desenvolvimento da linguagem. Para estes autores, a linguagem não emerge de sons ou chamados, mas dos gestos manuais e da intencionalidade, que podem surgir em uma intenção comunicacional compartilhada. Tais estudiosos mencionam, ainda, a importância do período pré-linguístico para o estabelecimento de rotinas interacionais com o seu meio.

Provavelmente, o uso de gestos antecede a fala posto a necessária maturação do sistema motor fino para a produção das primeiras palavras. Alguns primatas conseguem gesticular de forma imperativa (para pedir algo), mas não de forma declarativa (para compartilhar interesse sobre algum objeto), o que dá suporte à teoria de que os gestos declarativos constituem a origem da linguagem humana e são adquiridos por meio da cultura (interação com o meio) na qual o indivíduo está inserido, desde o seu nascimento (Tomasello, 2003; Guidetti & Nicoladis, 2008; Sanchez, 1991; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007).

Dada a importância do gesto para a posterior aquisição da linguagem, compreende-se como importante a percepção do gesto de apontar, por parte das educadoras e psicólogas, como um comportamento intencional, uma vez que esta atribuição de significado auxiliará a criança em sua compreensão sobre o significado de seu próprio comportamento.

No tocante à questão **Você acha que os (as) bebês/crianças sabem mais do que eles (as) podem expressar?**, todas as quatro psicólogas responderam “*sim*”. Uma das psicólogas mencionou, ainda, a importância da etapa da educação infantil para que o bebê ou a criança possa vir a ter maiores possibilidades de expressão, junto aos seus educadores:

(...) o berçário antigamente era visto como algo que não precisava de muito estímulo, a criança só ficava no berço, né, pra comer, pra dormir, pras necessidades fisiológicas e tudo, cuidar, do cuidar em si, hoje a gente sabe criança, realmente, ela

precisa ser estimulada (...) (PSI1).

Para a PSI1, o estímulo parece relacionar-se com o desenvolvimento infantil, além de mostrar-se como forma de reverter atuações puramente assistencialistas e higienistas, no contexto da educação infantil. Na primeira entrevista, uma das psicólogas já havia mencionada a importância da estimulação no trabalho junto às crianças, quando afirmou: *“(...) a parte dos estímulos também que são dados, ao redor, né, a parte dos estímulos, tanto da parte das expressividades, das educadoras, de um modo geral, como também dos objetos que lhe são oferecidos e tal”* (PSI3).

Contudo, Lordelo e Carvalho (2003), argumentam que a estimulação não deve ser compreendida como um determinante para o desenvolvimento, principalmente quando utilizada sem levar em consideração a importância do meio social. Para além da mera estimulação, a reciprocidade encontrada nas trocas intersubjetivas pode auxiliar no desenvolvimento sociocognitivo infantil (Tomasello, 2003).

Dentre as seis educadoras do berçário I, quatro responderam “sim” a esta questão. Uma professora e uma monitora deram alguns exemplos vivenciados em sala de aula: *“Sabe, isso sabe viu minha filha, e muito, eles são mais inteligentes que a gente”* (C9E3); *“Ele tá olhando o que tem em volta dele, já pra prestar atenção”* (C4M1). Apenas uma monitora respondeu “não” a esta questão (C9M3). Das cinco educadoras do berçário II, quatro responderam “sim” a esta questão e uma das monitoras mencionou, ainda: *“Sim, com certeza, é o adulto que as vezes não reconhece, que não sabe reagir com ela, mas eles sabem de muita coisa”* (C4M2). Uma das monitoras disse que algumas crianças sabem mais, por serem mais inteligentes do que os outros: *“Alguns podem que são mais inteligentes que outros”* (C9M5).

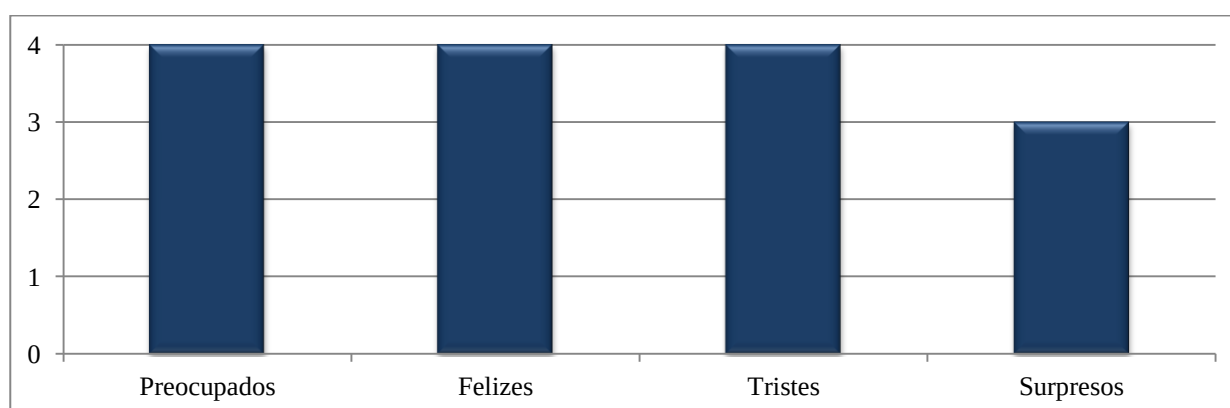
Como percebido, a maioria das profissionais entrevistadas acreditam que os (as) bebês/crianças com os (as) quais trabalham sabem mais do que conseguem expressar. Tais relatos dialogam com o estudo de Nogueira e Seidl-de-Moura (2007), quando afirmam que *“os adultos com os quais o bebê interage são capazes de confirmar a existência de uma subjetividade infantil, mesmo em etapas iniciais do desenvolvimento humano”* (p. 129).

Tomasello (2003), por sua vez, menciona que antes do bebê comunicar-se de maneira intencional, ele necessita perceber os adultos como seres intencionais, o que, por sua vez, ocorre através da atribuição de significados que o adulto dá ao comportamento infantil, o que dialoga com a fala da educadora do berçário II, quando ela afirma que “(...) *é o adulto que às vezes não reconhece, que não sabe reagir com ela, mas eles sabem de muita coisa*”. Diante disso, é reafirmada a importância da compreensão dos profissionais da educação sobre a habilidade de comunicação intencional e sua igual importância para o posterior desenvolvimento e aquisição da linguagem infantil.

Seção 3: Concepções das profissionais acerca da habilidade do (a) bebê/criança para perceber o estado emocional dos outros

O gráfico 5 demonstra a frequência de respostas das psicólogas escolares no tocante à percepção dos (as) bebês/crianças sobre o estado emocional de suas educadoras infantis e psicólogas.

Gráfico 5: Emoções percebidas pelos (as) bebês/crianças, segundo as psicólogas:



Como pode ser percebido no gráfico acima, todas as quatro psicólogas escolares responderam que os (as) bebês/crianças podem sentir quando as profissionais estão preocupadas,

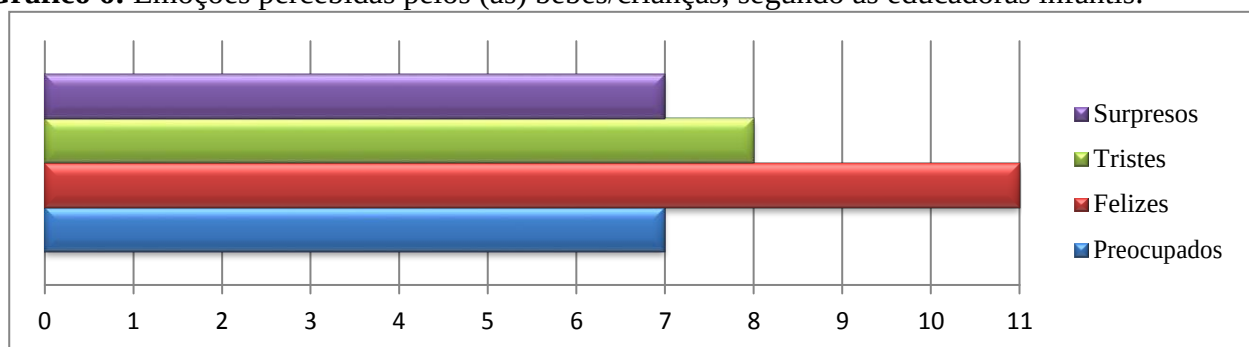
felizes e tristes. No que diz respeito à surpresa, uma das psicólogas escolares respondeu:

Surpresos... surpresos, assim, é mais, principalmente quando eles (...) aprendem assim, porque a aprendizagem da criança do berçário é algo assim, tão rápido, que os profissionais, eles se surpreendem e a criança percebe isso, que ele fez algo que agradou, né, ao educador (PSI1)

Uma das psicólogas respondeu que os (as) bebês/crianças no contexto de educação infantil não podem sentir quando as educadoras infantis estão surpresas, como demonstrado no recorte de sua fala: *“Surpresos, não sei, creio que não, surpresa, não”* (PSI2).

Por sua vez, o gráfico 6 demonstra a frequência de respostas das educadoras infantis no tocante a essa mesma questão, quando foi perguntado a elas sobre a percepção dos (as) bebês/crianças sobre os seus estados emocionais:

Gráfico 6: Emoções percebidas pelos (as) bebês/crianças, segundo as educadoras infantis:



Pode-se perceber, no gráfico acima, que todas as educadoras infantis (N=11) responderam que os (as) bebês/crianças com os quais trabalham podem sentir quando elas estão felizes; oito educadoras responderam que os (as) bebês/crianças com os quais trabalham podem sentir quando elas estão tristes e sete educadoras responderam que os (as) bebês/crianças podem sentir quando elas estão preocupadas ou surpresas. Todas as profissionais entrevistadas foram bastante objetivas em suas respostas, exceto uma professora, que mencionou que as crianças com as quais trabalham

notam quando ela está surpresa pela sua expressão facial: “*Sim, pela expressão facial*” (C4E1).

Camras e Shutter (2010) afirmam que a compreensão, por parte dos profissionais da educação, sobre a expressão das emoções dos bebês é importante, uma vez que tais expressões não verbais auxiliam na interação entre adulto e bebê e, por consequência, na apropriação por parte da criança de seu entorno cultural, através da mediação do adulto. Para Alonso, Molina e Carriba (2004), a capacidade de discriminar, reconhecer e categorizar expressões sociais aparece ao longo da infância, fundamentalmente durante o primeiro ano de vida.

Neste sentido, a própria capacidade de expressar emoções auxilia no desenvolvimento da habilidade infantil em perceber as emoções no outro, já que habilidades comunicativas infantis surgem e se desenvolvem na interação com os seus co-específicos. Vale salientar, ainda, que a dificuldade em expressar e reconhecer as emoções pode estar diretamente relacionada com desenvolvimento atípico, a exemplo do autismo. Dito isto, salienta-se a relevância de que os profissionais da educação, a exemplo das educadoras infantis e das psicólogas, compreendam a importância da habilidade de comunicação intencional para o desenvolvimento infantil, para que assim, considerem esta habilidade no planejamento de suas atividades e na própria atuação junto às crianças (Alonso, Molina & Carriba, 2004).

No tocante à questão **Você acha que os (as) bebês/crianças podem reagir à insegurança de suas educadoras e monitoras?**, todas as psicólogas escolares entrevistadas (N=4) responderam “*sim*”. Sobre esta questão, uma das psicólogas ressaltou, ainda, a importância da interação entre educadora e criança: “*(...) por isso a importância das relações interpessoais, entre eles, né?*” (PSI1). Ainda sobre esta pergunta, uma psicóloga escolar comentou:

Acredito, por isso que eu sempre me preocupo e digo para as professoras: cuidem do emocional de vocês, procurem ver o que você tá trazendo, porque as vezes está trazendo algo que é da infância, do próprio dia, do cotidiano, né e não tem nada a ver com aquela criança e tem dias, vezes, que é muito permissiva, porque tá super bem,

outro dia é super exigente, porque já vem aborrecida, porque já vem cansada, então sempre nas nossas reuniões eu tô colocando isso, né, a questão da importância do autoconhecimento e a criança, ela sente essa energia que a gente traz pra a sala de aula, pra o encontro com ela (...) (PSI4).

Sobre esta questão, dez das onze educadoras infantis do berçário I e II disseram que sim, que os bebês e crianças com os quais trabalham podem reagir à insegurança de suas professoras e monitoras. Uma destas professoras mencionou:

Acredito que sim, eles devem perceber algo, principalmente as crianças maiores, a partir de um ano, os menores, de seis meses, não, mas os maiores eles têm uma percepção maior, se ele vê que a professora tá insegura, ele vai de uma forma chamar atenção, querer bagunçar, porque ele tá vendo que a professora não tá controlando aquele espaço, então quem tá comandando e ele e não a professora (C4E1).

Uma das monitoras mencionou, ainda: *“Tem, até um certo ponto, tipo eles mordem, mas vão lá e dão um beijo, alisa, é um modo dele sentir que machucou, né? Então eles sentem”* (C4M2).

A percepção sobre a insegurança das educadoras e psicólogas se relaciona com as questões anteriores deste estudo, que versam sobre a expressão emocional dos bebês e sua capacidade de perceberem e responderem às emoções dos seus parceiros interativos. Para Nunes (2014), o estudo realizado por Lowe et. al (2012) demonstrou que os *“bebês cujas mães demonstram insegurança e ansiedade expressam emoções mais negativas”* (p. 143). Transpondo esta ideia para o contexto educativo, é possível afirmar que os bebês percebem e reagem à insegurança das educadoras e psicólogas com as quais interagem, o que corrobora com a fala das participantes.

Por fim, no que concerne à questão **Você acha que o (a) bebê/criança tem consciência do**

sofrimento de outra criança?, uma psicóloga respondeu que “*sim*” (PSI2), enquanto as outras três psicólogas entrevistadas responderam que não. Duas destas psicólogas ressaltaram que a criança consegue perceber o sofrimento de outra criança, mas não de forma consciente, tal como se segue:

(...) essa questão da consciência é difícil, ele não, a gente percebe, a gente que tem esse olhar, percebe que aquela criança, ela tá sentindo algo, quando ele vê uma criança chorando, quando ele vê uma criança com dor, ele fica inquieto, ele chora também, é uma maneira dele perceber, mas não assim, dele ter essa consciência né, que ele, que a criança tá sofrendo, ele acha que algo ali tá acontecendo, seja em relação ao adulto, seja em relação à criança, que tá lá com ele, que eles criam vínculos, né, fortes (PSI1).

(...) acho que a criança ter a consciência assim como nós temos, eu acredito que não, né, porque nessa faixa etária tem a dificuldade também de se colocar no lugar do outro, mas ela vai de encontro ao outro, quando vê o outro chorando, quando vê o outro sem querer fazer alguma coisa (...) de forma consciente, eu acredito que não, mesmo porque a criança nesse período né, ela é muito egocêntrica (PSI4)

Das onze educadoras do berçário I e II, sete responderam que não; uma delas mencionou, ainda, que as crianças percebem que algo está errado, mas não chegam a ter consciência sobre isso: “*Eles percebem que outra criança tá diferente deles, em algum canto quieta, eles não sabem expressar o que é, mas eles percebem sim*” (C4M1). As outras quatro educadoras entrevistadas responderam apenas que “*sim*” (C9E3/C9M4/ C4M2/C9M6).

Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), em seu estudo com 21 bebês em contexto de creche, conseguiram perceber traços de empatia em crianças a partir do oitavo mês de idade. Segundo estas autoras, o termo “*empatia*” envolve uma reação afetiva a uma situação vivenciada por outra pessoa e que o elemento central para a compreensão deste sentimento em bebês é a noção

de intersubjetividade, envolvendo um mecanismo de integração social ocasionada pela percepção interpessoal infantil do estado do outro. Neste sentido, a compreensão da empatia em bebês não pode se dar por um foco cognitivo, mas pelo seu aspecto afetivo-emocional decorrente do processo de engajamento social do bebê com os outros.

Seção 4: Concepção das profissionais acerca da eficácia do (a) bebê/criança para se comunicar com os outros

No tocante à questão **Você sente que o (a) bebê/criança está tentando lhe dizer algo?**, três das quatro psicólogas entrevistadas responderam que “*sim*”, onde uma delas respondeu: “*Sim, chamar atenção, principalmente (risos)*” (PSI4). Uma das psicólogas entrevistadas respondeu apenas “*não*” (PSI2). Todas as educadoras do berçário I e II responderam que sentem que os (as) bebês/crianças com os quais trabalham estão tentando lhes dizer algo. Uma das monitoras do berçário I respondeu: “*Eles olham, puxam a gente, batem, formas de chamar a atenção*” (C4M1). Uma das professoras do berçário II disse, ainda: “*Através do choro*” (C4E1).

A resposta da monitora do berçário I: “*Eles olham, puxam a gente, batem, formas de chamar a atenção*”(C4M1) revela, como anteriormente citado, a importância dos gestos para a comunicação intencional entre bebê e adulto. Vale reafirmar aqui, a compreensão do gesto como a um movimento representativo, intencional e significativo, quando interpretado pelo outro. Salienta-se, mais uma vez a possibilidade de comunicação através dos gestos como uma das bases para o estabelecimento da relação entre a criança e o adulto (Novack, Wakefield, Goldin & Meadow, 2015).

A fala da professora do berçário II: “*Através do choro*” (C4E1), revela, mais uma vez, a importância da expressão das emoções e da atribuição de significados destas expressões pelos profissionais da educação. Tal atribuição de significado auxilia a criança desenvolver, através desta troca intersubjetiva, a capacidade de compartilhar significações, de forma conjunta (Trevvarthen,

2011).

É importante mencionar que ao serem perguntadas sobre esse conjunto de habilidades sociocomunicativas, as profissionais participantes do estudo tiveram a oportunidade de refletir sobre os comportamentos dos bebês com os quais interagem, bem como elaborar uma resposta a cada questão. Neste sentido, é necessário destacar o valor interventivo da *“Entrevista sobre percepção de educadores (as) e psicólogos (as) escolares acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês/crianças”*, uma vez que tal instrumento possibilitou, às psicólogas escolares e educadoras infantis entrevistadas, uma reflexão sobre suas atuações e considerações acerca da importância do desenvolvimento inicial infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal, conhecer e analisar as concepções e ações de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional de crianças no período da educação infantil, em contextos de CREI, na cidade de João Pessoa- PB. Estudar essa temática é relevante pelo impacto da intersubjetividade entre adulto-bebê para o desenvolvimento integral da criança e nas concepções dos adultos sobre as interações com crianças, desde seus primeiros anos de vida.

No transcurso da pesquisa, reafirmou-se o pressuposto de que o conhecimento dos adultos sobre as habilidades sociocognitivas e comunicativas infantis tem impacto nas interações estabelecidas, bem como nas estratégias desenvolvidas para interagir com as crianças. Neste sentido, a verbalização das participantes do estudo foi fundamental para acessar suas concepções e práticas junto ao grupo de bebês e crianças com as quais trabalham.

O resgate à teoria histórico-cultural, em especial, a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre através das interações sociais mediadas pela e na cultura foi a premissa que perpassou todo o estudo. Também foi explorada a perspectiva de Tomasello (2003), sobretudo a ideia de que o que torna o processo de cognição dos humanos diferente é a habilidade humana de aprender por meio de outras pessoas e seus artefatos e assim, colaborar com as suas atividades coletivas. Tais teorias foram essenciais para este estudo, uma vez que, segundo Guzzo (2016), não há como compreender o desenvolvimento humano sem a consideração histórica e cultural de sua realidade.

Os resultados obtidos através da primeira entrevista demonstraram que a maioria das educadoras infantis percebe o desenvolvimento infantil a partir da resolução, por parte da criança, das atividades propostas em sala de aula e pelas situações de brincadeira. Tais profissionais destacaram a importância da etapa da educação infantil para o desenvolvimento da criança e afirmaram que o planejamento das atividades é necessário para uma melhor atuação junto às crianças. Contudo, é necessário destacar que a formação da maioria das monitoras entrevistadas não

condiz com o parâmetro encontrado nos documentos oficiais da educação infantil, a exemplo da LDB (1996), o que pode influenciar em suas concepções sobre o desenvolvimento infantil e, por consequência, em suas atuações junto às crianças.

Por sua vez, as psicólogas relataram que o desenvolvimento infantil é um processo contínuo e que pode ser percebido através das situações de interação entre o adulto e a criança. Estas profissionais também destacaram a importância do planejamento para elaboração de atividades intencionalmente pedagógicas no contexto de educação infantil e a maioria delas revelou, em seus discursos, uma atuação junto aos educadores, com a equipe técnica, a família e as crianças. Foi possível perceber, por parte da psicóloga que trabalha em um CREI, uma maior implicação no que diz respeito às atividades desenvolvidas junto às crianças e ao processo de aprendizagem resultante de seu papel como profissional da educação. Por outro lado, uma das psicólogas afirmou que a sua atuação nos CREI se baseia na intervenção e, por consequência, modificação do comportamento infantil.

No que diz respeito à habilidade de comunicação intencional, a maioria das educadoras infantis e das psicólogas escolares relatou que as expressões emocionais infantis, tais como o sorriso e o choro, apresentam um caráter intencional e auxiliam na comunicação não-verbal entre adulto e bebê. O choro se mostrou um forte indicador para a comunicação entre os profissionais e as crianças, uma vez que esta expressão foi relatada como uma tentativa infantil de chamar a atenção do adulto. Embora tenha comparecido no discurso de educadoras e psicólogas, esta última classe profissional demonstrou uma maior compreensão sobre os gestos como atos intencionais infantis, sobretudo, o ato de apontar para um objeto.

É necessário destacar o valor interventivo dos dois instrumentos utilizados uma vez que, ao responderem às questões, as profissionais puderam refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil inicial que poderiam não ser notados ou considerados anteriormente no conjunto de suas ações.

Como limitações do estudo menciona-se o fato de não terem sido analisados os projetos e

programas desenvolvidos nos CREI. Isso ocorreu devido ao não acesso a esses documentos, ora pela negativa por parte da gestão em fornecer tais documentos, ora pelo argumento de que tais documentos estavam em processo de desenvolvimento.

Menciona-se ainda a relativa dificuldade em encontrar psicólogos escolares que fizessem parte do quadro efetivo dos Centros de Referência em Educação Infantil, em João Pessoa. O trabalho de psicólogos junto aos CREI dá-se majoritariamente via Secretaria de Educação, e a presença desses profissionais nos CREI geralmente ocorre quando surge uma queixa por parte da gestão ou dos docentes. Salienta-se a relevância da participação ativa e contínua de psicólogos escolares no contexto da educação infantil, pela importância da mediação do saber psicológico ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem.

As ações desse profissional devem incluir atividades e projetos que favoreçam o incremento da habilidade da cognição social infantil e o desenvolvimento integral das crianças. O psicólogo escolar pode auxiliar no incremento das funções psicológicas superiores ao mediar as ações dos educadores junto às crianças e assim colaborar com o desenvolvimento tanto dos sujeitos mais experientes (profissionais), quanto daqueles que estão em processo inicial de apropriação de elementos da cultura. Entende-se que esse tipo de prática está diretamente atrelada à formação dos psicólogos desde a graduação bem como à formação continuada em serviço. Dessa forma, reafirma-se a importância do trabalho do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, uma vez que este profissional pode ser considerado um agente mediador da interação educador-criança no que tange aos processos de desenvolvimento e aprendizado humanos.

Defende-se, sustentada na literatura da área, que o contexto de educação infantil é um espaço fértil e relevante para estudos e intervenções que colaborem tanto para o aprendizado e desenvolvimento de bebês/crianças, quanto para uma atuação dos profissionais desses contextos que expresse ações qualificadas, porque dotadas de intencionalidade pedagógica.

A partir dessa pesquisa, pretende-se retornar às instituições pesquisadas para discutir os resultados obtidos, marcadamente aqueles que expressaram uma compreensão das profissionais

sobre a habilidade de comunicação infantil e destacar a relevância dessas percepções para o trabalho com as crianças como forma de iniciar uma discussão com as mesmas sobre ações que podem potencializar essas trocas nos seus contextos de atuação. Isso pode ocorrer por meio da proposição de reuniões semanais junto às professoras, monitoras e equipe técnica dos CREI, como forma de ampliar o diálogo entre a produção acadêmica e a realidade social que tornou o estudo possível. Durante estes encontros, podem ser discutidos aspectos importantes para o desenvolvimento e aprendizado infantil, como o papel da mediação pedagógica, da vivência, da situação social de desenvolvimento, explorando a habilidade de comunicação intencional e o papel do psicólogo escolar no contexto de educação infantil.

Espera-se que este estudo venha a contribuir para a atuação de profissionais da educação e pesquisadores que trabalhem na interface da psicologia escolar e o desenvolvimento. Sugere-se que futuros estudos, ligados a esta temática, contem com um número maior de participantes, principalmente psicólogos escolares e envolvam outros profissionais da educação infantil, como gestores, coordenadores e supervisores pedagógicos. Além disso, estudos com análise microgenética no contexto da educação infantil podem fornecer informações mais precisas sobre a qualidade da interação entre os profissionais da educação e os bebês/crianças.

REFERÊNCIAS

- Alonso, A. L., Molina, F. C., Serrano, J. M. & Carriba, S. F. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, 20 (2). pp. 241-259.
- Amorim, A.L.N. & Dias, A.A. (2012). Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, 4 (2), pp.125-137.
- Amorim, K.S.; Anjos, A.M. & Rossetti- Ferreira, M.C. (2011). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: reflexão e crítica*, 25(2), pp. 378-389.
- Amorim, K.S.; Vitória, T. & Rossetti- Ferreira, M.C. (2000). Rede de significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês em creches. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, pp. 115-144.
- Andrada, E.G.C. (2002). Possíveis intervenções do psicólogo educacional: o grupo como espaço de mudanças educativas. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC- Campinas, 19(3), pp. 77-89.
- Andrade, D.B.S.F. (2015). O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPINH. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, pp. 16-21.
- Antunes, M.A.M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* 12 (2), pp. 469-475.
- Aquino, L.M.L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, pp. 39-43.

- Barbosa, R.M.; & Marinho- Araújo, C.M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(3), pp. 393-402.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barr, R.G. (2006). O choro e sua importância para o desenvolvimento psicossocial da criança. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. University of British Columbia, Canadá. pp. 1-8.
- Bezerra, D.R.S.; & Soares- Silva, A.P. (2008). Profissionalização do educador de creche: negociações identitárias no momento de formação em nível médio. *Revista brasileira de formação profissional*, 9 (2), pp. 97-112.
- Brasil (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados. 24 p.
- _____(1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 101 p.
- _____(2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 64 p.
- Braz- Aquino, F.S. (2008). Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Braz- Aquino, F.S.; & Salomão, N.M.R. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241.

- Braz- Aquino, F. S.; & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade Comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(3). pp. 413-420.
- Campos, M.M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. *Por uma politica de formação do profissional de educação infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. pp. 32-42.
- Camras, L. A.; & Shutter, J. M. (2010). Emotional facial expressions in infancy. *Emotion Review*, 2 (2). pp.120–129.
- Castro, P. A. P. P.; Tucunduva, C.C.; & Arns, E.M. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena: Revista Científica de Educação*, v. 10, n. 10. P. 49-62.
- Cavalcante, L.A.; & Braz-Aquino, F.S. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 353-362.
- Celani, M. A. A. (2005). Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Linguagem & Ensino*, 8(1). pp.101-122.
- Cerisara, A.B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, pp. 11 – 21.
- Chagas, J.C.; & Pedroza, R.L.S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicol. Esc. Educ.* 17(1). pp. 35-43.
- Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 56-60.

- Cole, M.; & Scribner, S. (1978). Introduction. In: Vygotsky, L.S. *Mind in society- The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA, Harvard University Press. pp. 1-14.
- Costa, N.M.S. (2016). O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Ribeirão Preto. 150 p.
- Costa, A.S.; & Guzzo, A.S.L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educ.* Ibirité, 5(1), pp.05-12.
- Delvan, J.S., Ramos, M.C.; & Dias, M.B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Revista Psicologia- Teoria e Prática*. 4(1), 12. pp. 49-60.
- Facci, M.G.D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81.
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 22, pp. 273- 291.
- Furtado, S.S.; & Navarro, E.C. (2015). O papel pedagógico do professor da educação infantil. *Rev. Univar*, 13(1), pp. 170-174.
- Gallo, B.C.; & Silva, A.P.S. (2013). Qualidade na educação infantil pública: concepções de famílias usuárias. *Psic. da Ed.*, São Paulo, pp. 41-54.
- Guidetti, M.; & Nicoladis, E. (2008). Introduction to special issue: gesture an communicative development. *First Language*, 28(107), pp. 107-115.
- Guzzo, R.S.L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In Viana, M.N & Francischini, R. *Psicologia Escolar: que fazer é*

esse? Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP. 215 p.

Hsu, H.C; & Fogel, A. (2001). Infant vocal development in a dynamic mother- infant communication system. *Infancy*, 2 (1), pp.87-109.

Kramer, S.; Nunes, M.F.R.; & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37 (1), pp. 69-85.

Leal, T.; Gamelas, A.M.; Abreu-Lima, I; & Cadima, J. Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, vol. XXIII(2). Edições Colibri, Lisboa. pp.43-54.

Loos, H.; & Sant'anna, R.S. (2007). Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar*, Curitiba, n. 30, pp. 165-182.

Lordelo, E.R.; & Carvalho, A.M.A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia ciência e profissão*, 23 (2), pp. 14-21.

Luria, A. R. (1992). A construção da mente. São Paulo: Ícone. 240 p.

Macarini, S.M., Martins, G.D.F.; & Vieira, M.L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. *Paideia*, 19(43). pp. 231- 237.

Machado, G. M.A. (2015) Concepções e expectativas maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês advindos de gestação gemelar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.

Machado, M.L.A. (2002). Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110. pp. 191-202.

Maranhão, D.G.; & Sarti, C.A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, pp. 171-194.

- Marinho- Araújo, C.M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. Em Aberto, Brasília, 23, (83), pp. 17-35.
- Medeiros, L.G.; & Braz- Aquino, F.S. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicol. Argum*, 29(65). pp. 227-236.
- Melchiori, L.E. & Alves, Z.M.M.B. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), pp. 285-292.
- Melo, C.R.F.; Oliveira, K.R.S.; Braz-Aquino, F.S.; & Andrade, F.C.B. (2016). O lúdico nas concepções e práticas de educadoras da educação infantil. In: Salomão, N.M.R.; Braz-Aquino, F.S.B.; Correia, M.F.B. (orgs.). *Interface: psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. João Pessoa-PB: Editora da UFPB. pp.56-82.
- Mello, S.A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia Usp*, São Paulo, 2010, 21(4). Pp.727-739.
- Medeiros, L.G.; & Braz-Aquino, F.S.B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 29, n. 65, pp. 227-236.
- Mendes, D.M.F.; & Cavalcante, L.I.C. (2014). Modelos de self e expressão emocional em bebês: concepções de mães e outras cuidadoras. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 1, pp. 110-119.
- Meshcheryakov, B.G. (2010). Ideias de I. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4). pp.703-726.
- Mezzalira, A.S.C.; & Guzzo, R.S.L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil: algumas contribuições da Psicologia Escolar. *Aletheia*, núm. 35, pp. 22-35.
- Moreira, A.P. G.; & Guzzo, R.S.L. (2013). Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3). pp.188-199.

- Nogueira, S.E; & Seild-de-Moura, M.L. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.* 17(2). pp. 128-138.
- Novack, M.A.; Wakefield, E. M.; & Goldin-Meadow, S. (2015). What makes a movement a gesture? *Cognition.* 146. pp.339–348.
- Nunes, L.L. (2014). Habilidades de comunicação intencional de bebês no primeiro ano de vida: um estudo a partir das percepções maternas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Nunes, L.L.; & Braz- Aquino, F.S. (2014). Habilidade de comunicação intencional de bebês: O que pensam as mães? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(4). pp.363-372.
- Oliveira, Z.M. R. (2002). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z.M.R.; Silva, A.P.S.; Cardoso, F.M.; & Augusto, S.O. (2006). Construção de identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de pesquisa.* v. 36, n 129, pp. 547-571.
- Oliveira, K.R.S.; Braz- Aquino, F.S.; Salomão, N.M.R; & Melo, C.R.F. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 21, n. 1, pp. 15-36.
- Paschoal, J.D.; & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33. pp.78-95.
- Pasqualini, J.C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em estudo, Maringá*, v. 14, n. 1. pp. 31- 40.

- Pereira, M.A.C.M.; Amparo, D.M.; & Almeida, S.F.C. (2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 24, n. 45, pp. 15-24.
- Pêssoa, L.F.; Seidl-de-Moura, M.L.; Ramos, D.O. & Mendes, D.M.L.F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 33(1), pp. 71-82.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4). Pp.741-756.
- Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- Piotto, D.C., Chaguri, A. C., Mello, A. M., Silva, A. P. S., Eltink, C., Yazlle, C. H. et al.(1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, (105). Pp. 52-77.
- Pollak, S.D. (2012). The Role of Parenting in the Emergence of Human Emotion: New Approaches to the Old Nature-Nurture Debate. *Parent Sci Pract.*, 12(2-3). pp. 232–242.
- Prestes, Z.R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, UNB, Brasília.
- Ramos, D.D.; & Salomão, N.M.R. (2016). Interação professora-criança em intuições de educação infantil: estilos linguísticos e habilidades sociocomunicativas. In: Salomão, N.M.R.; Braz-Aquino, F.S.B.; Correia, M.F.B. (orgs.). *Interface: psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. João Pessoa-PB: Editora da UFPB. pp.36-55.
- Richter, S.R.S.; & Barbosa, M.C.S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, 35 (1), pp. 85-96.

- Rivero, M. (2003). Lós inícios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuário de Psicologia*, 34 (3). pp. 337-356.
- Rossetti- Ferreira, M.C.; Ramon, F.; & Silva, A.P.S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115. p. 65-100.
- Rossetti- Ferreira. M.C.; Amorim, K.S.; & Oliveira, Z.M.R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*. 20(3), pp. 437-464.
- Sanchez, E.S. (1991). Observacion de la comunicacion intencional preverba:. un sistema de codificacion basado en el concepto de categoria natural. *Psichotema*, 3(2), pp. 359-380.
- Santos, E.R.F.; Ramos, D.D.; & Salomão, N.M.R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 28, núm. 2, pp. 189-209.
- Seidl-de-Moura, M. L.; & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13 (2). pp.245-256.
- Seidl-de-Moura, M. L.; Ribas, A. F. P.; Seabra, K. C.; Pessôa, L. F.; Ribas Jr., R. C.; & Nogueira, S. E. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3). pp. 295-302.
- Senado Federal. (2016). Aprovado Marco Legal da Primeira Infância, com licença-paternidade de 20 dias. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/03/aprovado-estatuto-da-primeira-infancia-com-licenca-paternidade-de-20-dias>. Acesso em: 06/03/2016.
- Soares, P.G.; & Marinho-Araújo, C.M. (2010). Práticas emergentes em psicologia escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP Volume 14, Número 1, pp.45-54.

- Striano, T. & Reid, V. M. (2006) Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10). Pp. 471-476.
- Tomasello, M. (2003). *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science*, 10(1), pp.121-125.
- Tomasello, M.; Carpenter, M.; & Liszkowski, U. (2007). A new looking at infant pointing. *Child Development*, 78(3), pp. 705-722.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-months- olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39(5), pp. 906-912.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being infant and child development. *Infant and child development*, n. 20. pp.119–135.
- Vasconcelos, D.C.; Santana, I.O.; & Borges, L.C. (2015). O trabalho da educadora na creche: uma revisão sistemática. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 40. pp. 77-85.
- Vasconcellos, V.M.R. (2015). Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, pp. 68-73.
- Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, 14(3), pp.105-131.
- Vigotski, L.S. (1998). Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP. p. 103-117.

Vokoy, T. & Pedroza, R.L.S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), pp. 95-104.

Vygotsky, L.S. (1995). *Obras Escogidas: Psicología infantil*. Tomo III. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931). pp. 1-261.

_____. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes: São Paulo.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (versão a)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB****CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA****PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS****DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA****E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com**

Prezado educador (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E EDUCADORAS INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL”, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social, Vanessa da Cruz Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora.

O objetivo principal deste trabalho é conhecer e analisar as concepções e ações de psicólogos (as) escolares e educadores (as) infantis sobre a habilidade de comunicação intencional de crianças no período da educação infantil, em contextos de CREI, na cidade de João Pessoa- PB. Este estudo será realizado com psicólogos (as) escolares e educadores (as) infantis, de Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder uma entrevista semi-estruturada e um questionário, que serão gravados e posteriormente transcritos, com o auxílio de um gravador de voz. Não são previstos riscos na sua participação neste estudo, uma vez que a mesma consistirá apenas em responder a uma entrevista, entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou

constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado.

Antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito às pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato

com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora Vanessa da Cruz Alexandrino.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA Programa de Pós- graduação em Psicologia

Social- PPGPS Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária Cep: 58.051900

Telefone para contato: (083)999535341

Email para contato:

fabiolabrazaquino@gmail.com

vanessacruz.psic@gmail.com

ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(versão b)****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB****CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA****PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS****DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA****E-MAIL: vanessacruz.psic@gmail.com**

Prezado psicólogo (a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E EDUCADORAS INFANTIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INFANTIL”, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social, Vanessa da Cruz Alexandrino, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora.

O objetivo principal deste trabalho é conhecer e analisar as concepções e ações de psicólogas escolares e educadores infantis sobre a habilidade de comunicação intencional de crianças no período da educação infantil, em contextos de CREI, na cidade de João Pessoa- PB. Este estudo será realizado com psicólogos (as) escolares e educadores (as) infantis, de Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder uma entrevista semi-estruturada e um questionário, que serão gravados e posteriormente transcritos, com o auxílio de um gravador de voz. Não são previstos riscos na sua participação neste estudo, uma vez que a mesma consistirá apenas em responder a uma entrevista, entretanto,

respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado.

Antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito às pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Vanessa da Cruz Alexandrino.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083)999535341
Email para contato: fabiolabrazazuino@gmail.com
Vanessacruz.psic@gmail.com

ANEXO III- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Estado civil:

ANEXO IV: ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS E PSICÓLOGAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTEIRO DE ENTREVISTA- EDUCADORAS/MONITORAS

- 1- Como você percebe o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha?
- 2- Para você, qual o papel da educação infantil?
- 3- Que atividades são desenvolvidas por você junto às crianças?
- 4- Existe algum planejamento ou referenciais para o seu trabalho com as crianças? Quais?
5. Na creche, que profissionais auxiliam na sua atividade como educador? De que forma?

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PSICÓLOGAS

- 1- Como você percebe o desenvolvimento das crianças aqui na creche/CREI?
- 2- Para você, qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças?
- 3- Que atividades são desenvolvidas por você junto às creches/CREI?
- 4- Existe algum planejamento ou referenciais para o seu trabalho nas CREI? Quais?
5. Que ações você considera como específicas do psicólogo na creche/CREI?

**ANEXO V: ENTREVISTA SOBRE PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS E PSICÓLOGAS
ESCOLARES ACERCA DA HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO INTENCIONAL DE
BEBÊS/CRIANÇAS**

CONSCIÊNCIA DE BEBÊS/CRIANÇAS SOBRE OS SEUS PRÓPRIOS ESTADOS

Você acha que o (a) bebê/criança com o (a) qual você trabalha pode sentir:

1. Felicidade?
2. Alegria?
3. Amor?
4. Medo?
5. Tristeza?
6. Culpa?
7. Surpresa?
8. Quando o (a) bebê/criança chora, você acha que ele (a) sabe que precisa de alguma coisa?

AUTOEFICÁCIA DOS (AS) BEBÊS/CRIANÇAS

9. Quando o(a) bebê/criança chora, você acha que ele(a) sabe que deve fazer algo para satisfazer a necessidade dele(a)?
10. Você acha que as crianças nascem com habilidades de comunicar suas necessidades?

Descreva a capacidade do (a) bebê/criança em ter suas necessidades atendidas nos seguintes domínios:

11. Quando o (a) bebê/criança estende a mão para um brinquedo, você acha que ele (a) pretende pegar o brinquedo?

12. Você acha que os (as) bebês/crianças sabem mais do que eles (as) podem expressar?

Você acha que os (as) bebês/crianças podem sentir quando os educadores e monitores estão:

13. Preocupados?

14. Felizes?

15. Tristes?

16. Surpresos?

17. Você acha que os (as) bebês/crianças podem reagir à insegurança de suas educadoras e monitoras?

18. Você acha que o (a) bebê/criança tem consciência do sofrimento de outra criança?

EFICÁCIA DOS (AS) BEBÊS/CRIANÇAS NOS OUTROS

19. Você sente que o (a) bebê/criança está tentando lhe dizer algo?