



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE EM CRUZ ALTA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

FABRÍCIA WENNINGKAMP DE LIMA OLIVEIRA

**AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS NAS SITUAÇÕES LÚDICAS:
a capacidade comunicativa**

Cruz Alta
2024

FABRÍCIA WENNINGKAMP DE LIMA OLIVEIRA

AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS NAS SITUAÇÕES LÚDICAS:
a capacidade comunicativa

Pesquisa para aprovação no Componente Curricular de Pesquisa em educação: trabalho de conclusão de curso II, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof^a. Dra. Armgard Lutz

CRUZ ALTA

2024

Catálogo de Publicação na Fonte

O48i Oliveira, Fabrícia Wenningkamp de Lima.
As interações entre bebês nas situações lúdicas: a capacidade comunicativa / Fabrícia Wenningkamp de Lima Oliveira. – Cruz Alta, 2024.
44 f.

Orientador: Prof. Armgard Lutz.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia – Licenciatura, unidade em Cruz Alta, 2024.

1. Comunicação entre bebês. 2. Situações interativas. 3. Situações lúdicas. 4. Significações. I. Lutz, Armgard. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

RESUMO

FABRÍCIA WENNINGKAMP DE LIMA OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título

de Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 18/07/2024

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profª Dr.ª Armgard Lutz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profª. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Antonio Balbino Netto
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**CRUZ ALTA
2024**

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final da graduação possui um grande significado para a minha vida, foram anos de aprendizados, anos indo para Cruz Alta, dias frios, usando

transporte, deixando minha filha chorando em casa. Mas hoje agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força, sabedoria, determinação, coragem pois não foi fácil ter chegado até aqui. Me sinto muito orgulhosa ao ingressar e a finalizar a graduação em uma universidade pública maravilhosa como a UERGS, já que esses processos são quase divergentes na realidade de quem é trabalhador, mãe e, ao mesmo tempo, estudante, foi uma Universidade que me acolheu e eu me sentia como fosse feita para mim, professores excelentes, muito bem preparados para ensinar.

Encontrei muitas portas fechadas ao longo do caminho e precisei, dia após dia, enfrentar meus medos e as limitações impostas em uma sociedade tão desigual. Mas nunca pensei em desistir. Por isso, eu faria valer a pena cada momento na Faculdade. E em meio a dificuldades, obstáculos, eu persisti e aqui estou.

Quanto a isso, digo com orgulho que não estive sozinha em nenhum momento, agradeço a minha orientadora Professora Dr^a. Armgard Lutz, que tanto me incentivou, não me fez desistir durante este Trabalho de Conclusão de Curso, sem ela não conseguiria ter concluído, nunca medindo esforços para me ajudar, até mesmo fora de horários.

Agradeço muito também a minha filha Emanuely, sei que não foi nada fácil ficar longe da mamãe desde o nascimento por muitas e muitas noites, mas saiba filha que tudo isso a mãe fez por ti, você foi meu maior incentivo, minha motivação para poder ter esse diploma em minhas mãos, você é a razão do meu viver, e um dia poder ouvir você dizer, minha mamãe é professora.

Agradeço também a minha família pelo afeto, que de alguma forma sempre me incentivou e me apoiou. Ao meu esposo pelo companheirismo, pela compreensão dos dias e noites de ausência, nunca medindo esforços para me ajudar. A minha mãe, irmã e meu pai pelos conselhos, que nunca desistiram de mim, sempre me apoiando e incentivando para a conclusão da faculdade e ser a Pedagoga da família.

As minhas amigas, a Escola em que trabalho, agradeço pela parceria e por tornarem a caminhada muito mais leve e feliz, vocês são incríveis e fazem parte de cada conquista minha.

Enfim se cheguei até aqui sempre foi Deus, "Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar". Josué 1:9.

RESUMO

A pesquisa bibliográfica e documental teve o objetivo de compreender quando e como inicia o processo comunicativo dos bebês e como acontecem as interações nas situações lúdicas ou em contextos formais ou informais, entre coetâneos e com os adultos. A partir da compreensão do valor das creches para o cuidar e educar as crianças desde a primeira infância, assumiu-se um conceito de criança ativa e

capaz, reconhecendo seus direitos e com isso, estudou-se o espaço como terceiro educador, os territórios de interações, segundo Malaguzzi, na perspectiva das escolas públicas italianas de Reggio Emilia e as significações da comunicação entre os bebês e com adultos. Na perspectiva da Rede de Significações (RedSig) desenvolvida pela pesquisadora Rossetti-Ferreira, o olhar sobre os bebês na convivência coletiva da creche, ultrapassa a visão diádica da relação do bebê com o adulto. Concluiu-se que a visão adultocêntrica de situação interativa e de situação lúdica foi alterada a partir de dados divulgados por pesquisadores debruçados sobre o tema. A organização dos espaços das creches é fundamental para favorecer as interações e está vinculada ao conceito de infância e criança rica, participativa, co-criadora. As interações entre coetâneos acontecem desde cedo por gestos, olhares e sons. Nelas podem acontecer três princípios de sociabilidade constituídos através de processos de regulação, co-regulação e correlação: a orientação da atenção, o compartilhamento de significados e a persistência de significados. Compreendeu-se que a capacidade comunicativa dos bebês é potencialidade a ser acolhida e estimulada.

Palavras chave: Comunicação entre bebês. Situações Interativas. Situações lúdicas. Significações.

ABSTRACT

The bibliographical research aimed to understand when and how the communicative process of babies begins and how interactions occur in playful situations or in formal or informal contexts, between peers and with adults. From the understanding of the value of daycare centers for caring for and educating children from early childhood, a concept of an active and capable child was assumed, recognizing their rights and with this, the space was studied as a third educator, the territories of interactions, according to Malaguzzi, from the perspective of the Italian schools of Reggio Emilia and the meanings of communication between babies and adults. From the perspective of the Network of Meanings (RedSig) developed by researcher Rossetti-Ferreira, the look at babies, in the collective coexistence of the daycare, goes beyond the dyadic view of the baby's relationship with the adult. It was concluded that the adult-centric view of interactive and playful situations was changed based on data released by researchers focused on the topic. The organization of daycare spaces is fundamental to activating interactions and is linked to the concept of childhood and rich, participatory, co-creating children. It was understood that the communicative capacity of babies is a potentiality to be welcomed and stimulated.

Keywords: Baby communication. Interactive Situations. Playful situations. Meanings.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
--------------------------	-----------

2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1. OS ESPAÇOS DA CRECHE COMO TERCEIRO EDUCADOR.....	12
2.2. OS TERRITÓRIOS DAS INTERAÇÕES.....	16
2.3. AS INTERAÇÕES DE BEBÊS E A CAPACIDADE COMUNICATIVA.....	24
3 METODOLOGIA.....	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da criação e aperfeiçoamento dos serviços oferecidos pelas creches é uma longa história de pesquisas, de debates, de políticas e regulamentações. Com a industrialização, as mulheres passaram a trabalhar e com isso seus papéis foram alterados ao passar a contribuir com o sustento familiar e assumir uma profissão. A creche surgiu para suprir naquele momento histórico a necessidade do cuidado das crianças por terceiros enquanto a mãe assumiu o trabalho fora de casa. Os diferentes argumentos em favor ou não da creche foram evoluindo e tornou-se foco de atenção de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. No campo dos estudos sobre a creche, o cuidar e educar de bebês desde a primeira infância tem mobilizado muitos estudos, descobertas e publicações a fim de qualificar as concepções e ações junto ao público infantil.

O interesse pelo tema da pesquisa tem relação com a atuação da acadêmica em creche e a necessidade de aprofundar as significações atribuídas ao atendimento de bebês bem como, superar a visão adultocêntrica sobre os bebês e nos cuidados a eles dispensados.

O objetivo da pesquisa bibliográfica e documental foi compreender quando e como inicia o processo comunicativo dos bebês e como acontecem as interações nas situações lúdicas ou em contextos formais ou informais, entre coetâneos e com os adultos. Os objetivos específicos referem-se a identificar nas manifestações comunicativas entre bebês, desejos de integração; expor as compreensões/significações dos adultos sobre as expressões orais dos bebês; elencar possibilidades e ou condições criadas pelos adultos para as manifestações orais dos bebês alimentando a capacidade comunicativa. O questionamento do estudo tem relação com aperfeiçoar a prática do cuidar e educar buscando em materiais publicados e documentos, os desafios e possibilidades para compreender as manifestações infantis a partir da hipótese de que alimentar a capacidade interativa dos bebês atua sobre o desenvolvimento integral e sobre a autonomia na comunicação.

O estudo está baseado nos resultados apresentados pelos pesquisadores da vertente da Rede de Significações (Redsig), encabeçada pela psicóloga Maria

Clotilde Rossetti - Ferreira. A relevância do tema está na identificação das potencialidades dos bebês, na organização dos espaços propícios a interações entre bebês e de práticas, atividades e de processos diferenciados nos contextos de educação coletiva de bebês.

Desdobrou-se o estudo teórico nas seguintes partes: 1.Introdução; 2. Referencial teórico: 2.1. Os espaços da creche como terceiro educador; 2.2. Os territórios das Interações, 2.3. As interações de bebês e a capacidade comunicativa; 3. Metodologia e 4. Resultados e Discussões, fechando com as 5.Considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. OS ESPAÇOS DA CRECHE COMO TERCEIRO EDUCADOR

Neste capítulo se argumenta em favor das reorganizações dos espaços das creches considerando conceitos de infância e criança atualizados e as intencionalidades propícias ao desenvolvimento integral.

O estudo sobre as interações entre bebês situa-se num contexto amplo e toma-se como ponto de partida o que se entende por criança e infância no século XXI. A contar da obra de Ariés (1981) trazendo o debate sobre a “infância” conceito esse de invenção da modernidade, muitos educadores, pesquisadores de diferentes áreas, passaram a se interessar e investigar sobre a natureza da infância e criança. O destaque aos resultados das pesquisas está nas ferramentas e orientações formuladas para acompanhar, de forma cada vez mais humanizada e aprimorada, o desenvolvimento infantil, interconectando o cuidar com o educar.

As pesquisas sobre bebês se intensificaram quando a mulher passou a contribuir com o sustento da família e outros arranjos familiares passaram a acontecer. A concepção de deixar os bebês aos cuidados de terceiros foi motivo de muitas resistências e debates. A história do surgimento das creches mobilizou outros tantos debates, medidas e políticas.

O atendimento às crianças, iniciado com a industrialização pela captação das mulheres para diferentes tipos de trabalhos, retirando-as de casa e da atividade de criar as crianças, passou por diferentes fases. No movimento da industrialização as crianças foram muito afetadas inclusive pelo fato de terem sido envolvidas como trabalhadoras em fábricas e indústrias. As crianças foram submetidas a violações de direitos (FRIEDMAN, 2020); a falta de atenção; violências; atendidas por profissionais cuidadores das crianças, mal preparados; espaços precários para os cuidados das crianças e portanto, práticas pedagógicas questionáveis. Quando as crianças deixavam de ser bebês, além de passar por privações eram contratadas para trabalhos exaustivos em fábricas ou instituições produtivas.

Os estudos por diferentes áreas do conhecimento trouxeram resultados na contramão dessas violações de direitos das crianças. Elas passaram a ser sujeitos de direitos e, além de serem objeto de responsabilidade das famílias e das escolas, passaram “também a ser responsabilidade de órgãos de saúde, assistência social, varas da infância, políticas públicas, etc.” (FRIEDMAN, 2020, p. 47).

Analisando as colocações da autora, compreende-se que houve uma demora para que as crianças fossem consideradas sujeitos de direitos e que na prática ainda estão sujeitas a submissões de poder em função da questão etária e das condições de vida. Para garantir que as crianças tenham vidas significativas ainda há um longo caminho a ser percorrido. Suas necessidades, interesses, potenciais, direitos, diferenças, permanecem longe de maior visibilidade uma vez que há significativa porcentagem de crianças mantidas na invisibilidade ou sob preconceitos por influência do tipo de família; do local geográfico de moradia; da profissão dos pais; do tipo de etnia a que pertencem; tipos de adesões religiosas pelos familiares; histórias de vida familiares, enfim, um conjunto de marcas sociais e culturais.

A autora destaca que “uma das importantes contribuições da antropologia, no âmbito da infância, foi chamar a atenção para as diferenças entre os diversos grupos infantis e entre as diferentes infâncias” (FRIEDMAN, 2020, p. 48). A concepção de diversidade de infâncias é motivo de várias interrogações e argumentações. Essa noção de que a experiência da infância não é inclusiva, mas variada e influenciada por múltiplos fatores como cultura, classe social, gênero, etnia, localização geográfica, entre outros, é ponto desafiador para a organização de uma proposta de creche. A imagem que se tem de infância e criança, da sua identidade, é determinante à organização da creche e de sua pedagogia. Segundo Rinaldi (2002, p.76):

A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e em o que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais nas necessidades do que nas capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer. Até que as crianças atinjam os 10 ou 12 meses de idade, elas não podem falar, e algumas pessoas pensam que elas não podem comunicar-se com os outros.

As concepções de infância e criança fazem parte de um rol diversificado de discussões e argumentos entre elaborações de educadores, cuidadores e familiares. Por serem uma convenção cultural não estão suficientemente esclarecidas e muito menos homogêneas. Sob a influência de diferentes vertentes pedagógicas, os entendimentos se modificam, se movimentam e por conseguinte, não chegaram a um consenso favorável ao desenvolvimento dos bebês e crianças da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel que a infância tem sobre esse período de vida. Arroyo (2008) debate sobre a concepção tradicional de infância e seu contraponto: “Em contraposição à tradicional visão da infância como um tempo sem-voz, sem pensamento, sem maturidade, marcado pela negatividade, se revela uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidade de fazer escolhas e de construir seu universo”. A emergente concepção positiva de que as crianças são sujeitos de suas formas de ser, que são ativas, que sofrem os efeitos estruturais mas também são estruturantes, não evita que se interrogue “se as próprias crianças seriam responsáveis pela diversidade de formas de viver sua infância” (ARROYO, 2008, p. 134). O autor prossegue a reflexão interrogando:

Quando se trata de interpretar as diferentes e tão desiguais formas de viver a infância [...] seria uma construção de opções e escolhas das próprias crianças e adolescentes? Mas como responsabilizá-las de suas formas de viver, de sofrer a fome, de ser exploradas no trabalho, de estar marcadas no tráfico e na violência, de ser exploradas sexualmente, de viver uma infância em risco, nos limites do viver?

No contexto da concepção de que não há uma única infância, portanto, há a diversidade de infâncias; no contexto da concepção positiva de crianças como sujeitos ativos, capazes, com potenciais a serem estimulados, há uma visão restrita e ingênua enquanto desvinculada das precárias condições infantis de interferir nas condições de vida, nos tratos oferecidos às infâncias pelas escolas, nas ruas, nas instituições que atendem crianças e adolescentes; nas discussões sobre o rebaixamento da idade penal, entre outras.

Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as instituições de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, que considere a criança como pessoa

capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito socialmente competente, com direito à voz e participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”.

A partir da imagem forte de criança assim como da imagem forte do professor, é imperativo construir um ambiente escolar que ofereça segurança no sentido de se sentir aceita, de ser bem-vinda. Ser um lugar que acolha crianças, professores, famílias e toda a sociedade do entorno das crianças, e que facilite as relações a partir da compreensão de que algo que acontece com um dos lados afetará os demais.

A partir da teoria do que é uma criança, Rinaldi (2002, p.79) defende que o espaço não pode ser estático, mas aconchegante, estimulante e seguro. O espaço pode estar nos dizendo muitas coisas que fazem parte do nosso repertório de valores, crenças, cultura. Por exemplo, ele pode indicar que as diferenças são respeitadas, que está organizado para garantir encontros, relações, colaboração, investigações, projeção das identidades individuais e grupais. Reforça a autora: “as creches são lugares de vida [...] não só de transmissão de cultura [...] mas também lugares onde se cria cultura [...] onde podemos oferecer à sociedade uma imagem diferente da criança”. O espaço da creche torna-se um “terceiro educador” ao definir que ele é mutável, recriável, segundo os critérios estéticos e provocativos, em consonância com a leitura do mundo infantil feita sobre as necessidades, agrados, desagradados, estranhamentos e ou iniciativas das próprias crianças.

Para Malaguzzi (2006) a escola deve ser alegre, convidativa e para tanto desafia os educadores que o lugar se torne um “terceiro educador”. O autor compreende que o espaço tem um potencial e inúmeras possibilidades, pois sem o espaço, sem o ambiente, não se consegue fazer uma Educação Infantil de qualidade. Um espaço potente possibilita à criança vivenciar as questões da infância com máxima potência e o ambiente em que estão postas as crianças e educadores possibilita que elas aprendam, que sejam livres para criar coisas, construir e reconstruir, este espaço deve ser atraente e agradável, pois é uma construção de

todos que estão naquele lugar. Conforme comenta Mallaguzzi (1999, p. 150): “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas desta influência cultural”. Ou seja, o espaço é a identidade daqueles que a ocupam, permitindo identificar as culturas contempladas.

Uma creche atenta à expressão das suas concepções, ao oferecer visibilidade concreta do que entende por criança e infância, torna-se um “terceiro educador” quando, desde a entrada no prédio, os pais podem encontrar informações sobre o que os professores e as crianças estão aprendendo e fazendo. Os professores expõem materiais de comunicação do tipo documentação visual e estética por meio de folder, banner, jornal, fotografias, exposições temáticas, para contar através de pequenas histórias, as atividades de cada grupo. Barbosa e Horn (2001, p. 73) vão mais a fundo nos detalhes e destacam que os aspectos sensoriais devem ser considerados ao pensar no espaço para as crianças:

[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

Outros espaços, outros lugares podem ser indicados aos pais para acompanharem o que a creche está desenvolvendo; para educar os pais sobre as concepções praticadas pela creche, exemplo são os nichos onde as crianças acomodam objetos trazidos de casa os quais auxiliam as crianças a formar o vínculo entre a vida em casa e a na creche; materiais rotulados com os nomes das crianças contribuindo com a constituição da identidade assim como materiais rotulados com o nome da turma, para indicar que há socialização de materiais e resultados coletivos. Compreende-se que a vida na creche vai se constituindo diariamente e os pais, tendo acesso aos diferentes ambientes e exposições, compreendem o que acontece com as crianças quando estão longe de casa. Enfim, tanto os espaços como os professores funcionam como a memória individual e coletiva. A memória é elemento potente a alimentar o terceiro educador que é o espaço rico e instigante acima descrito.

2.2. OS TERRITÓRIOS DAS INTERAÇÕES

Nesta parte, expõe-se os significados dos contextos, seus efeitos sobre os bebês e suas possibilidades de comunicação com coetâneos.

Por que falar de “territórios” e de “interações” se estamos falando de bebês e de creches que ainda tratam os bebês como seres a serem contidos, amarrados em carrinhos ou em balanços, para não incomodarem os adultos, para não circularem e correrem riscos; ou são colocados em camas com grades, de cujos dispositivos os bebês não conseguem se deslocar? Quando essas práticas fazem parte dos territórios da creche, há indicação da concepção de bebê como um ser que primeiro necessita crescer para agir ou interagir. A concepção de bebê em situação de contenção é alarmante e traz atrasos ao seu desenvolvimento físico, mental e emocional, questão essa abordada nos vários livros do pediatra e pesquisador mundialmente conhecido, o Dr. Brazelton (2003). O doutor foi enfático ao apontar a quantidade de neurônios com que nasce um bebê e, para evitar que desapareçam, torna-se evidente a necessidade de colocá-los em ação e provocar-lhes a comunicação. Pesquisas atuais indicam que um bebê nasce com aproximadamente 100 bilhões de neurônios e na vida adulta, em média, chega-se a 20 bilhões de neurônios. O que acontece com a ausência de estímulos é a diminuição de bilhões de neurônios e nos faz interrogar sobre o que acontece com o adulto que perde 80 bilhões de neurônios. Diante do potencial com que nascem os bebês, cabe aos educadores e familiares, oferecer estimulações por meio de canções, conversas com eles mostrando-lhes diferentes expressões faciais, ler, mostrar diferentes objetos e imagens, enfim, possibilitar diferentes experiências para que haja estabelecimento de conexões em quantidade e qualidade. i

Alimentando a discussão, transcrevemos uma passagem escrita por Malaguzzi (RABITTI,1999, p.161) cuja proposta é uma provocação para se pensar sobre o que se faz e o que se deixa de fazer com a criança, tendo em vista a responsabilidade com seu desenvolvimento:

Dizem que o mundo se tornou estreito. Mas na verdade, é sempre muito comprido e longínquo. [...] Glenn Doman, está realizando prestigiosas

passarelas para ensinar às mães como se pode multiplicar a inteligência das crianças. E desfilam crianças de sete meses que, engatinhando, são capazes de escolher um cartão com a palavra “laranja” em inglês, depois a palavra “porta” m hebraico, e também um ideograma japonês que designa mamãe. E ainda crianças de 2 anos que tocam violino e sabem relacionar quadros famosos a seus respectivos autores. O que fazemos nós com nossas crianças que não sabem inglês, hebraico, japonês, nem tampouco sabem tocar violino, nem utilizam os espelhos parabólicos de Doman, para examinar a potência delas? Cuidemos bem de nossas crianças. O mundo é realmente muito comprido. E muitas vezes, o mundo das crianças é curto e não vivenciável.

A citação nos faz refletir sobre que respeitar as crianças como seres humanos com potenciais inimagináveis implica em não forçar o abandono da infância, o quanto antes; significa respeitar os ritmos de cada um; evitar a queima de etapas e, sim, propor ambiente e prática educativa atenta “à predisposição do ambiente, dos materiais, das atividades, que permita às crianças imaginar, pensar, operar e criar”.

A organização aberta e transparente da creche para o acesso e participação dos familiares e em especial pelas crianças, é um princípio que estimula as relações, interações e vínculos. A capacidade ativa das crianças, suas curiosidades, prazer em brincar e de se expressar, influencia os espaços e ao usá-los podem indicar que há necessidade de alterações.

Rabitti (1999, p.28) ao desenvolver seu estudo de caso de uma das escolas Reggio Emiliaⁱⁱ, ficou impactada pelo discurso do Dr. Sérgio Spaggiari, diretor das escolas municipais da infância (Itália), ao expressar que “a educação é um lugar onde chove”:

Calvino, em seu livro *Lições americanas*, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante (RABITTI, apud SPAGGIARI, 1990)

É surpreendente a definição de educação como “lugar de risco” quando está atestada a qualidade e potência dos territórios de interações ofertados pelas escolas Reggio Emilia (Itália). Compreende-se a abordagem do Dr. Spaggiari quando as intencionalidades convidam ao constante recriar dos territórios provocativos para as interações, “um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se”, ou seja, se

movimentarem, criarem, produzirem novidades a todo momento. Em detalhes, Gandini (1995) destacou:

É preciso praticar espaços, variar os interlocutores, afundar os olhos, as mãos, a mente em coisas, ter relacionamentos intensos. Reconhecendo também para as coisas (e não para a subjetividade animista) a capacidade de sentir, de ter hábitos, regras, estilos, conceitos, reagir e interagir, [...] Mesmo os objetos e materiais introduzidos no espaço não são considerados passivos ou inertes, mas podem conter um plano de ação ou provocar uma troca entre as crianças (GANDINI, 1995, apud HOYUELOS, 2006, p. 239)

Os professores atentos aos movimentos infantis, considerando que os ambientes não são fixos, perceberão quando há necessidade de promover alterações. O relato de uma professora chama a atenção para a situação da modificação de um espaço criado com um determinado objetivo. Segundo ela: “havia um espaço [...] que os professores destinaram para jogos simbólicos com bonecas[...] notamos que as crianças estavam mais interessadas em outro espaço, dedicado à construção” (p.86). Os professores alteraram completamente a aparência do espaço e os pais, compreendendo a proposta, enriqueceram com outros materiais, trouxeram papelão, canos, pedaços de madeira. Outro território que passou por alterações foi o espaço destinado ao jogo simbólico na cozinha. As crianças se interessaram por números que apareceram na cozinha e esse interesse gerou a reorganização da cozinha que as crianças decidiram denominar como “escritório”.

Os episódios descritos apontam para outro tipo de cuidado e de princípio a ser seguido pelos professores. A escuta das diversas linguagens das crianças nas creches é fundamental uma vez que a linguagem verbal não está suficientemente desenvolvida. Convém que os professores tenham a capacidade de entender as manifestações dos bebês da primeira infância quanto a seus desejos, necessidades, desgostos, a disponibilidade das crianças para as relações com outras pessoas.

A qualidade da organização do ambiente e da relevância dos espaços estruturados para a aprendizagens dos bebês evidencia o olhar atento dos educadores. O ponto de partida é analisar de que forma estão dispostos todos os elementos na sala de referência assim como, prever que este ambiente esteja organizado de maneira que os educadores e as crianças possam ocupá-lo e interagir dentro dele.

Um ambiente bem planejado deve ser rico e provocativo pois ele impacta direta e indiretamente sobre os indivíduos, provoca as expressões de sensações, sentimentos, pensamentos e comportamentos. Organizar o espaço para e com as crianças deve ter objetivos a serem alcançados, por isso, além de proporcionar obstáculos e desafios para o bebê, o ambiente deve ser acolhedor e convidativo para que queiram estar ali, para que assumam papéis como um herói no papel principal da sua brincadeira e encaminhando-se para constituir-se com autonomia.

[...] a criança protagoniza ações, para as quais não é mandada, e tão pouco dirigida. Constatei que, na realidade observada, o protagonismo infantil foi mostrando às educadoras que a forma de organizar o espaço poderia qualificar o ato de brincar quando materiais desafiadores foram postos à sua disposição, quando a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permitiu a descentralização da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interagiu com os alunos enquanto eles brincavam e jogavam (HORN, 2004, p. 113).

Conforme relato de Horn (1998), ao focar na organização dos ambientes escolares, deve-se ter um olhar sensível e enriquecedor para que estes bebês possam desenvolver a autonomia e interagir com coetâneos no seu cotidiano, tornando as brincadeiras lúdicas e o ambiente prazeroso, desafiador e de grande aprendizagem.

O(s) território(s) dá à criança um aprendizado concreto da realidade presente, nessa etapa, os bebês vivenciam por meio da experimentação, entendendo-se que os novos conhecimentos virão, possibilitando que o bebê veja de uma forma diferente o(s) espaço(s) em que ela está inserida. O planejamento do espaço, mobiliário, a seleção e variedade dos materiais são considerados fundamentais, assim como a estruturação de um espaço que permita a “montagem de ambientes novos” (BRASIL, 1998a, p.58).

Organizar ambientes não é uma tarefa muito fácil para educadores, planejar contextos que tragam elementos que agregam na vida do bebê, para que haja continuidade com as famílias, estes ambientes devem proporcionar ao bebê vivências significativas que criem memórias com aspectos básicos de afeto, acolhimento, segurança, possibilitando também novos desafios, quando nesses espaços há um grande significado e concepções sobre a prática e a identidade de cada criança.

[...] organizar os ambientes de aprendizagem é complexo e exige que o professor compreenda o seu papel na relação com a criança e com a proposta educativa, sendo um organizador e um estimulador de oportunidades. Acreditamos que os ambientes de aprendizagem precisam estar em consonância com os projetos vivenciados pelas crianças e pelos adultos, ao mesmo tempo em que abrem a porta para uma multiplicidade de conexões que não é dada, mas construída no coletivo entre as crianças, entre elas com os adultos e por meio da exploração e da experimentação com o espaço, o que depende da 'disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que esse meio proporcionará às crianças' [...]. Para tanto, necessita que esteja descentralizado da figura do adulto (SANTOS, 2021, p. 98).

Os espaços do cotidiano das crianças, condiz muito também com as oportunidades de interações, é de extrema importância o ambiente, a sala de referência ser convidativa para que a criança brinque livremente; os berços de forma organizada, que trazem segurança e aconchego, o modo em que estão organizados os brinquedos para o grupo explorar. A intencionalidade da organização favorece a construção da autonomia e do protagonismo infantil, dando atenção ao cuidado, a higiene de cada bebê e a alimentação que exigem ensinamentos e aprendizagens, interferindo diretamente nas experiências emocionais da criança quando marcada por grandes conquistas.

Nos documentos oficiais encontram-se orientações à organização do espaço para as crianças se socializarem, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998) cujo objetivo é integrar os fazeres da Educação Infantil:

[...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 07)

Segundo os documentos oficiais, toda criança para se desenvolver integralmente e com liberdade precisa de espaço bem organizado, estimulante e acessível, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos bebês (BRONFENBRENNER, 1979). Um ambiente bem organizado pode incentivar a exploração, a curiosidade e a autonomia.

O mesmo documento faz referência ao conceito de *paisagem* e ressalta a importância da percepção da paisagem do lugar vivido pela criança. Evidencia a necessidade de observar as mudanças da paisagem relacionadas ao clima, às estações do ano, à presença de determinadas plantas e/ou animais e sugere a observação da paisagem construída pelo homem. Destaca a necessidade de conhecer a história de pessoas, as formas específicas de se viver em um grupo social para as crianças conhecerem o que se transformou no local em que elas vivem. O espaço é organizado de forma que seja confortável e acolhedor e que privilegie a exposição das produções das crianças, qualidade e quantidade de materiais, organização e atualização dos espaços da sala, desenvolvimento da autonomia, a estimulação de diferentes linguagens.

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) a organização do espaço se constitui em um elemento da prática pedagógica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) encontra-se a ênfase na necessidade de assegurar o cuidar e o educar de forma indissociável e destaca os seguintes aspectos: atenção às especificidades de cada faixa etária, estimulação das diferentes linguagens, propiciar a interação (criança-criança, criança-adultos), interação efetiva com as famílias/comunidade, vivências em espaços amplos internos e/ou externos pelas crianças, estruturar espaços que sejam acessíveis, favorecer a inclusão de crianças com necessidades especiais e propiciar a aproximação com diferentes culturas (BRASIL, 2009b). Prosseguem as orientações na DCNEI ao enfatizar a necessidade de promover experiências sensoriais e corporais, estimulação e aproximação com a linguagem oral e escrita, oportunizar momentos individuais e coletivos, incentivar o desenvolvimento de atitudes autônomas, favorecer o contato com a natureza, lançar mão de recursos tecnológicos e midiáticos, propiciar acesso à cultura e tradições culturais brasileiras e assim como com a diversidade étnica, cultural e estética (BRASIL, 2017, p. 8).

Em 2006, foi publicada a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 Anos à Educação, que apresenta como um de seus objetivos: “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006a, p.19). A preocupação com a

infraestrutura mínima necessária para a manutenção das instituições de Educação Infantil é colocada como uma de suas metas:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; - instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; - instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; - ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; - mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; - adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006a, p. 21-22).

Os Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006b), publicados em 2006 e reeditados em 2008, O volume 1 (BRASIL, 2006c), destaca que educação de qualidade significa colocar a criança em primeiro lugar, garantindo seus direitos. Com relação ao espaço, o documento destaca “espaço, tempo e material específico” como um dos direitos da criança assim como o estímulo a “movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre” (BRASIL, 2017, pg. 9) O volume 2 (BRASIL,2006d) destaca sobre os espaços, as seguintes necessidades: quantitativo de crianças condizente com o tamanho da sala, explorar o espaço interno e externo, proporcionar momentos agitados e tranquilos para as crianças, assim como momentos individuais e coletivos (BRASIL, 2006d). Os parâmetros evidenciam a importância de criar “[...] condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira” (BRASIL, 2017, p. 10).

A organização do ambiente e as oportunidades de interação são fundamentais para o desenvolvimento dos bebês. Ambientes bem estruturados e interações positivas podem proporcionar uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, na compreensão e aplicação de práticas eficazes na criação de ambientes enriquecedores. Os ambientes escolares cuidadosamente organizados para serem esteticamente agradáveis e funcionais para as crianças, estarão aptos a proporcionar múltiplas oportunidades de exploração e aprendizado. Espaços abertos, materiais variados e áreas de trabalho colaborativo, são características comuns, onde a constante aprendizagem ocorre através de projetos que emergem dos interesses e curiosidades das crianças,

segundo Tassoni (2000,p.6): “o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.” Em relação às interações no ambiente escolar, o autor enfatiza que os processos de aprendizagens se dão através de outro indivíduo assim como com o ambiente que este organiza para que haja a interação. As interações sociais são vistas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional, provocando o pensamento das crianças e criando um ambiente rico para a investigação.

Os territórios das interações são criados e recriados pelos educadores que atuam na creche, sejam eles internos ou externos e próprias crianças podem interferir sendo coparticipantes das alterações. Desses territórios, móveis e sazonais, é que surgirão as produções criativas das crianças surpreendendo os adultos, em especial se os educadores organizarem álbuns de memórias, artefato como um território comunicativo onde a coparticipação dos bebês também é bem vista.

2.3 AS INTERAÇÕES DE BEBÊS E A CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO

Este capítulo apresenta resultados de pesquisas analisadas que se valeram das observações, filmagens e descrições sobre as interações entre coetâneos. As pesquisas inclinam a compreensão adultocêntrica e diádica da interação de bebês com adultos e a superam a partir do que descobrem.

O conceito de interação passou por várias alterações a partir de pesquisas e da questão “o que é uma “situação interacional” em um recorte de episódios (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p.172). O pesquisador Branco (1989, apud ROSSETTI-FERREIRA, 2004) e colaboradores introduziram duas novas noções importantes: a de fluxo de interações, isto é, sem um tempo estanque; e o entendimento de que a atividade individual faz parte da situação interacional. Trouxeram ainda a explicação de que há interação quando há regulação na situação. Houve evolução nessa explicação a partir da análise de fenômenos interacionais no decorrer da atividade lúdica livre de crianças pequenas, formularam três princípios de sociabilidade, constituídos através de processos de regulação, co-regulação e correlação: a orientação da atenção, o compartilhamento de significados e a persistência de significados. Compreende-se que a interação apresenta potencial de regulação social e ocorre quando uma criança presta atenção noutra criança (princípio da orientação da atenção) e pode imitá-la mesmo que a outra não perceba ou dirigir-lhe uma ação que não é respondida. Sobre a co-regulação, ocorre quando há concordância sobre um significado, trata-se do princípio de compartilhamento de significados. A persistência de um significado ocorre mediante a estabilidade na composição do grupo e encontros repetidos no tempo. O tempo não é relevante no significado (minutos, semanas, meses, anos) e depende “da sociedade, da cultura, de várias sociedades como é o caso dos jogos tradicionais como pipa, bolinha de gude, pião e outros”. (p.173)

As organizações espaciais dão suporte às ocorrências de interações entre educador-criança e criança-criança. O cenário da creche comunicativa, é constituído por

múltiplos aspectos, físicos, humanos e é atravessado pelas significações de quem o utiliza. Segundo a metodologia da *RedSig* (2004), os espaços da creche são organizados e reorganizados continuamente pelas educadoras de acordo com seus objetivos, “construídos com base em suas próprias expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, à educação e ao desenvolvimento infantil”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.166). O espaço pode facilitar ou dificultar certas interações, certas brincadeiras e jogos, pode impulsionar a criança para certas direções, propiciando significações e ressignificações do ambiente, promover ou dificultar o desenvolvimento infantil.

Forneiro (1998, p.232) distingue espaço e ambiente, aponta que “espaços são [...] locais para atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. É onde acontece a aprendizagem e o desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele acontecem (FORNEIRO, 1998 apud SOARES E SANTOS 2012, p. 116). Segundo a perspectiva *RedSig*, organizar espaços ou zonas circunscritas, oferece ao bebê privacidade, sensação de proteção, facilitando a continuidade de alguma de suas atividades, evitando que seja interrompida por outras crianças. A conclusão foi que a organização de espaços circunscritos com estantes baixas, favorecem a “emergência de significações, ações e conhecimentos comuns, já vivenciados por várias crianças” (DE CARVALHO; BOMFIM; SOUZA, 2004, p. 167) relativos a ações que na nossa cultura ocorrem em lugares elevados (mesa, fogão, cadeira, armários, prateleira, etc). Esses estudos sobre arranjos espaciais ilustram os dois sentidos de *meio* para Wallon (1986): meio como espaço de ações, contexto ou campo de aplicação de condutas e meio no sentido de recurso, instrumento, condição de desenvolvimento.

As pesquisadoras observaram que por mais que os adultos organizem zonas para as crianças ficarem mais próximas do adulto, as crianças transformam em lugar de brincar para mais tempo longe do adulto, modificando o significado daquele espaço. Outros arranjos em que os armários foram colocados encostados na parede, passaram a ser usados pelas crianças como apoio e, o espaço maior, no centro, foi utilizado para andar de carrinho e outras atividades que exigem trechos mais amplos. As observações indicaram espaços que foram significados diferentemente pelas crianças menores em comparação com as maiores. As

crianças de 1 e 2 anos, cujas habilidades verbais, sociais e simbólicas estão se desenvolvendo, ficam observando as outras crianças e as educadoras e permanecem mais tempo perto das educadoras. Essa especificidade indica maior necessidade de proximidade física com a educadora e pode ser também devido ao comportamento de apego. As crianças de 2 a 4 anos, levadas a ocupar o ambiente estruturado em zonas circunscritas, aproveitam para interagir com outras crianças.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo da RedSig, demonstram como as crianças promovem as interações com os coetâneos e com os adultos. Um dos relatos traz detalhes do ambiente da creche, local da pesquisa: o espaço destinado às crianças era composto por sala de atividades, dormitório, solário, refeitório e banheiro. Os bebês permaneciam a maior parte do tempo na sala de atividades onde havia colchões, estantes com brinquedos, caixas em que as crianças podiam entrar e brinquedos dispostos pelo chão. Os bebês que engatinhavam ou caminhavam, ficavam deslocando-se pela sala livremente. Nessa creche, uma intencionalidade é privilegiar as interações. Segundo a RedSig, o ser humano, desde o nascimento é dotado de capacidades interativas e considera que o bebê nasce com um repertório biológico com alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social, potencializando sua interação com o mesmo. Por meio da análise de vídeos, concluíram que os processos interativos implicam negociação e construção constante de significados, ocorrem em uma contínua co-construção sempre situada/contextualizada. “É através do próprio corpo que a criança dialogicamente experiencia o mundo e inicia suas relações consigo mesmo e com o outro, numa contínua relação com o outro” (AMORIM, et all.2004). Essa perspectiva dialógica indica que os parceiros em interação “fazem algo juntos” e obedecem a alguns critérios como proximidade física, gestos dirigidos ao outro, direcionamento do olhar e/ ou postural recíprocos.

Retomando o que já foi afirmado, o modo como o ambiente físico é organizado favorece a ocorrência das interações. As pesquisadoras relatam a ocorrência do bebê com uma bola, ela lhe escapa e ao buscá-la encontra outro bebê. Por um breve momento, os dois se interessam pelo objeto o que se altera em seguida pois se desinteressam do objeto. Concluem que a interação e o interesse pelo objeto, é maior quando há o outro. Reconhecem que a incompletude motora

dos bebês é facilitadora das interações, é um elemento capaz de propiciar o surgimento de novos episódios de interação e/ou mesmo de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas. Observaram “que o corpo todo da criança participa dos episódios, expressando-se através de seu direcionamento, dos movimentos da cabeça dos bebês no contato com o outro, na direção do olhar, no balanço dos braços e nas vocalizações”. As pesquisadoras concluem:

Pode-se afirmar que interações ocorreram, conforme critérios que destacam proximidade física, gestos dirigidos ao outro, direcionamento do olhar e/ou postural recíprocos. Além disso, verificamos também uma regulação dos comportamentos. Assim, apesar dos bebês não permanecerem o tempo todo fazendo coisas juntos, mesmo à distância, eles fazem algo ou têm comportamentos guiados pelo foco de atenção em relação à outra criança (AMORIM, et al., 2004, p.519)

A descrição desenvolvida pelas pesquisadoras amplia a noção de interação e traz um dado importante que é a *co-regulação*. Mesmo que uma criança esteja longe e não esteja fazendo algo junto, mas conferindo o momento da busca pela bola, ela acaba tendo seu comportamento regulado pelo episódio e pelo outro. Segundo a concepção adultocêntrica, a interação não aconteceu, porém, é interpretação com base na interação de crianças com mais idade. Observou-se que várias ações e emoções dos bebês demonstravam a busca pelo outro embora nem todas as buscas culminavam em interações efetivas. Os pesquisadores concluíram que “mesmo no primeiro ano de vida, os comportamentos de um se mostravam com frequência regulados pelo outro, mesmo estando ou não dirigida ao primeiro. Outra conclusão é a ocorrência de grande número de episódios interativos do fazer juntos, para além do que os pesquisadores previam. Uma das causas do desvio da atenção ao outro deve-se ao espaço rico em brinquedos, a presença de adultos, pais e educadores.

O brincar vem sendo estudado no campo científico, considerando que a criança desde o nascimento, necessita ultrapassar os obstáculos que vão surgindo, para isso, é necessário explorar, conhecer, brincar. O conceito de situação lúdica, segundo Vygotsky (1998), são os mecanismos proporcionados às crianças para que possam se sentir desafiadas a pensar e a resolver situações-problemas, e, se assim for, as regras aplicadas nas brincadeiras podem imitar as regras utilizadas no mundo social dos adultos, porém, em se tratando de bebês, as significações serão construídas por eles e seus pares tanto em contato com os objetos como entre eles,

pelos movimentos corporais, gestos, sons e olhares. Nesse sentido há o relato de educadoras sobre o episódio ocorrido em dia de muito calor quando os bebês, ao verem um lago, demonstraram animação, agitação. As educadoras imaginaram o que eles estavam falando mesmo sem saber falar. Colocaram os bebês na água e observaram manifestações de muitas emoções concluindo que é possível compreender os bebês [...] “pela expressão corporal, vocalização, gestos, ritmos dos movimentos.” (OLIVEIRA, et. al., 2009, p.89)

Rosado (2014) afirma que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da construção da identidade, da conquista da autonomia e da curiosidade, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. A brincadeira favorece a interação e comunicação entre bebês e coetâneos e bebês com seus educadores e favorece a aquisição da linguagem. O desenvolvimento da fala e a comunicação associa-se à capacidade de aprendizagem, do pensar e ao interesse progressivo pela comunicação verbal e não verbal, já que antes da fala, existem gestos, expressões faciais e o olhar:

Se a criança conseguir fazer gestos claros e usar a linguagem corporal, é porque já compreende os códigos comunicativos. A linguagem gestual também se pode observar em crianças que já falam e que não consigam exprimir o que pretendem. Apontam e exprimem os seus desejos. (BRAZELTON, 2006, p.220)

Uma criança que não fala utiliza outra forma de se comunicar, através da linguagem gestual, quando demonstra interesse e aponta para o que deseja, mesmo a criança que já fala e sabe exatamente o nome do que necessita, mas não sabe exatamente como pronuncia aquela palavra, utiliza o meio de se comunicar através da linguagem gestual (BRAZELTON, 2006).

A comunicação inicia-se pela interação não verbal, entre criança e educador que busca identificar as necessidades das crianças através dos gestos, olhares, interesses, atitudes. A comunicação estabelece uma relação de segurança e novas formas de comunicação.

É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como

anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado (MELLO, 2017c, p.28).

Conforme o educador estabelece relação afetivo-comunicativa com o bebê (vínculo), apresentando objetos, ele vai sendo afetado tanto por essas pessoas quanto pelos objetos do seu entorno: manipula objetos, emite sons, sorri, chora, observa. O adulto passa então a ser o mediador entre a criança e o mundo dos objetos, aos poucos, cresce seu interesse pela manipulação de objetos, com isso a criança observa todos os objetos que estão ao seu alcance e chama sua atenção. É nessa fase, quando o bebê fica mais no chão, que ele experimenta facilidade para explorar os objetos e o ambiente em sua volta.

Com o passar do tempo a criança começa a desenvolver a próxima etapa da comunicação, aqui são os objetos que conduzem a atividade junto da interação com o educador, assim formando um conjunto, o objeto seguido de nomeação do mesmo e aos poucos a linguagem vai sendo exercitada potencializando o vocabulário da criança. A partir disso a criança irá querer aprender mais sobre os objetos em sua volta e apontando para saber o nome dos que não sabe, também surgirão questionamentos e é neste momento que o educador deve ter a paciência e conduzir corretamente, sem repreensões, ordens, visto que “a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança” (LÍSINA, 1987, p.274), não causando medo para que a criança não se retraia e perca interesse e a autoestima para o aprendizado de novos objetos ou formas de comunicação.

Vigotsky (2018) afirma que as funções psicológicas superiores, como é o caso da fala, “surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018, p.91). Ou seja, a criança primeiramente desenvolve a fala juntamente com outras crianças e adultos, por isso é tão importante o adulto falar com o bebê e não infantilizar ou repreender, para que avance no seu desenvolvimento psíquico, é por meio das relações vivenciadas que vai formando sua personalidade e inteligência. Desta maneira, a comunicação se constitui uma atividade essencial para o ser humano se desenvolver (MELLO, 2017b).

Conforme a criança vai compreendendo cada vez mais a fala dos adultos, a linguagem passa a cumprir uma função muito importante no seu desenvolvimento, pois é a partir da compreensão da fala do outro que a criança pequena aprende hábitos e costumes e pode melhor regular sua conduta. O ambiente pode ser organizado para ampliar as possibilidades de ação das crianças afetando-as positivamente, permitindo seu movimento livre e disponibilizando objetos que ela possa explorar.

Os documentos oficiais que regem a educação infantil brasileira também enfatizam a importância das interações nos processos educacionais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) indica a interação como uma das estratégias mais importantes do professor para favorecer a aprendizagem infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) salientam as interações adulto-criança e criança-criança como eixo da proposta curricular da educação infantil, incluindo-as como elemento fundamental para a construção da identidade pessoal e coletiva do sujeito. Nessa mesma direção, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), considera as interações sociais como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. As interações com coetâneos e seus educadores são de grande valia à formulação de estratégias com intencionalidade e podem contribuir para mudanças na vida da criança em cada nova etapa do desenvolvimento, na capacidade imitativa, desenvolvimento da fala, do pensamento, da atenção voluntária e demais funções psicológicas tipicamente humanas (Vygotsky, 2004).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e documental visando o levantamento de informações, possibilitando a adequada compreensão do assunto da pesquisa, que, segundo Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”.

O objeto da pesquisa foi sobre as interações comunicativas de bebês em creches e partiu da análise de materiais publicados sobre o tema tais como capítulos de livros, artigos, teses e dissertações, além de documentos oficiais para educação infantil, tendo como foco os desafios e as possibilidades. A seleção dos materiais iniciou com a busca por meio dos seguintes descritores: linguagem dos bebês, bebês e interações na creche; interações de bebês com coetâneos; significações das comunicações de bebês; estímulos à comunicação de e entre bebês-bebês e com adultos; aquisição da linguagem.

A leitura dos materiais selecionados observou as cinco fases de leitura propostas por Lima e Mito (2007): leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva e leitura interpretativa. Observou-se que o tema não tem sido objeto de muitas pesquisas e publicações.

As perspectivas que trouxeram argumentos novos e evitando o adultocentrismo, foram a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig) (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000, 2004) e a perspectiva das escolas Reggio Emilia. Os autores que trouxeram esclarecimentos desconhecidos até então foram Brazelton; Rossetti-Ferreira; Sarmiento; Friedman; Wallon. O autor Bronfenbrenner aborda a ecologia do desenvolvimento humano, porém não foi consultado.

A análise das informações obtidas, nos diferentes materiais consultados, contribuiu para definir os capítulos e assim selecionar os dados correspondentes aos títulos dos capítulos. Foi um processo gradativo de arranjos e rearranjos das informações até então desconhecidas a fim de gerar cada capítulo. Além dos dados bibliográficos e de documentos oficiais, extraiu-se informações de registros feitos em vídeos pelos pesquisadores da RedSig e

descritos segundo a metodologia de análise microgenética, de acompanhar a história do processo.

Sobre os procedimentos éticos, considerando que foi uma pesquisa bibliográfica e documental que não teve a participação direta de seres humanos, a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa-CEEP, vinculado a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS, foi dispensada. As contribuições da pesquisa referem-se à divulgação de conceitos pouco difundidos sobre a capacidade comunicacional dos bebês, na creche e em família.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade atual tem considerado a creche como ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças pequenas, complementando a ação familiar e da sociedade. A alta procura das famílias trabalhadoras pelas creches, fez com que pesquisadores, pesquisas e documentos oficiais se voltassem a esse tipo de instituições e sobre a participação de bebês em ambientes de educação coletiva. No início, as pesquisas procuraram estudar as interações entre crianças maiores, porém, isso foi se modificando. Vários pesquisadores investigaram a interação entre bebês que começa desde o início da vida, não somente para conhecer seus potenciais como também para observar a construção das práticas de uma educação coletiva.

A influência da perspectiva das escolas públicas italianas Reggio Emilia, inspiradas por Loris Malaguzzi, desvendou e traduziu o universo infantil até então submetido a uma visão adultocêntrica. A visão sobre a criança, desde que nasce, como sujeito ativo, capaz, rico, criou espaços de liberdade à atuação desde bebê. Segundo a psicóloga da Rede de Significações sobre o desenvolvimento humano, elaborada por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (ROSSETTI-FERREIRA, et al. 2004), o ser humano, desde o nascimento é dotado de capacidades interativas e considera que o bebê nasce com um repertório biológico com alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social, potencializando sua interação com o mesmo.

No conjunto de avanços promovidos pelas escolas italianas de Reggio Emilia, em benefício das crianças, encontra-se a noção do espaço físico como um terceiro educador. A pesquisa que desenvolvemos sobre esse princípio, trouxe a clara noção de que o espaço da escola de educação infantil precisa ser provocativo, móvel, versátil tanto quanto as intencionalidades dos educadores. O espaço e seus conteúdos oferecem elementos culturais favoráveis às interações e nos quais os bebês e demais crianças interferem como co-criadores, co-organizadores conforme as manifestações interativas com os objetos e pessoas.

Além do espaço ser tomado como um terceiro educador, abordou-se nessa pesquisa a questão do território das interações. Nesse território, segundo Forneiro (1998, p.232), há o *espaço e ambiente*, apontando que “espaços são [...] locais para atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. É onde acontece a aprendizagem e o desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele acontecem. Wallon acrescenta a noção de *meio* em relação aos arranjos espaciais: meio como espaço de ações, contexto ou campo de aplicação de condutas e meio no sentido de recurso, instrumento, condição de desenvolvimento.

Em uma sala de referência, bebês com vários objetos e brinquedos no chão, muitas vezes parece que não demonstram interesse, mas são atentos observadores, procuram conhecer mais do outro ou do objeto que a outra criança está manipulando. Em função das novas ações dos parceiros, emoções, dos papéis assumidos, a própria interação vai sendo modificada na dinâmica que envolve as crianças e também os adultos. Na visão adultocêntrica, a interação é reduzida ao contato direto entre crianças ou de crianças com os adultos. Porém, nos estudos segundo a perspectiva da RedSig (2004), o interesse de um bebê pelo objeto que outro bebê está manipulando e se for um bebê por quem nutre empatia, resultará da ideia de que o objeto pode ser interessante. Nesse caso, buscará entrar em contato com o mesmo objeto do colega. Os adultos, a partir do preconceito que considera as crianças em contínua competição pelos objetos do colega, desconhecem que a criança quer apenas, por um momento, experimentar algo com o objeto, ou imitar o colega, ou atrair a atenção do outro.

Desde o período da adaptação dos bebês na creche há interações com coetâneos, educadores, familiares, por meio de gestos, olhares, movimentos, sons; eles observam o ambiente mesmo sem intencionalidades, mas envolvendo consciência do que está ao seu redor. O olhar da criança impõe inúmeras modificações na interação e ações com seus pares, podendo haver respostas negativas ou positivas sobre eles. Em algumas vertentes teóricas e em instituições esses olhares são desvalorizados e considerados ausência de interação, de aprendizagens ou ações ativas dos bebês. Segundo Wallon (1959), quando a criança assiste às coisas, ela está em estado de impregnação

perceptivo-motora, sendo que sua musculatura trabalha durante todo o tempo em que olha. Ao observar, a criança poderá imitar seus pares e tomar iniciativas. Assim sendo, há interação quando há regulação na situação. A partir da análise de fenômenos interacionais no decorrer da atividade lúdica livre de crianças pequenas, os pesquisadores formularam três princípios de sociabilidade, constituídos através de processos de *regulação, co-regulação e correlação: a orientação da atenção, o compartilhamento de significados e a persistência de significados*. Compreende-se que a interação apresenta potencial de regulação social e ocorre quando uma criança presta atenção noutra criança (princípio da orientação da atenção) e pode imitá-la mesmo que a outra não perceba ou dirigir-lhe uma ação que não é respondida. Sobre a co-regulação, ocorre quando há concordância sobre um significado, trata-se do princípio de *compartilhamento de significados*. A persistência de um significado ocorre mediante a estabilidade na composição do grupo e encontros repetidos no tempo. O tempo não é relevante no significado (minutos, semanas, meses, anos) e depende “da sociedade, da cultura, de várias sociedades como é o caso dos jogos tradicionais como pipa, bolinha de gude, pião e outros”. Diante dos princípios de sociabilidade, compreende-se como se produzem as interações entre bebês, demonstrando sua capacidade de comunicação. A perspectiva dialógica indica que os parceiros em interação “fazem algo juntos” e obedecem a alguns critérios como proximidade física, gestos dirigidos ao outro, direcionamento do olhar e/ ou postural recíprocos.

A grande contribuição dos pesquisadores sobre interações entre bebês e coetâneos, alimenta a compreensão de que os espaços e os territórios, a partir de operações mutantes, desenvolvidas pelos educadores e a oferta de brinquedos ou situações lúdicas, estimula as interações e experimentos. Fundamental é a compreensão pelos educadores e a certeza de que os bebês tomam iniciativas comunicacionais, que os processos interativos implicam negociação e construção constante de significados, ocorrem em uma contínua co-construção sempre situada/contextualizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa de compreender quando e como inicia o processo comunicativo dos bebês e como acontecem as interações nas situações lúdicas ou em contextos formais ou informais, entre coetâneos e com os adultos orientou os investimentos em análise de resultados de pesquisas que comprovaram a capacidade ativa dos bebês, desde o período de adaptação na creche. A análise de resultados de pesquisas, confirmou que a capacidade comunicativa se revela desde que o bebê nasce; que o bebê apresenta a capacidade interativa por iniciativa própria ao explorar os ambientes, objetos e ao prestar atenção no outro presente no mesmo ambiente, daí a importância de ambientes desafiadores, mutáveis, encantadores, alegres.

O tema da pesquisa bibliográfica e documental sobre “As interações entre bebês nas situações lúdicas: a capacidade comunicativa” é instigante ao nos apresentar por meio das leituras e resultados de pesquisas outra concepção sobre a condição do bebê que, numa visão adultocêntrica, é tido como incapaz de estabelecer interações. O bebê como sujeito potente, a começar pelos milhões de neurônios com que nasce, desafia adultos e educadores a pensar sobre sua natureza e o espaço/tempo de desenvolvimento que merece receber.

Refletir sobre os espaços da creche como terceiro educador revela a importância fundamental do ambiente físico ao desenvolvimento integral das crianças pequenas. Esse conceito, originado pela abordagem educacional Reggio Emilia, destaca como os ambientes cuidadosamente planejados e organizados podem não apenas facilitar, mas também enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças. É importante destacar que o espaço proporciona ao bebê segurança e se torna estimulante quando pode experimentar diferentes formas de interação social. Por meio de sorrisos, risos, gestos, sons e até mesmo choros, os bebês começam a entender os sinais sociais e a desenvolver habilidades para se expressar e compreender os outros.

O objetivo específico de identificar nas manifestações comunicativas entre bebês, desejos de integração, trouxe informações significativas a partir da definição pelos pesquisadores dos princípios da sociabilidade. As minuciosas observações de bebês em ambientes com brinquedos e outros bebês possibilitaram a identificação dos diferentes momentos interativos e como se dá esse processo. A compreensão desse processo abre possibilidades aos educadores para qualificar a prática do cuidar e educar e do observar os avanços interativos dos bebês.

Nesta pesquisa, conclui-se que a partir das reflexões sobre as interações entre bebês nas situações lúdicas e nos processos da capacidade comunicativa com coetâneo e seus educadores, torna-se evidente que esses momentos desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Durante esses encontros, os bebês não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também exercitam a sua capacidade exploratória dos ambientes e dos coetâneos.

O adultocentrismo é uma das perspectivas que coloca os interesses, necessidades e valores dos adultos como prioritários e normativos, muitas vezes às custas das crianças e dos jovens. Refletir sobre o adultocentrismo nos leva a considerar como essa visão pode influenciar negativamente o desenvolvimento infantil, as relações entre adultos e crianças as significações pelos adultos sobre a capacidade comunicativa dos bebês. Além disso, pode perpetuar relações de poder desiguais entre adultos e crianças. Ao impor decisões e expectativas, sem levar em conta as necessidades individuais e o desenvolvimento das crianças, corre-se o risco de criar ambientes onde a autonomia e a dignidade das crianças são comprometidas.

Além disso, as interações lúdicas ajudam os bebês a aprender a regular suas próprias emoções e comportamentos. A capacidade comunicativa dos bebês em situações lúdicas também é aprimorada pelo papel crucial dos cuidadores e dos adultos ao seu redor. Ao interagir de maneira sensível e responsiva, os adultos não apenas fortalecem o vínculo emocional com os bebês, mas também modelam habilidades linguísticas e sociais essenciais.

Em resumo, as interações entre bebês em situações lúdicas, descritas pelos pesquisadores, nos alertaram ao registro sobre as significações construídas pelos bebês e pessoas que habitam o ambiente da creche.

Conceber os bebês como capazes de interações, não apenas com adultos e também com coetâneos, abre a possibilidade de examinar esses eventos o que não seria possível se as crianças fossem mantidas em ambiente com berços com grades.

Analisando os resultados encontrados percebe-se que a partir do referencial teórico construído, houve a compreensão do processo interativo e comunicativo de crianças pequenas e o ideal teria sido desenvolver pesquisa mediante observação *in loco* e diretamente sobre a atuação de bebês, assim como, contribuir com interferências em ambientes físicos para documentar os efeitos sobre os bebês e por fim, analisar a ocupação pelos bebês do espaço como co-construtores. Enfim, esta pesquisa favorece repensar a metodologia e o quanto há para explorar sobre o tema e influenciar familiares e educadores.

Considerando o último objetivo específico a ser alcançado pela pesquisa de elencar possibilidades e ou condições criadas pelos adultos para as manifestações orais dos bebês, alimentando a capacidade comunicativa, concluiu-se a partir dos argumentos sobre ambiente como terceiro educador e sobre os territórios das interações, a necessidade de mudança de paradigma pelos adultos e professores de Educação Infantil. Preparar novos ambientes desafiadores é atitude em relação à versatilidade inerente aos bebês e por isso, eles são considerados co-organizadores. Destacou-se nos capítulos que as condições criadas pelos adultos, favoráveis às interações dos bebês, estão submetidas às concepções atualizadas sobre as significações de interações, às concepções de infância, criança e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: Dezembro de 2021.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) – 2010**
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)- 1998**
- DE CARVALHO, Mara I. Campos; BOMFIM, Joseane; SOUZA, Tatiana Noronha. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOS ANJOS, Adriana Mara; AMORIM, Katia De Souza; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. **Processos Interativos de Bebês em Creche** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil, 2004. Disponível em www.scielo.com
- FORNEIRO, I. L. . A organização dos espaços em educação infantil. In: Miguel. A. Zabalza (Org.), **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Trad. Daniel Ercheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância** (Batista, D., Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (et. all.) **Os fazeres na educação infantil**. 11ª. Edição ed. ver e ampl. São Paulo: Cortez: Ribeirão Preto, SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI,2009.
- SARMENTO, Manuel; DE GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância – Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais na Educação.

SILVA, Catarina Raquel Galhofas da. **Análise da interação e da comunicação em situação de brincadeira livre: No espaço exterior de uma Creche.** In: ROSADO (2014). Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21517/1/Vers%C3%A3o%20de%20finitiva%20Catarina%20Galhofas%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024.

KUSUNOKI, Karolyne A. R., LIMA, Eliseu A. de., MORAES, Tatiana S. V. de. In: LÍSSINA, (1987). **Técnicas Freinet e trabalho pedagógico na Educação Infantil: Reflexões sobre os Cantos de Trabalho.** Rev. Diálogo Educ. vol.23 no.76 Curitiba jan./mar 2023 Epub 05-Abr-2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v23n76/1981-416X-rde-23-76-444.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2024.

SANTOS, S. S. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. In: MELLO, S. A., eds. **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas** [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 27-53. ISBN: 978-65-86546-95-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/76skz>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p27-53>. Acessado em: 25 de junho de 2024.

WALLON, Henry. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), **Henri Wallon**. 2a ed. São Paulo: Ática, 1959b

-
- ⁱ A partir dos 18 dias de gestação, o cérebro começa a desenvolver as células do sistema nervoso, os neurônios.

-
- Na 30ª semana de gestação o cérebro está desenvolvido.
 - Um neurônio – dependendo de qual tipo – pode estabelecer de 1 a 100 mil conexões. Em média, um neurônio estabelece 10 mil conexões.
 - Um bebê gasta 65% do insumo de energia no desenvolvimento cerebral.
 - O peso do cérebro de um bebê ao nascer é de aproximadamente 750 gramas, quase 25% do seu peso. Disponível em labedu.org.br

ii As escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália, Malaguzzi, o inspirador da proposta, definiu que o processo pedagógico deveria ter como centro o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças. Atualmente há 13 creches e 21 escolas municipais.

APÊNDICE

Os materiais mais consultados constam no Quadro abaixo:

PUBLICAÇÕES CONSULTADAS

TEMÁTICA	TIPO DE DOCUMENTO – LIVROS
Cap. 8 – Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento.	ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et.al. REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Porto Alegre: Artmed, 2004.
Cap. 9 - Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças	Idem
Cap.13 – Conhecendo e aprendendo em um contexto educacional nas creches de Pistóia.	BAMBINI: A ABORDAGEM ITALIANA À EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Artmed, 2002.
Cap. 8 - É possível ressignificar os espaços nas escolas públicas de Educação Infantil?	SILVA, Dilma Antunes; Do NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DIMENSÕES E SIGNIFICAÇÕES. São Paulo, Diadema: V&V, 2022.
TEMÁTICA	ARTIGOS
Interações de bebês em creche	Adriana Mara dos Anjos Katia De Souza Amorim Cleido Roberto Franchi E Vasconcelos Maria Clotilde Rossetti-Ferreira Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia	Ana Rosa Picanço Moreira Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG – Brasil Tatiana Noronha de Souza Universidade Estadual Paulista – UNESP – Jaboticabal – SP – Brasil
Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis	Jéssica Andrade de Albuquerque* Fabíola de Sousa Braz Aquino Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
TEMÁTICA	DOCUMENTOS oficiais
Referencial Curricular	RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998
Diretrizes Curriculares	DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2010
Base Nacional	BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR / EDUCAÇÃO INFANTIL 2018

