



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO:** narrativas docentes no contexto da  
inclusão

BELÉM-PARÁ  
2024

MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO:** narrativas docentes no contexto da  
inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Maria Araújo Mesquita

BELÉM-PARÁ  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586p Silva, Maria Paula Ferreira Maia da.  
PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO: : narrativas  
docentes no contexto da inclusão / Maria Paula Ferreira Maia da  
Silva. — 2024.  
134 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. Prática curricular. 2. Berçário. 3. Transtorno do  
Espectro Autista. I. Título.

CDD 370

---

MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO:** narrativas docentes no contexto da  
inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 06 de outubro de 2024 .

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – Orientadora  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia Rocha de Lima – Avaliadora Interna  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Avaliadora Externa  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha – Avaliador Interno – Suplente  
Universidade Federal do Pará – UFPA

*Dedico aos meus pais, Maria e Paulo (in memoriam), pois sem sua dedicação jamais estaria aonde cheguei. Aos meus queridos e amados filhos, Marcos e João, motivação e força para sempre seguir adiante e ao meu esposo, Michael, por sempre estar ao meu lado.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força inesgotável que nasce em meu íntimo, a qual é inexplicável, mas que me inspirou e me motivou nos momentos de fragilidade, angústia e solidão da construção deste trabalho.

Aos meus filhos, por toda compreensão e apoio nos momentos em que me fiz ausente e distante. A vocês, meu amor incondicional e eterno, pois vocês são parte de mim. Ao meu esposo, por sempre estar ao meu lado, me motivando e me fortalecendo nos momentos de fragilidade, como sou grata pelo teu cuidado e dedicação.

A minha querida e amada mãe, Maria, que me ensinou o valor de estudar, sendo uma inspiração de força e perseverança, sempre me mostrando caminhos e me motivando a prosseguir mesmo diante de adversidades. Ao meu saudoso pai, Paulo (*in memoriam*), por sempre te sentir ao meu lado, pois eu sei que nunca estiveste longe, sou grata por sempre cuidar de mim.

Aos professores do PPEB, por toda a contribuição para minha formação enquanto pesquisadora. Especialmente à professora Emina e Genylton (sei que sempre vais escutar as risadinhas da estrela), por toda a sua contribuição em minha formação.

À minha querida e admirada orientadora, professora Amélia Mesquita, por toda a sua competência, sensibilidade, amorosidade. Enfim, seriam muitos os adjetivos para te descrever, mas indubitavelmente agradeço pelo exemplo de profissional que és.

A minha tão estimada professora, Celi Bahia, por ser sempre exemplo e motivação para prosseguir estudando e para buscar incessantemente contribuir para a educação de bebês. Tê-la ao meu lado, sempre mostrando a riqueza da vida acadêmica, me motiva a ser uma pessoa e uma profissional a cada dia melhor.

Aos meus parceiros de trabalho que, mesmo longe do contexto da universidade, sempre me acolheram, me ouviram e me deram forças para prosseguir. A alegre e forte recepção “Boa noite, minha coordenadora mestra” foi força para permanecer de pé mesmo nos momentos mais difíceis. Grata a vocês sempre: Claudinha, Samuel, Nalva, Natan, Jersyca e Tiago (meu vice).

Ao grupo Risadinhas da Estrela, Neide, Ana Shirley, Aida e Fabíola, pela amizade que tornou este caminhar mais alegre e leve diante do desafio que o mestrado tornou-se em minha vida.

Às participantes desta pesquisa, com quem tive o prazer e a honra de compartilhar a docência e a construção desta dissertação. Sinto-me imensamente grata por compartilharem

comigo suas práticas com os bebês. A vocês, todo o meu respeito pelas profissionais que são. Sou grata por tudo o que as suas práticas me ensinaram.

Aos bebês que, por sua presença em minha vida, tornam-me uma pessoa mais humana, sensível, disposta e disponível para olhar e sentir o imenso valor das coisas simples. Aos bebês com quem tive o privilégio de relacionar-me e aos que ainda estarão em minha vida, todo o meu respeito pela riqueza que todos representam em minha constituição como professora e como ser humano.

*Nós, humanos, nascemos para aprender as máximas possibilidades do desenvolvimento humano formadas e desenvolvidas até aquele momento e para avançar criando novas possibilidades a partir dali.*

*(Mello, 2018)*

## RESUMO

As discussões acerca da educação de bebês em instituições educativas ampliam-se no cenário educacional, evocando os princípios inclusivos como direito de todos os bebês. Neste contexto, o objeto da presente pesquisa são as práticas curriculares junto a bebês com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma turma de berçário II da Rede Municipal de Educação de Belém. Diante deste cenário, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: o que revelam as narrativas das professoras do berçário II sobre suas práticas curriculares em uma turma que tem bebês com TEA? Como objetivo geral, foi definido: analisar o que revelam as narrativas das professoras sobre as singularidades que marcam a sua prática curricular em uma turma de berçário II no contexto da inclusão de bebês com TEA. Os objetivos específicos são: a) identificar as escolhas curriculares priorizadas pelas professoras no desenvolvimento de sua prática curricular; e b) analisar a organização das práticas curriculares diante da inclusão de bebês com TEA. De forma a responder ao problema e alcançar os objetivos, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, sendo desenvolvida em uma turma de berçário II da Rede Municipal de Educação de Belém, na qual estavam matriculados quinze bebês, acompanhados por quatro professoras, no ano de 2023. Os dados foram produzidos por meio da pesquisa narrativa e complementados com análise documental de projetos e relatórios de projetos. Como fundamentação teórica, foram mobilizados autores que discutem as categorias teóricas desta dissertação: Tristão (2004, 2015), Falk (2016), Mello (2018) e Guimarães (2011, 2018), para discutir as singularidades da docência com bebês; Clandinin e Connelly (2011), a fim de traçar o percurso metodológico de uma pesquisa narrativa; Sacristán (1999) e Lunardi-Mendes (2008, 2011) para fundamentar a concepção de prática curricular. Os dados foram tratados a partir da análise do conteúdo, mediante a qual foram destacadas cinco categorias de análise: a centralidade do bebê; as interações e brincadeiras; a organização de espaços-tempos; a reorganização dos tempos da rotina; e a exploração da área externa. Como resultados, os dados revelam que as práticas junto aos bebês se alinham a uma perspectiva inclusiva, na medida em que a deficiência é acolhida como uma especificidade do bebê com TEA, enquanto as escolhas curriculares são fundamentam-se na escuta sensível, compreendendo as manifestações dos bebês como constitutivas do sujeito.

**Palavras-chave:** Prática curricular. Berçário. Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

Discussions about the education of babies in educational institutions are expanding in the educational scenario, evoking inclusive principles as the right of all babies. In this context, I outlined as an object of research the curricular practices with babies with ASD in a nursery II class of the Belém Municipal Education Network. Given this scenario, I seek to answer the following research problem: What do the narratives of Nursery II teachers reveal about their curricular practices in a class that has babies with ASD? The general objective was defined: analyze what the teachers' narratives reveal about the singularities that mark their curricular practice in a nursery II class in the context of the inclusion of babies with ASD. And as specific objectives: identify the curricular choices prioritized by teachers in the development of their curricular practice and analyze the organization of curricular practices in the face of the inclusion of babies with ASD. In order to respond to the problem and achieve the objectives, the research follows a qualitative approach, of the case study type, being developed in a nursery II class of the Belém Municipal Education Network, in which fifteen babies were enrolled, accompanied by four teachers, in the year 2023. The data was produced through narrative research and complemented with documentary analysis (projects and project reports). As a theoretical basis, authors were mobilized to discuss the theoretical categories of this dissertation. Tristão (2004, 2015), Falk (2016), Mello (2018) and Guimarães (2011, 2018), to discuss the singularities of teaching with babies. Clandinin and Connelly (2011), in order to outline the methodological path of narrative research. Sacristán (1999) and Lunardi-Mendes (2008, 2011) to support the conception of curricular practice. The data was processed based on content analysis, through which I highlighted five categories of analysis: the centrality of the baby, interactions and games, the organization of space-times, the reorganization of routine times and the exploration of the external area. As a result, the data reveal that practices with babies align with an inclusive perspective, as the disability is welcomed as a specificity of the baby with ASD and curricular choices are based on sensitive listening, understanding the babies' manifestations as constitutive of the subject.

**Keywords:** Curricular practice. Nursery. Autistic Spectrum Disorder.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> - Pesquisa de Teses e Dissertações do Portal da CAPES de acordo com o tema desta pesquisa em setembro/2023..... | 19 |
| <b>Quadro 2</b> - Teses e dissertações encontradas no portal da CAPES que se aproximam ao tema desta pesquisa .....             | 20 |
| <b>Quadro 3</b> - Núcleo de Educação Infantil da RMEB.....  | 26 |
| <b>Quadro 4</b> - Indicadores de análise .....  | 47 |
| <b>Quadro 5</b> - Categorias de análise de dados .....  | 48 |
| <b>Quadro 6</b> - Bebês com TEA matriculados na turma de berçário II.....   | 56 |
| <b>Quadro 7</b> - Registro dos horários da rotina da UEI.....   | 97 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Instituições que atendem a Educação Infantil na RMEB ..... | 27 |
| <b>Tabela 2</b> - Distribuição das turmas da UEI por faixa etária .....      | 52 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> - Pesquisa narrativa como espaço tridimensional metafórico .....  | 39 |
| <b>Figura 2</b> - Unidades de análise de conteúdo .....   | 45 |
| <b>Figura 3</b> - Trecho do Projeto de acolhida <i>UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos!</i> .....                                    | 83 |
| <b>Figura 4</b> - Trecho do relatório do projeto de acolhida <i>UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos</i> (jan., fev., mar./2023)..... | 84 |
| <b>Figura 5</b> - Trecho do projeto <i>Encontros musicais no berçário II</i> (abr., maio, jun./2023).....   | 84 |
| <b>Figura 6</b> - Trecho do relatório do projeto " Encontros musicais no berçário II" .....   | 86 |
| <b>Figura 7</b> - Trecho do Projeto <i>Expressar-se no berçário II</i> (ago., out./2023). .....   | 86 |
| <b>Figura 8</b> - Sala do berçário II: Cubos de madeira.....  | 92 |
| <b>Figura 9</b> - Sala do berçário II: Espaço com sofá, brinquedos e espelho.....   | 92 |
| <b>Figura 10</b> – Sala do berçário II: Estante de brinquedos.....  | 93 |
| <b>Figura 11</b> – Sala do berçário II: Caixa com materiais não estruturados.....   | 93 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |   |
|-----------|---|
| AEE       | Atendimento Educacional Especializado   |
| BI        | Berçário I  |
| BII       | Berçário II   |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CEB       | Conselho Nacional de Educação Básica  |
| CME       | Conselho Municipal de Educação  |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação Básica  |
| COEI      | Coordenação de Educação Infantil  |
| CRIE      | Centro de Referência em Inclusão Educacional  |
| DICEI     | Diretoria de Currículo e Educação Integral  |
| DCMEI     | Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil   |
| DCNEI     | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  |
| DPEE      | Diretoria de Políticas de Educação Especial   |
| EMEC      | Escola Municipal do Campo   |
| EMEI      | Escola Municipal de Educação Infantil   |
| EMEIF     | Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental   |
| ETEI      | Equipe Técnica de Educação Infantil   |
| FIBRA     | Faculdade Integrada Brasil Amazônia   |
| INCLUDERE | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na<br>Perspectiva da Inclusão |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                              |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| MI        | Maternal I  |
| MII       | Maternal II   |
| NEI       | Núcleo de Educação Infantil   |
| OSC       | Organização da Sociedade Civil  |
| OSCIP     | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público   |
| PEC       | Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana  |
| RMEB      | Rede Municipal de Educação de Belém   |
| SEB       | Secretaria de Educação Básica   |
| SECADI    | Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos,<br>Diversidade e Inclusão      |

|       |  |
|-------|--|
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação           |
| SRM   | Sala de Recursos Multifuncionais           |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA   | Transtorno do Espectro Autista             |
| TGD   | Transtorno Global do desenvolvimento       |
| UEI   | Unidade de Educação Infantil               |
| UEPA  | Universidade do Estado do Pará             |
| UFPA  | Universidade Federal do Pará               |

## SUMÁRIO

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>Quando a docência ganha sentido: a narrativa da minha história revelando o sentido da docência com bebês .....</b> | <b>16</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>Entre encontros e desencontros: escrevendo um problema de pesquisa .....</b>                                       | <b>22</b>  |
| <b>2</b>     | <b>CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>  | <b>32</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Escrevendo a narrativa de uma pesquisa: das incertezas ao caso.....</b>  | <b>32</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>A narrativa como estratégia de produção de dados .....</b>   | <b>35</b>  |
| <b>2.2.1</b> | <b>Os instrumentos de produção de dados.....</b>  | <b>42</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Procedimento de tratamento de dados.....</b>   | <b>44</b>  |
| <b>2.4</b>   | <b>A rede, a instituição, as protagonistas e os bebês com TEA .....</b>   | <b>48</b>  |
| <b>2.4.1</b> | <b>A Rede Municipal de Educação de Belém e as orientações curriculares para educação dos bebês.....</b>               | <b>49</b>  |
| <b>2.4.2</b> | <b>O espaço da UEI: organização administrativa e pedagógica.....</b>  | <b>51</b>  |
| <b>2.4.3</b> | <b>As protagonistas e os bebês com TEA.....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>3</b>     | <b>EDUCAÇÃO DE BEBÊS E AS SINGULARIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES .....</b>  | <b>58</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>A educação de bebês e seus desafios no contexto da inclusão .....</b>  | <b>58</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>As singularidades das práticas curriculares no berçário: o que chamamos de práticas.....</b>                       | <b>64</b>  |
| <b>4</b>     | <b>AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS: AS SINGULARIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES JUNTO AOS BEBÊS .....</b>            | <b>74</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Para iniciar a conversa: a docência compartilhada e as trocas entre os pares ....</b>                              | <b>75</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>Porque eles são todos bebezinhos! As escolhas curriculares guiadas pela escuta sensível .....</b>                  | <b>78</b>  |
| <b>4.2.1</b> | <b>Os bebês em sua inteireza como a centralidade do planejamento .....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>4.2.2</b> | <b>Brincar, interagir e se expressar de diversas formas.....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>4.2.3</b> | <b>A organização do espaço como convite para brincar .....</b>  | <b>91</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>As práticas curriculares e as singularidades dos bebês com TEA .....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>4.3.1</b> | <b>As singularidades dos bebês e as mudanças na rotina .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>4.3.2</b> | <b>Diferentes espaços, diferentes descobertas: a área externa e suas possibilidades infinitas de brincadeira.....</b> | <b>102</b> |
| <b>4.4</b>   | <b>A educação de bebês e a Educação Especial.....</b>   | <b>106</b> |
| <b>5</b>     | <b>OS ACHADOS DA PESQUISA – TECENDO CONCLUSÕES.....</b>   | <b>109</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>113</b> |
| <b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>  | <b>119</b> |
| <b>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES VINCULADAS A SEMEC.....</b> | <b>120</b> |
| <b>ANEXO B - INFORMAÇÕES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA PARA ACOMPANHAMENTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (NEI/CRIE).....</b>                          | <b>126</b> |
| <b>ANEXO C - DEMANDA GERAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA POR UEI/EMEI/OSC/OSCIP PARA ACOMPANHAMENTO DO CRIE.....</b>                                  | <b>127</b> |
| <b>ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>   | <b>128</b> |
| <b>ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>   | <b>132</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*A infância não é apenas uma experiência pessoal, é também uma experiência cultural que somente pode acontecer na alteridade do encontro com adultos e outras crianças na convivência em um mundo comum.*

*(Barbosa; Richter, 2018).*

Grandes aprendizados marcam minha vida profissional, sendo um deles o respeito aos bebês e à infância, os quais me motivaram a buscar estar junto a eles, observando as suas mais simples conquistas e manifestações cotidianas. Indo ao encontro de Richter e Barbosa (2010), vejo como compreendem que estar com os bebês é estar disponível para uma relação de respeito às suas particularidades, de respeito ao momento da vida que estão vivenciando.

Nesta seção, serão apresentados os elementos constitutivos desta pesquisa: o tema, o objeto de investigação, os objetivos e o problema de pesquisa. Neste movimento, será demarcado o percurso de tornar-me docente de bebês e a importância do meu processo formativo desde a graduação e, por conseguinte, no interior da instituição na qual exerço minha atividade docente com os bebês. No intento de aprofundar meus conhecimentos acerca da docência com bebês, busquei dar continuidade à formação em curso *stricto sensu*. Este percurso me motivou a ingressar em programa de pós-graduação *latu sensu*, com o propósito de tornar-me pesquisadora. Isto posto destacarei a minha aproximação com tema desta pesquisa e sua delimitação, assinalando como perpassa pela minha constituição como professora de bebês em uma instituição de Educação Infantil.

Em seguida, apresento um breve contexto da Educação Especial na Educação Infantil como direito instituído pela legislação vigente, para então descrever a pesquisa exploratória como processo de delimitação do objeto de pesquisa e a caracterização da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB), bem como as adequações dos percursos deste estudo diante dos dados iniciais produzidos no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE). A construção desta pesquisa se deu mediante a orientação acadêmica e a participação nas disciplinas Ateliê de Pesquisa I, II e III.

### 1.1 Quando a docência ganha sentido: a narrativa da minha história revelando o sentido da docência com bebês

A motivação de lançar-me em uma trajetória formativa acerca da docência com bebês nasce em meu percurso profissional, marcado pela constante busca de aprender suas singularidades, as quais, segundo Tristão (2004), são marcadas pelas sutilezas das relações

vivenciadas. Tal busca revelava que ainda havia muito que avançar para compreender as especificidades das práticas curriculares<sup>1</sup> vivenciadas em uma turma de berçário dentro das instituições de Educação Infantil.

O meu primeiro contato com a docência foi como estagiária na Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB) em uma turma de berçário, nos anos de 2007 e 2008, ainda como estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nesse momento, o fascínio por estar com bebês foi determinante para minhas escolhas futuras. Considero importante destacar que, à época, pouco ou nada compreendia da importância das relações vivenciadas, porém, encantava-me ao acompanhar, nos momentos considerados mais simples, as conquistas diárias dos bebês, que eram observadas no cotidiano da instituição, de modo que, após alguns anos na docência, compreendo a importância desses fatores para o seu aprendizado e desenvolvimento.

No ano de 2012, ingressei como docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Belém, quando optei pela lotação em uma turma de berçário II<sup>2</sup>. Em dez anos de serviço público, dediquei seis anos à docência com bebês e quatro anos à gestão em Unidades de Educação Infantil.

A primeira instituição em que fui lotada, em 2012, recebia o apoio de um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi da Costa Silva Bahia, que realizava momentos de diálogo e reflexão acerca de situações destacadas pelas docentes em seu cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas<sup>3</sup>, à luz de literaturas selecionadas e compartilhadas pela professora. Esta vivência formativa dentro do espaço institucional revelava as dúvidas e inseguranças em relação à docência, as quais eram passíveis de discussão e reflexão nas rodas de conversa mediadas pela coordenadora do projeto, o que contribuía para enriquecer e dar sentido a meu fazer docente, marcando positivamente minha prática, de modo a favorecer a compreensão do que é próprio da docência com bebês.

No ano de 2013, ingressei no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFPA, que contribuiu de forma ímpar para a minha formação acadêmica e fomentou o desejo por aprofundar meus conhecimentos sobre a docência com bebês. Então, no trabalho de conclusão de curso discuti o percurso de tornar-me docente de bebês, buscando

---

<sup>1</sup> Este conceito será aprofundado na seção teórica desta dissertação.

<sup>2</sup> Na RMEB, as turmas da Educação Infantil são divididas por faixa etária. Na turma do berçário II são matriculados bebês entre um ano e um ano e onze meses.

<sup>3</sup> De acordo com a Base Nacional Curricular Comum, os bebês têm idade entre zero e um ano e seis meses, crianças bem pequenas entre um ano e sete meses e três anos e onze meses, e crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses (Brasil, 2018).

destacar as singularidades desta docência, as quais emergiam das minhas práticas dentro da instituição com os bebês, com meus pares e com as famílias.

Permanecer em constante estudo permitiu-me superar concepções pré-estabelecidas e engajar-me na construção de uma prática que respeite e reconheça as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês. Possibilitou-me ainda ser e estar a cada dia mais disposta e disponível para uma relação próxima e sensível, seja no modo de falar, de percebê-los, de respeitar o seu tempo ou de reconhecer suas formas próprias de exploração e comunicação – o tateio, o choro, o olhar, os balbucios. Tais manifestações, segundo Falk (2016), podem ser percebidas pela docente que dedica atenção recíproca ao bebê de que cuida.

Com isso, o movimento de construção e reconstrução de minhas práticas me permitiu compreender a educação de bebês como um processo de formação humana (Mello, 2018), que valoriza as singularidades próprias dos sujeitos e favorece a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das relações de cuidado. Contudo, a cada ano que se inicia, emergem novas demandas, fazendo com que a necessidade de refletir acerca da inclusão de bebês nasça das dúvidas e inseguranças que vivenciei ao observar os diferentes processos de desenvolvimento em uma sala de berçário, seja no lugar da docência ou da gestão pedagógica.

Neste contexto, a construção e delimitação desta temática se deram a partir do meu interesse, que emerge de minhas práticas como professora de bebês e do meu percurso formativo, o qual fomentou a reflexão acerca das especificidades desta docência. Isso posto, mediante orientações acadêmicas e o desenvolvimento da disciplina de Ateliê I, fui delimitando o tema desta pesquisa no campo da inclusão de bebês em turmas de berçário; para tanto, foram elencadas as categorias teóricas que fundamentam esta temática e as aproximações da educação de bebês aos princípios inclusivos.

Diante da delimitação do tema, procedi a uma busca no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de identificar teses e dissertações produzidas sobre a inclusão de bebês em turmas de berçário. Para este propósito, a pesquisa foi realizada com os descritores, escritos entre aspas, e foi utilizado o termo booleano “AND”, o qual deve ser escrito em letras maiúsculas entre as palavras-chaves, pois esta é uma maneira de informar ao sistema de busca a combinação de palavras que será pesquisada.

Em conformidade com o tema desta pesquisa, foram elencadas três palavras-chave: “Inclusão” AND “Educação Infantil” AND “Educação Especial”, no sistema de busca do acervo digital, o qual identificou 193 trabalhos. Com o propósito de delimitar a busca, foram

utilizadas as palavras-chave: “Inclusão” AND “Educação Especial” AND “Bebês”, sendo encontrados 13 trabalhos, dentre os quais dez dissertações e três teses. É evidente que o descritor “bebê” delimita significativamente o filtro de pesquisa e, dado o pequeno número de pesquisas encontradas, não houve necessidade de aplicar outros filtros de busca. Dentre os trabalhos, dois não estão disponíveis para a leitura pública do texto, o que reduz este quantitativo para onze trabalhos, os quais estão destacados no Quadro 1:

**Quadro 1** - Pesquisa de Teses e Dissertações do Portal da CAPES de acordo com o tema desta pesquisa em setembro/2023

| <b>Autor</b>      | <b>Título</b>   |             | <b>Ano</b> | <b>Instituição</b>                                     |
|-------------------|---|-------------|------------|--|
| Joaquim, C. S.    | Interação professor-bebê em creches inclusivas  | Dissertação | 2004       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Scherer, L. C. B. | Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar   | Dissertação | 2014       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS      |
| Freitas, C. R.    | Corpos que não param: criança, TDAH e escola  | Tese        | 2011       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS      |
| Silva, D. B. R.   | .Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação  | Mestrado    | 2007       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Assis, C. P.      | A utilização da tecnologia assistiva como um recurso para inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele'  | Mestrado    | 2016       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Paiva, C. B.      | Elaboração e aplicação preliminar do instrumento para avaliação da funcionalidade e incapacidade na infância  | Mestrado    | 2010       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Zuttin, F. S.     | Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas de crianças com paralisia cerebral'   | Mestrado    | 2010       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Ormelezi, E. M.   | Inclusão educacional e escolar: uma leitura psicanalítica do estudo de caso de uma criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global | Tese        | 2006       | Universidade de São Paulo – USP                        |
| Buratto, L. G.    | Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná  | Tese        | 2010       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Reis, T. L.       | Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD  | Dissertação | 2009       | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar            |
| Bianchi, V. A.    | As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis/SP: delimitações históricas  | Dissertação | 2011       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do portal da CAPES.

A partir da leitura dos temas e resumos dos trabalhos encontrados, foi possível identificar que cinco são dissertações de profissionais da Terapia Ocupacional, que buscam

dialogar com a área da Educação, tecendo reflexões acerca da inclusão de crianças com deficiência, discutindo temas relacionados às tecnologias assistivas, à capacitação<sup>4</sup> de professores e à avaliação do desenvolvimento de crianças entre quatro e seis anos (Silva, 2007; Reis, 2009; Assis, 2010; Paiva, 2010; Zuttin, 2010).

Dois trabalhos buscam pesquisar a formação de professores. Scherer (2014) realiza uma pesquisa fundamentada nos princípios da psicanálise partindo das memórias narradas por quatro professores de uma escola da Região Metropolitana do Rio Grande do Sul; esta dissertação versa sobre os encontros e (des)encontros dos professores em face da inclusão de crianças com deficiência. Já Buratto (2010), em sua tese, descreve a realização de um programa de formação para professores indígenas Kaingang, para atuação na prevenção de deficiências, diante do contexto das deficiências e problemas de saúde, as quais, de acordo com esta pesquisa, são causadas por fatores diversos, dentre os quais a proliferação de doenças, os alcoolismos, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras patologias causadas pela ocupação das terras indígenas.

Por sua vez, Ormelezi (2006) realiza uma pesquisa baseada nos conceitos fundamentais da psicanálise, a fim de conhecer as especificidades da inclusão educacional e escolar de criança cega, entre seus cinco e seis anos de idade, que apresenta problemas na constituição de sua subjetividade e de seu desenvolvimento. Esta tese busca colaborar com a área da Educação, de modo a possibilitar aos professores a criação de condições para a efetiva participação de crianças em situação semelhante ao sujeito desta pesquisa no contexto escolar.

Cabe ressaltar que as três pesquisas restantes estão situadas dentro do contexto educacional e são as que mais se aproximam do tema desta pesquisa, como destacado no Quadro 2.

**Quadro 2** - Teses e dissertações encontradas no portal da CAPES que se aproximam do tema desta pesquisa

| <b>Autor</b>   | <b>Título</b>  |             | <b>Ano</b> |
|----------------|--|-------------|------------|
| Joaquim, C. S. | Interação professor-bebê em creches inclusivas   | Dissertação | 2004       |
| Freitas, C. R. | Corpos que não param: criança, TDAH e escola   | Tese        | 2011       |
| Bianchi, V.    | As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis/SP: delimitações históricas | Dissertação | 2011       |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal da CAPES.

Joaquim (2004) buscou descrever as interações entre educadoras e bebês em uma creche inclusiva, que recebia crianças com desenvolvimento típico e atípico, mediante a realização de filmagens do cotidiano de duas professoras com seus bebês. Esta pesquisa

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo autor da pesquisa encontrada.

indicou que, quanto mais jovem os bebês são, não há diferenças significativas nas relações vivenciadas dentro da instituição de Educação Infantil.

Freitas (2011) realiza uma análise dos discursos que fundamentam um expressivo número de diagnósticos de crianças com hiperatividade na rede municipal de Porto Alegre, buscando compreender o que “acontece com o saber e o não saber da educação face aos corpos que não param?”. Em sua pesquisa, foi realizada uma análise dos discursos de duas professoras no que diz respeito às observações de elementos que poderiam indicar um possível diagnóstico de Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade, a fim de entender o que a escola produz a partir da confirmação diagnóstico. Como resultado, foi apontado o “desamparo” das professoras, que demonstravam dúvidas e inseguranças ao conduzir as ações pedagógicas, e das crianças, que eram incompreendidas no espaço escolar.

Bianchi (2011) realiza um estudo histórico das práticas de assistência no município de Assis, em São Paulo, utilizando como fonte de dados as histórias orais dos profissionais de quatro instituições do município particulares de caráter filantrópico. Para tanto, Bianchi delimita um recorte histórico das políticas públicas para Educação Especial e busca identificar as práticas vivenciadas a partir dos relatos dos sujeitos que participaram da história das instituições pesquisadas.

Ao proceder com a leitura destas pesquisas, não foram evidenciados estudos acerca das práticas curriculares no contexto da inclusão de bebês, o que sugere a escassez desta temática e a relevância de sua discussão no meio acadêmico e entre os docentes de bebês, posto que não há estudos que se debruçam sobre o tema de pesquisa aqui proposto. Diante disto, demarca-se o ineditismo desta pesquisa diante do processo de inclusão de bebês, como direito instituído na legislação vigente, mas que perpassa pelas dificuldades encontradas pelos sistemas de educação em implementar os direitos previstos nos dispositivos legais e documentos orientadores.

Neste contexto, esta pesquisa se soma ao conjunto de estudos realizados pela linha de pesquisa em Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB), a fim de ampliar a produção científica acerca do currículo em todas as etapas da Educação Básica e, especificamente, acerca da inclusão de bebês em instituições de Educação Infantil. Bem como, está alinhada as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE.

Neste âmbito, tem-se o intuito de contribuir para a construção de referencial teórico e reflexivo que oriente as práticas curriculares junto a bebês em turmas de berçário, favorecendo o processo de inclusão desde a primeira etapa da Educação Básica.

## 1.2 Entre encontros e desencontros: escrevendo um problema de pesquisa

Historicamente, a educação de bebês em espaços coletivos está em processo de construção de sua identidade, assumindo novos desafios à medida que passamos a compreendê-la como direito e nos despimos da ideia de mal necessário e de substituta da família. Rosemberg (2012) afirma que as mudanças nos contextos social e econômico nos centros urbanos impulsionam a ampliação pela busca de instituições complementares à família e imprimem uma nova forma de pensar a educação das crianças pequenas: a educação compartilhada entre família e instituição.

Nesta tessitura, para Ortiz e Carvalho (2012, p. 26), “[...] o bebê pode ir à creche e esta pode ser uma boa opção!”. Segundo as autoras, a instituição de Educação Infantil, como espaço de garantia de direitos e necessidade básica a ser atendida, é uma alternativa segura e saudável para o desenvolvimento dos bebês (Ortiz; Carvalho, 2012), pois oportuniza o convívio com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, por meio das interações e brincadeiras, dentro de um espaço intencionalmente planejado. Por outro lado, essa compreensão é relevante, posto que “quanto mais diversificadas e abrangentes forem as relações perpetradas ao longo da vida mais completos em termos de humanidade seremos” (Piccolo, 2022, p. 529-530).

No que tange à legislação brasileira, podem-se demarcar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, inciso IV), a qual institui o direito à Educação Infantil de zero a cinco anos como dever do estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação Básica, em seu artigo 29, e versa acerca da formação do docente que irá atuar nesta etapa da educação, em seu artigo 62. Assim, em consonância com a legislação brasileira, a educação é direito inalienável instituído a todos os bebês desde a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em instituições de Educação Infantil como espaço de garantia de direitos que favorecem o seu desenvolvimento integral.

Vale ressaltar que, nos documentos citados, não há referência direta aos bebês, mas à Educação Infantil como um todo ou à educação de crianças entre zero e cinco anos. Em vista disso, Gil e Vasconcellos (2018), após realizarem uma análise do percurso legal acerca da Educação Infantil, afirmam que:

[...] discutir os direitos dos bebês, quase sempre incluídos em textos que permitem subjetivações e sob o risco de serem invisibilizados, faz-se necessário, pois as leis, embora afirmem direitos, parecem carecer de mecanismos que os garantam, que

deem visibilidade a cidadania dos bebês e de fato se traduzam em práticas. [...] (Gil; Vasconcellos, 2018, p. 244).

De acordo com as autoras, pode-se perceber a fragilidade da legislação ao deixar subentendido o direito à educação dos bebês, bem como a distância entre o que está instituído e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, mesmo que sejam ponderadas as fragilidades legais, são notórios os avanços no que diz respeito à instituição do direito à educação dos bebês, haja vista a forte herança da vinculação ao campo da assistência.

Neste contexto, em que a Educação Infantil conquista espaço nos documentos oficiais e passa integrar o sistema educacional brasileiro, Vitta (2010) enfatiza a educação para a diversidade, que abrange a inclusão, como um elemento importante a ser incorporado à história atual da Educação Infantil, especialmente no berçário. Isso se dá porque as especificidades da docência com bebês podem favorecer a inclusão, haja vista que em uma turma de berçário as diferenças de desenvolvimento devem ser consideradas como singularidades dos sujeitos, ao passo que uma educação para todos evoca a ideia de que os princípios inclusivos perpassam por todos os níveis da Educação Básica, a qual, de acordo com a LDB, inicia-se na Educação Infantil.

Portanto, as especificidades da docência com bebês – as relações próximas e individualizadas, o respeito ao tempo de desenvolvimento, a percepção das diferenças como singularidades de cada sujeito – podem favorecer a construção de uma Educação Infantil fundamentada nos pressupostos de uma educação inclusiva, pois “esta ideia de Educação Infantil que enfatiza o desenvolvimento integral da criança e estimulando suas capacidades e habilidades, abre caminho para uma educação para todos” (Vitta, 2004, p. 9).

Neste enredo, há documentos que buscam instituir o direito à educação das pessoas com deficiência, especificamente, no que diz respeito à educação de crianças entre zero e três de idade. Entretanto, “no que diz respeito às crianças com deficiência o trajeto não foi muito diferente daquele apresentado as demais crianças, todavia, mais moroso em termos cronológicos” (Piccolo, 2022, p. 538).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) ainda previa o acolhimento aos bebês em salas de atendimento essencial, como meio de estimulação de seu desenvolvimento, não havendo referência ao sistema educacional. Somente em 2001, com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece-se a inserção das crianças com deficiência no sistema de educação, tendo início na Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Pode-se ainda destacar a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, que demarca, a partir de vários dispositivos legais, que “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2015, p. 2). Nesse âmbito, destaca-se o fato de que todas as crianças têm o direito de compartilhar espaços comuns, relacionar-se, brincar, fantasiar, ter trocas sociais e afetivas desde a Educação Infantil. Assim, como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, a Educação Especial é responsável por organizar serviços, recursos e estratégias para eliminar as barreiras que possam dificultar o acesso das crianças à educação (Brasil, 2015).

De acordo com o documento, todas as crianças podem aprender, desde que tenham a oportunidade de interagir e se desafiar. Para tanto, as instituições – sejam elas públicas, privadas, filantrópicas ou confessionais – devem organizar-se conforme a legislação vigente e garantir dentro de seus espaços o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve “promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (Brasil, 2015, p. 5). Desta forma, o AEE exige a atuação do profissional responsável nos diversos espaços da instituição, a saber: refeitório, parquinho, berçário, área externa, entre outros, proporcionando a participação da criança com deficiência em todos os espaços e tempos da Educação Básica, o que abrange a Educação Infantil, especificamente a educação de bebês em creches.

Por conseguinte, o Conselho Municipal de Educação de Belém fixa diretrizes e normas para o atendimento dos “educando com necessidades especiais” da rede municipal de ensino a partir da Resolução CME nº 012/2007 (Belém, 2007), a qual determina que a política educacional do município deve estar pautada nos princípios da educação inclusiva, bem como a prática educativa deve reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças como singularidades do sujeito. No que diz respeito ao AEE, em seu título II, capítulo I, este deve ser ofertado em cada unidade educativa, em unidades educativas polos ou em setor próprio na Secretaria de Educação, sendo indicada a oferta preferencialmente na unidade na qual está matriculado o educando (Belém, 2007).

Diante do que está disposto nos documentos citados, pode-se compreender os avanços nos textos legais, contudo, a instituição do direito pode não representar a garantia da oferta de vagas, tampouco dos serviços que deveriam ser oferecidos pela escola. Neste contexto, procedi à pesquisa exploratória no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, órgão responsável pelo acompanhamento das instituições da Rede Municipal

de Educação de Belém (RMEB) que atendem aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas com deficiência, no intuito de conhecer como se organiza a Educação Especial na RMEB, bem como, a partir dos dados produzidos, definir o *lócus* e os sujeitos desta pesquisa.

Assim, por meio da pesquisa exploratória, busquei caracterizar a educação de bebês da RMEB a partir de quantas turmas de berçário e quais instituições ofertam vagas e faixa etária dos bebês, para então definir as professoras<sup>5</sup> que seriam os sujeitos desta pesquisa. Também foi necessário descrever como são realizados o acompanhamento e orientação às práticas no contexto da inclusão de bebês em turmas de berçário.

Com o objetivo de estabelecer a primeira aproximação com o campo de pesquisa de dados, busquei junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) autorização para o início da pesquisa exploratória. Mediante a concessão da autorização (Anexo A), iniciei a coleta de dados, a qual possibilitou traçar os caminhos de construção desta pesquisa.

A pesquisa exploratória foi realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) Gabriel Lima Mendes, órgão responsável pelo acompanhamento e realização de avaliação multiprofissional de todo o público da Educação Especial matriculado pela RMEB. Segundo o Plano de Ação do CRIE 2023, são atendidas pelos técnicos do centro crianças que apresentam alguma “deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, sendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a demanda mais representativa, quantitativamente, nos espaços de Educação Infantil” (Belém, 2023a). As atribuições do centro envolvem atender às demandas de avaliação multiprofissional e assessoramento das instituições de educação do município de Belém.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a rede conta com um total de 68 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em 2021, foi inaugurada a primeira SRM da RMEB, em uma EMEI. Já em 2023, com o processo de ampliação, foram criadas mais duas, com o total de três salas em instituições que atendem à Educação Infantil. Diante do contexto das 143 instituições que atendem à Educação Infantil no município, que são acompanhadas pelo Centro de Referência, a criação e ampliação das SRMs representam um avanço, entretanto, ainda é insuficiente para a rede municipal.

No que tange ao assessoramento das Unidades de Educação Infantil (UEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as quais recebem bebês, crianças bem pequenas e

---

<sup>5</sup> O termo “professora” será designado ao me referir às professoras de bebês, haja vista a expressiva maioria de mulheres que exerce esta profissão.

crianças pequenas, entre seis meses e cinco anos, este é realizado pelo Núcleo de Educação Infantil (NEI), o qual é responsável pelo:

assessoramento e orientação aos pais, aos professores, aos coordenadores e diretores, aos estagiários e aos demais profissionais; Atendimento Educacional Especializado no CRIE; Formações gerais e em serviço; avaliações pedagógicas; intervenções educacionais junto à criança, bem como encaminhamento quando necessário, aos demais programas do CRIE; estudo de caso, visando a permanência das crianças com deficiência nos espaços da Educação Infantil de Rede Municipal de Ensino, com qualidade e respeito às diferenças, para que possam desenvolver as suas potencialidades, avançar no processo de aprendizagem e ampliar os seus conhecimentos (Belém, 2023a).

O NEI é composto por três técnicos de referência, que acompanham tanto as crianças em avaliação quanto as que já apresentam diagnóstico médico. O assessoramento da equipe técnica é realizado por meio de visitas periódicas, que podem ser agendadas pelos técnicos do NEI/CRIE ou podem ser solicitadas pelas coordenadoras pedagógicas, de acordo com a demanda de cada instituição. A caracterização da equipe encontra-se descrita no Quadro 3.

**Quadro 3** - Núcleo de Educação Infantil da RMEB

|           | Formação acadêmica  | Atuação na Educação Especial | Atuação na SEMEC |
|-----------|---|------------------------------|------------------|
| Técnico 1 | Licenciatura em pedagogia/ Especialização em Educação Especial/ AEE                                     | 10 anos                      | 10 anos          |
| Técnico 2 | Licenciatura em pedagogia/ Especialização em Educação Especial/ AEE                                     | 36 anos                      | 21 anos          |
| Técnico 3 | Licenciatura em pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e Especialização em AEE/ Mestre em Educação | 15 anos                      | 15 anos          |

Fonte: Elaborado pela autora conforme as informações dadas pelos técnicos do NEI.

O Quadro 3 revela a continuidade da equipe por pelo menos 15 anos de permanência no assessoramento às instituições da RMEB, com a titulação mínima de formação dos técnicos sendo de especialista em Educação Especial.

Na RMEB, a Educação Infantil de zero a três anos é ofertada em Unidades de Educação Infantil (UEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que podem atender em tempo integral (10 horas) ou tempo parcial (4 horas). Estas instituições podem estar em prédios próprios da rede ou estar em regime conveniado ou em subvenções, nas quais também são ofertadas vagas par educação de bebês, porém, somente serão descritos os dados das instituições próprias da rede, as quais são atendidas pelo Centro de Referência.

No interior das UEIs e EMEIs, a orientação pedagógica é realizada pela coordenação pedagógica da instituição, a qual desempenha papel de orientação às professoras e à gestão administrativa e financeira do espaço, e por uma técnica da Coordenação de Educação Infantil

(COEI) da SEMEC. Esta última realiza visitas periódicas de acompanhamento e orientação, enquanto a primeira realiza o acompanhamento do cotidiano da instituição. De acordo com o site da SEMEC, no ano de 2023, a RMEB atendeu a mais de 20 mil crianças, de 6 meses a 3 anos de idade, em berçários e maternais, e crianças de 4 a 5 anos de idade, em turmas de jardim I e II. A rede é composta por 143 unidades educativas, dentre as quais: 116 são escolas da rede própria e 27 são escolas conveniadas (Belém, [202-]), conforme descrito na Tabela 1.

**Tabela 1** - Instituições que atendem a Educação Infantil na RMEB

| Instituições   | Quantidade |
|--|------------|
| Unidade de Educação Infantil (UEI)   | 28         |
| Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)   | 28         |
| Escolas Municipais de Educação Infantil e do Campo (EMEC) e Ensino Fundamental (EMEIF) | 36         |
| Escolas anexas de Escolas sede   | 24         |
| Organizações da Sociedade Civil (OSC)  | 22         |
| Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)                           | 5          |
| Total:   | 143        |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do site da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

No ano de 2023, a rede municipal ofertou, nas instituições próprias da rede, três turmas de berçário I e quinze turmas de berçário II, todas em período integral. Em cada turma são matriculados quinze bebês, tendo entre seis meses e um ano e onze meses, agrupados por faixa etária em turmas de berçário I (de seis meses a onze meses) e berçário II (de um ano a um ano e onze meses). Em cada turma, são lotadas quatro professoras, duas pela manhã e duas pela tarde, com jornada de seis horas diárias.

As observações iniciais das professoras em relação ao desenvolvimento dos bebês, quando são considerados como tendo desenvolvimento atípico, são registradas em documento específico denominado: Informações das crianças com deficiência para acompanhamento do Núcleo de Educação Infantil - NEI/CRIE (Anexo B). Este documento consiste em um breve relatório descritivo dos traços do comportamento e das interações do bebê, o qual é anexado à planilha de Demanda Geral de Crianças com Deficiência por UEI/EMEI/OSC/OSCIP, para acompanhamento do Núcleo de Educação Infantil do CRIE (Anexo C).

Por meio do encaminhamento destes documentos, são realizadas as solicitações para avaliação multiprofissional e são informados também os bebês que apresentaram laudo médico de cada instituição. Neles constam: a instituição, o nome do bebê, a turma, a demanda por estagiário e se a criança apresentou laudo médico.

A coleta de dados para a definição do *locus* desta pesquisa se deu a partir dos arquivos do CRIE, a fim de identificar qual instituição mais encaminhou bebês para a avaliação ou com laudo médico para acompanhamento do centro. A princípio, defini o recorte temporal entre 2012 e 2022, contudo, de acordo com o arquivo do Centro de Referência, foi possível ter acesso aos encaminhamentos realizados entre os anos de 2018 e 2023, o que altera o recorte temporal previamente delineado para os últimos cinco anos.

De acordo com os dados dos arquivos do CRIE, não há registros de encaminhamentos de turmas de berçário para avaliação multiprofissional entre 2018 e 2021, tampouco de matrícula de bebês com deficiência. A equipe técnica ressaltou que são raros os encaminhamentos para avaliação de bebês, pois, pela tenra idade, é delicado identificar o que seria atípico ou que seria próprio do desenvolvimento daquele bebê. Em 2020, os bebês não estiveram presencialmente nas instituições e, em 2021 o funcionamento das instituições foi realizado em escalas devido à pandemia de COVID-19. Desta forma, não havia a possibilidade de realizar as observações do desenvolvimento dos bebês. Consta nos arquivos do CRIE que, nos dois últimos anos (2022 e 2023), houve oito encaminhamentos de turmas de berçário II – com bebês entre um ano e um ano e onze meses –, dois em 2022, e seis em 2023.

Dentre os seis bebês encaminhados para o CRIE, no ano de 2023, quatro são da mesma instituição, três deles já tendo apresentado laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto um está em acompanhamento para avaliação multiprofissional. Este dado determinou a definição do objeto de estudo como “práticas curriculares junto aos bebês com TEA”, uma vez que, a princípio, havia a intenção de pesquisar as “práticas curriculares junto a bebês com desenvolvimento atípico”, tendo em vista a tenra idade dos bebês.

Desta forma, traçaram-se novos caminhos para esta pesquisa. Primeiramente, optou-se por pesquisar “bebês com desenvolvimento atípico”, haja vista que não havia a informação acerca dos encaminhamentos, tampouco da inclusão de bebês com deficiência. Entretanto, diante do contexto apresentado pela pesquisa exploratória, conforme os dados constantes no arquivo do CRIE, como critérios para escolha da instituição e dos sujeitos desta pesquisa, considerou-se o número de encaminhamentos realizados nos últimos dois anos, constantes nos dados levantados. Dada à especificidade da presença de bebês com diagnóstico precoce de TEA em uma turma de berçário II de uma UEI de tempo integral, o *locus* da pesquisa foi definido por esta singularidade.

Assim, a pesquisa será realizada na instituição que, no ano de 2023, realizou quatro encaminhamentos para o CRIE, todos da mesma turma, sendo três bebês com laudo de TEA e

um em avaliação. Dada esta informação, optou-se por focar o estudo nas práticas curriculares das quatro professoras que estão lotadas na turma em que estão matriculados os bebês com TEA.

Cabe demarcar que esta UEI não possui SRM, conforme previsto pela Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Desta forma, diante da realidade apresentada pela rede municipal de educação e do que tange ao direito dos bebês com deficiência, já instituído pela legislação vigente, pode-se perceber o avanço na materialização desse direito, contudo, é imprescindível estudar a realidade vivenciada pelas professoras desta instituição, haja vista que não exista atendimento educacional especializado em todas as UEIs e EMEIs, e o acompanhamento da equipe do CRIE é realizado de forma pontual em visitas agendadas.

Diante deste cenário, as professoras exercem suas práticas no berçário e organizam o seu fazer docente com os bebês sem suporte direto, uma vez que, dadas as particularidades deste momento da vida cada bebê, estes apresentam formas e tempos de desenvolvimento muito singulares. Assim, dentro do cotidiano de uma turma de berçário, perceber e dar sentidos às mais sutis manifestações exige segurança da professora na condução de suas práticas. Nestas circunstâncias, compreende-se a necessidade de um acompanhamento e orientação próximos, e de intervenções que favorecessem as interações entre os bebês, tal como Vitta (2010) considera que

A Educação Infantil, especialmente o berçário, parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos desenvolvimentais dessa faixa etária (Vitta, 2010, p. 79).

Levando-se em conta o acesso à Educação Infantil sob uma perspectiva inclusiva como direito de todos os sujeitos à educação, faz-se necessário pensar em um Atendimento Educacional Especializado, a fim de sustentar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês com deficiência nas creches. Para isso, a oferta do AEE na primeira etapa da Educação Básica ganha destaque.

Deve-se ainda considerar as especificidades da docência com bebês, a qual exige uma organização curricular que atenda o seu desenvolvimento integral, de modo a se materializar nas práticas vivenciadas no interior das instituições. Também cabe levar em conta os dispositivos legais que regulamentam a Educação Especial na Educação Infantil, bem como a organização da Educação Especial e as orientações às práticas docentes na rede municipal de educação, haja vista não haver AEE em todas as UEIs e EMEIs. Por conta de todos esses

fatores, aponta-se a necessidade de investigar como as professoras do berçário II desenvolvem suas práticas curriculares para a inclusão de bebês com TEA na RMEB.

À vista disso, esta pesquisa teve como *objeto de pesquisa* a prática curricular das professoras de uma turma de berçário II de uma Unidade de Educação Infantil (UEI) da Rede Municipal de Educação de Belém-PA, no contexto de inclusão de bebês com TEA, sendo esta UEI o *locus* de pesquisa escolhido.

Como *problema de pesquisa*, delimitei: *o que revelam as narrativas das professoras do berçário II sobre suas práticas curriculares em uma turma que tem bebês com TEA?* Já como questões norteadoras da pesquisa: Quais escolhas curriculares são priorizadas pelas professoras no desenvolvimento de sua prática curricular? Como as professoras organizaram suas práticas curriculares na turma de berçário II para atender também às especificidades dos bebês com TEA?

Com o intento de responder aos problemas de pesquisa foi traçado como *objetivo geral*: analisar o que revelam as narrativas das professoras sobre suas práticas curriculares em uma turma de berçário II no contexto da inclusão de bebês com TEA. E como *objetivos específicos*: a) identificar as escolhas curriculares priorizadas pelas professoras no desenvolvimento de sua prática curricular; e b) analisar a organização das práticas curriculares diante da inclusão de bebês com TEA.

Dada a especificidade do objeto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, fazendo que, como meio de produção de dados, utilizasse a pesquisa narrativa, que pressupõe a proximidade com o objeto estudado, sob uma abordagem qualitativa. O processo de produção de dados ocorreu mediante a realização de entrevistas com as professoras de uma turma de berçário II que atendem a bebês com TEA, a fim de compreender junto aos sujeitos que singularidades marcam as práticas curriculares, compartilhando no meio acadêmico e entre as professoras de bebês as experiências vivenciadas com os bebês com TEA.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, nas quais estão delineados os percursos metodológicos, a fundamentação teórica e a produção e análise dos dados desta pesquisa. A primeira seção constitui a *Introdução*, na qual relato minha trajetória pessoal e profissional de encontro com o tema, a delimitação do objeto de estudo e a construção do problema de pesquisa.

Na segunda seção, intitulada *Construindo os caminhos da pesquisa*, está descrito o percurso metodológico, destacando as especificidades da narrativa como meio de produção de dados, a definição dos instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise, bem

como foram apresentados: a rede municipal de educação, o *locus* de pesquisa, as professoras protagonistas e os bebês com TEA.

Na terceira seção, *Educação de bebês e as singularidades das práticas curriculares*, foram mobilizados os autores que fundamentaram os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise dos dados produzidos. Desta forma, estão elencadas as categorias teóricas referentes às singularidades das práticas curriculares junto a bebês com TEA.

Na quarta seção, nomeada *As professoras e suas narrativas: as singularidades das práticas curriculares junto aos bebês*, foram registradas as narrativas das professoras de uma turma de berçário do município de Belém no contexto da inclusão de bebês com TEA. Nesta seção, mediante a análise dos dados produzidos, estão delineadas as singularidades que marcam as práticas curriculares junto aos bebês com TEA.

Na quinta sessão, intitulada *Os achados da pesquisa – tecendo conclusões*, apresentei as descobertas desta pesquisa e demarquei as contribuições para enriquecer as práticas curriculares junto a bebês com TEA, bem como para fomentar pesquisas posteriores acerca desta temática.

## 2 CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.*

*(Benjamin, 2011, p. 198).*

Walter Benjamin, em seu ensaio *O narrador*, destaca a narrativa como um intercâmbio de experiências entre os sujeitos, pois nela compartilhamos o acúmulo da experiência de nossas vidas como conhecimento que, ao ser partilhado, fomenta a produção de novos conhecimentos a partir dos traços que o narrador imprime sobre as narrativas. Corroborando as ideias do autor, esta pesquisa busca, nas narrativas das professoras de uma turma de berçário II no contexto da inclusão de bebês com TEA, as possibilidades de como caminhar ao encontro dos pressupostos de uma educação inclusiva.

Esta seção aborda as escolhas metodológicas deste estudo e, para este fim, foi dividida em quatro subseções. Na primeira, está caracterizada a abordagem e o tipo de pesquisa realizado, enfatizando as singularidades da constituição do caso estudado, diante da inclusão de bebês com TEA em uma turma de berçário. Na segunda, está caracterizada a narrativa como processo de produção de dados. Na terceira, está demarcada a entrevista como instrumento de produção de dados e a análise do conteúdo como processo de tratamento dos mesmos. E na última subseção, serão apresentadas tanto as diretrizes curriculares municipais que, ao longo dos anos, orientaram o trabalho na RMEB, quanto as professoras protagonistas e os bebês com TEA.

### 2.1 Escrevendo a narrativa de uma pesquisa: das incertezas ao caso

Os caminhos percorridos durante a pesquisa exploratória revelam as particularidades do objeto deste estudo, todavia, ao buscar compreender como a Educação Especial é ofertada no município de Belém e conforme os dados da pesquisa exploratória ganhavam volume, a incerteza de como transcorreria a pesquisa emergia da ausência dos registros de bebês com deficiência até o ano de 2021.

Assim, ao proceder à produção dos dados sobre o arquivo do CRIE e constatar oito registros entre 2022 e 2023, sendo quatro de uma única instituição e da mesma turma, novos caminhos foram traçados e a natureza singular do objeto deste estudo se revelou pela especificidade de uma turma de bebês com três bebês com TEA e um encaminhado para avaliação sob a mesma indicação. Dada a especificidade do objeto, esta pesquisa configurou-

se como um estudo de caso. No intento de apreender das narrativas dos sujeitos, suas percepções, sentimentos, concepções sobre suas práticas curriculares, optei por utilizar como meio de produção de dados a pesquisa narrativa.

Neste sentido, este estudo aproxima-se do que é próprio da abordagem qualitativa, posto que se consideram as singularidades das práticas das professoras sujeitos desta pesquisa, as quais podem ser compartilhadas entre as professoras de bebês e entre a comunidade acadêmica, para indicar possíveis caminhos em torno da inclusão de bebês com TEA, uma vez que

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir numa pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Especialmente quando se analisam as práticas em turmas de berçário, minúcias relacionadas ao cotidiano muito revelam dos interesses e necessidades dos bebês, bem como permitem compreender que todos os detalhes são importantes, mostrando o que é próprio desta docência. De um modo geral, Bogdan e Biklen (1994) definem como características da abordagem qualitativa o seguinte: a fonte de dados é o ambiente natural, o que pressupõe o contato direto com a realidade estudada; leva-se em consideração o contexto; apresenta-se uma descrição minuciosa dos dados empíricos (pessoas, locais, conversas); interessa-se em compreender os processos das interações diárias; busca apreender a perspectiva dos participantes; e, por fim, a análise segue o processo indutivo.

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa vai ao encontro de tais pressupostos, posto que é no contato direto com os sujeitos participantes que busquei, de forma descritiva e minuciosa, analisar suas narrativas no intento de compreender as singularidades que marcam suas práticas curriculares juntos aos bebês com TEA. Por meio de suas narrativas, foi possível compreender o processo de construção e desconstrução de suas práticas curriculares, suas escolhas, suas motivações e suas dificuldades diante da inclusão de bebês com TEA.

Desta forma, a partir da realidade estudada, busquei destacar as singularidades que pudessem fundamentar uma discussão acerca da inclusão e do fomento de práticas curriculares com os bebês com TEA em instituições de Educação Infantil. Assim, nas situações descritas pelos sujeitos em suas narrativas, pude evidenciar as práticas curriculares das professoras.

A respeito da concepção de uma pesquisa dessa natureza, Zanette (2017) afirma que,

[...] um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador ‘colocar-se no papel do

outro', ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (Zanette, 2017, p. 153).

Para Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores qualitativos buscam analisar a realidade em toda a sua riqueza, de forma minuciosa. No movimento de análise dos relatos, considera-se a importância de compreender as diferentes perspectivas dos sujeitos, pois cada um atribui sentidos específicos às situações vivenciadas, bem como de perceber as pistas para fomentar novas práticas entre as professoras de bebês. Haja vista que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Lüdke e André (2013, p. 96) afirmam que o rigor metodológico da pesquisa consiste na “explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita”. Neste enredo, este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, pois as especificidades do objeto estudado vão ao encontro do que é próprio desta abordagem, de modo que, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (Lüdke; André, 2013, p. 20). Logo, de acordo, com a especificidade do objeto de pesquisa, que se situa no contexto da inclusão em uma turma de berçário II, este estudo constituiu-se como um estudo de caso, na medida em que o objeto estudado assume uma particularidade bem definida diante do contexto estudado, no modo como se apresenta a inclusão de dois bebês com diagnóstico precoce de TEA.

No desenvolvimento deste estudo, buscou-se analisar o presente objeto observando as múltiplas dimensões que este pode assumir dentro de um contexto, de modo a compreender a manifestação geral do problema, bem como “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações” (Lüdke; André, 2013, p. 21) dos sujeitos, a fim de revelar novas possibilidades relacionadas à inclusão de bebês.

Neste contexto, o caso delineou-se conforme foi realizada a pesquisa exploratória, a qual constitui uma das etapas do estudo de caso, posto que nela é possível, em contato direto com a realidade estudada, compreender o contexto geral em que o objeto está inserido, bem como definir o que lhe confere singularidade diante do contexto mais amplo. Segundo Lüdke e André (2013).

a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de

estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como é ela realmente, e não queria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade de ação (Lüdke; André, 2013, p. 25).

Assim, esta subseção descreve como a pesquisa exploratória, possibilitou a aproximação com a realidade estudada, definindo a partir dos dados produzidos o *lócus* e os sujeitos desta pesquisa, bem como imprimindo ao objeto de estudo uma singularidade bem específica.

Realizada a definição do objeto, do *lócus* e dos sujeitos, procedeu-se à produção sistemática de dados, recorrendo-se a duas fontes: as narrativas das professoras e os documentos de registro do planejamento da turma (projetos e relatórios de execução dos mesmos), bem como registros fotográficos do espaço da sala do berçário II concedidos pelas professoras da turma. Destarte, é a partir da análise dos dados produzidos que se possibilita a construção de generalizações e de novas ideias, novos significados, novas práticas.

## **2.2 A narrativa como estratégia de produção de dados**

O desenvolvimento deste estudo deu-se mediante a autorização pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), para então realizar o levantamento de dados no CRIE, o qual realiza a orientação e acompanhamento da Educação Especial na RMEB. Os dados produzidos na pesquisa exploratória foram referentes ao quantitativo de encaminhamentos realizados para avaliação multiprofissional e qual instituição mais realizou estas solicitações. Com base nesse levantamento inicial, foram definidos o *lócus* de pesquisa e os sujeitos participantes.

Em se tratando de pesquisa envolvendo sujeitos, procedeu-se à solicitação de autorização junto ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual foi concedida em 14 de outubro de 2023, no Parecer Consubstanciado número 6.426.160 (anexo D). Para além da formalização do processo junto ao Conselho de Ética, compreendo a importância de uma postura ética do pesquisador durante a realização da pesquisa, especialmente diante da disponibilidade das participantes que se dispõem a compartilhar suas práticas. Esse fato é marcadamente relevante porque a realização de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais implica uma relação entre pesquisador e os participantes, a qual está permeada pela subjetividade de ambos.

Desta forma, as interlocutoras

merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito. Isso implica cuidados especiais com os comportamentos por parte do pesquisador na coleta de informações, nas formas de abordagem, nas formas de expressão e comunicação, no uso de palavras, nas atitudes e nas expressões corporais (Gatti, 2019, p. 56).

Isto indica a importância de uma postura do pesquisador que assegure aos participantes da pesquisa o cuidado com possíveis constrangimentos ou exposição de sua identidade, no intento de minimizar possíveis abalos emocionais e tensões para os participantes, os quais podem ter consequências de natureza superficial ou marcas profundas. Dito isto, a aproximação respeitosa ao contexto e o cuidado e o respeito com os interlocutores são qualidades éticas imprescindíveis para o pesquisador.

Considerando-se ainda que os modos de agir podem causar diferentes sentimentos no sujeito com o qual está se relacionando no momento de produção de dados – quer sejam insegurança, sentimento de inferioridade, raiva, angústia, entre outros –, é imprescindível o “respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação” (Gatti, 2019, p. 56).

Por isso, durante o desenvolvimento deste estudo, busquei assumir uma postura ética de respeito às professoras que aceitaram participar da pesquisa compartilhando suas práticas, seus valores e opiniões expressos durante as entrevistas, garantindo-lhes total confidencialidade, bem como a segurança do diálogo entre pesquisador e participante em um ambiente reservado que lhes permitisse a liberdade de relatar suas inseguranças, seus acertos e erros, e os momentos de instabilidade.

Considerando também o respeito e cuidado com os bebês com TEA, quando Cruz (2019) discute a ética em pesquisas que envolvem crianças, adolescentes e pessoas com diminuição da capacidade de decisão, a autora chama atenção para como especialmente as crianças e as pessoas com deficiência intelectual em nossa sociedade são usualmente invisibilizadas e silenciadas, apenas recentemente sendo reconhecidas como sujeitos de direitos. Dito isto, cabe ressaltar a importância do rigor metodológico, bem como a postura desta pesquisadora diante da realização de uma pesquisa com docentes de bebês em tenra idade e com diagnóstico de TEA, em que a produção de dados se deu mediante a análise dos documentos e relatos a respeito de suas interações no espaço educativo. Desta forma, resalto que eles são sujeitos “que têm direitos que devem ser integralmente respeitados” (Cruz, 2019, p. 74).

Neste sentido, os bebês devem ser igualmente respeitados e reconhecidos como sujeitos de direitos, pois, ainda que esta pesquisa não se dê a partir do seu olhar, os dados

produzidos são a respeito de suas sinalizações, as quase estão registradas nos relatos das professoras. Desta forma, a condução do processo de análise requer uma atenção rigorosa às questões éticas, no intento de apresentar a realidade estudada de forma fidedigna e respeitosa. Isso possibilita ampliar a percepção das singularidades do bebê com TEA como constitutivas destes sujeitos que demandam atenção e cuidado.

Tendo em vistas as questões éticas discutidas, foram estabelecidos os primeiros contatos com a instituição e os sujeitos da pesquisa, a fim de favorecer a partilha das experiências das professoras por meio da narrativa de suas práticas curriculares, como forma de apreender suas percepções, suas escolhas, sua forma de conduzir suas práticas, as dificuldades encontradas, entre outros aspectos. Também foi possível compreender o contexto institucional e individual que permeia as escolhas curriculares das professoras. Para tanto, o processo de produção de dados busca revelar as singularidades das práticas curriculares vivenciadas, compreendendo que:

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Lüdke; André, 2013, p. 13).

Especialmente no que tange à educação de bebês, busquei destacar, nas narrativas das professoras, suas escolhas em relação às práticas que foram vivenciadas com os bebês nas sutilezas cotidianas, dando enfoque para a seleção e organização do conhecimento, como processo determinante para compreender as práticas curriculares no berçário. Daí a importância de demarcar as singularidades das práticas curriculares das professoras sujeitos desta pesquisa junto a bebês com TEA, em uma turma de berçário, em interface com os princípios de uma educação inclusiva. Para tanto, optei por desenvolver uma pesquisa narrativa, a qual nos permite “pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 108).

Nesta perspectiva, a narrativa emerge como meio de apontar nos relatos das professoras as experiências vividas nas relações com os bebês dentro da instituição. Voltando ao ensaio *O Narrador*, vê-se que nele Walter Benjamin (2011, p. 198) caracteriza a narrativa como “a faculdade de intercambiar experiências”, posto que o ato de narrar permite ao ouvinte apropriar-se do que foi narrado, de tal modo que, ao ouvir, incorpora-o a sua experiência e, ao narrar novamente, imprime-lhe as suas marcas. Assim, a narrativa não se detém sobre a mera descrição informativa, mas se configura como partilha de experiências

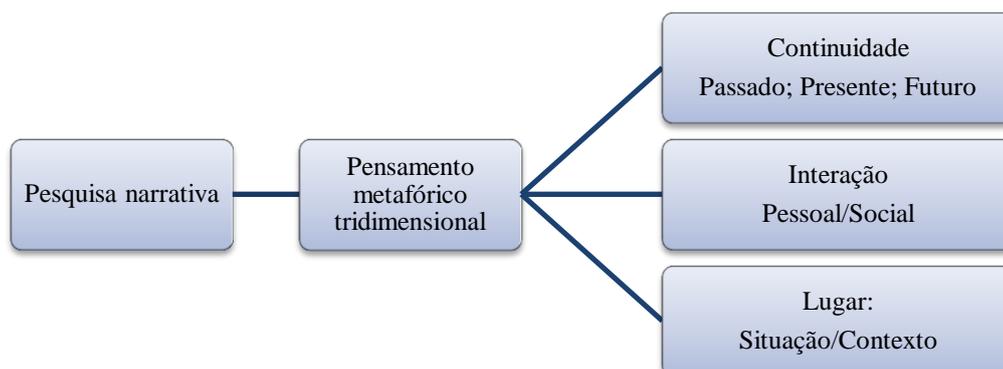
vividas, que abre caminhos, dando pistas e conselhos para continuidade da história, bem como para que o ouvinte imprima na narrativa as suas próprias marcas (Benjamin, 2011).

Ao recorrer ao acervo de sua vida, o narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (Benjamin, 2011, p. 201). Neste sentido, a narrativa tem em si uma natureza utilitária de compartilhar sabedoria, a qual é compreendida como conselho tecido na substância viva da existência. Indo ao encontro de Benjamin (2011), compreendo que a narrativa possui uma natureza utilitária, que deixa pistas acerca das experiências compartilhadas entre os sujeitos. Desta forma, essa lógica possibilita aprofundar os estudos sobre as práticas curriculares, como forma de produção de dados, bem como fomentar novas práticas entre as professoras de bebês em espaços de cuidado e educação, a partir da análise das práticas curriculares narradas pelos sujeitos desta pesquisa.

Clandinin e Connelly (2011, p. 32) abordam a narrativa “como fenômeno sob estudo e como método de estudo”, o que resulta pertinente para a educação, que se torna posição estratégica para estudar a experiência – a qual representa o ponto inicial e central na pesquisa, pois oportuniza entendimento da vida em meio a processos da educação. Nesta perspectiva, estudar a experiência vivida pelos sujeitos está para além da mensuração em testes, mas se relaciona a sua vida dentro dos diferentes contextos em que transita, os quais estão cercados de complexidade, de esperanças, de sonhos, de expectativas.

A pesquisa narrativa requer o processo de aprender a pensar narrativamente, valorizando a vida dos sujeitos em seus mais variados aspectos, considerando que as pessoas estão em constante processo de mudança e suas experiências apresentam um caráter transitório, pois estão situadas em um determinado tempo e contexto, que dão sentido às pessoas, aos eventos ou às coisas (Clandinin; Connelly, 2011). Neste âmbito, a investigação posiciona-se em um espaço tridimensional metafórico, que envolve temporalidade, interação e lugar, conforme a figura abaixo:

**Figura 1** - Pesquisa narrativa como espaço tridimensional metafórico



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Clandinin e Connelly (2011).

A primeira dimensão refere-se à continuidade, que diz respeito ao pensamento retrospecto e prospecto que perpassa pelo contínuo da história dos sujeitos – a temporalidade (passado, presente e futuro) em que transitam as suas experiências. Aí tem-se a ocorrência de mudança e transformação quando se considera que as experiências das professoras se constituem em uma temporalidade, na qual o exercício do olhar retrospecto tem elementos para reflexão e o exercício de narrar o vivido.

Neste sentido, é possível compreender a vida em um *continuum*, no qual uma experiência fornece base para outra, dentro da temporalidade da história dos sujeitos, que motiva mudança nas experiências subsequentes. É no exercício de narrar suas experiências que as professoras podem revelar as práticas curriculares adotadas ou abandonadas no processo de inclusão de bebês com TEA.

A segunda dimensão é concernente à interação, haja vista que a experiência tem um caráter individual e social, pois somos indivíduos que precisamos ser reconhecidos em nossa individualidade, mas estamos sempre em interação, sempre em um contexto social. Desta forma, as narrativas expressam a individualidade do sujeito e o caráter social de suas experiências construídas nas interações, seguindo em uma direção introspectiva e extrospectiva – a primeira compreendendo o que é próprio do sujeito, seus sentimentos, emoções e reações, enquanto a segunda compreende as condições externas, o seu ambiente.

A terceira dimensão diz respeito ao lugar em que situamos os sujeitos. “No pensamento narrativo, o contexto faz diferença” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 59), pois ele possibilita diferentes formas de olhar o objeto estudado, dentro das noções de “contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85), considerando as variáveis que estabelecem correlações com os sujeitos, como condições socioeconômicas, ambiente rural ou urbano, cenário dentro ou fora de sala, entre outros.

Assim, proceder a uma pesquisa narrativa envolve a construção de um pensamento narrativo, o qual considera que as pessoas estão em constante processo de mudança e suas experiências apresentam caráter transitório, pois estão situadas em um determinado tempo e contexto, os quais dão sentido às pessoas, aos eventos ou às coisas. Esta forma de pensar as experiências do sujeito implica considerar a sua continuidade e a interação. Neste sentido, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência dos seres humanos no mundo e com o mundo.

Dito isto, por meio do registro das histórias, das ações, dos fazeres e dos acontecimentos que compõem as expressões narrativas acerca da realidade estudada, pôde-se perceber como as professoras conduzem suas práticas junto aos bebês e como o contexto em que estão inseridas impacta nas mesmas, levando a compreender os sentidos, as decisões, as incertezas em face da inclusão de bebês com TEA.

Destarte, compreendo que, a partir das narrativas, emergem importantes elementos para analisar a prática curricular vivenciada pelas professoras de bebês no decorrer de sua história profissional, em uma continuidade temporal que revela as transformações ocorridas em sua prática, seus sentimentos de segurança ou insegurança e as decisões tomadas, dando pistas para o que ainda pode ou deve ser ressignificado no decorrer do seu percurso como docente. Segundo Clandinin e Connelly (2011).

nosso interesse principal nas experiências é o crescimento e a transformação na história de vida que nós, pesquisadores, e nossos participantes enredamos. Por isso, tão difícil quanto pode ser contar uma história, mais difícil ainda é a tarefa importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança (Clandinin; Connelly, 2011, p. 108).

Considero importante destacar que não há aqui a pretensão de elaborar um modo de fazer específico, mas de fomentar a reflexão das experiências vividas como meio de enriquecer as práticas curriculares, entendendo-as como um processo intencionalmente planejado para potencializar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês em espaços coletivos.

Na Educação Infantil, especialmente no berçário, dadas as suas especificidades, entendo que não há possibilidades de uma distribuição ou seleção pré-determinada do que deve ser vivenciado, posto que o desenvolvimento humano está para além de tais modelos homogeneizantes. Antes, as aprendizagens decorrem do intenso interesse dos bebês de se apropriarem do mundo que os cerca, o qual deve estar acompanhado da intencionalidade do planejamento do docente que se relaciona com ele.

Desta forma, narrar o vivido pode revelar as singularidades das experiências que são construídas pelas professoras dentro de um contexto que é social, histórico e coletivo. Dentro deste cenário, a pesquisa narrativa permitirá a análise das práticas curriculares a partir das experiências vividas pelas professoras em seus diferentes contextos sociais e individuais. Isso possibilita a análise das práticas adotadas, das que possivelmente foram abandonadas e das que, no decorrer de seu percurso, foram ressignificadas. Evidencia-se então o movimento contínuo das experiências que transitam entre o individual e o coletivo, em um movimento de olhar o passado e construir o futuro.

Compreendendo que a vida e a história não são mensuráveis nem passíveis de experimentação em suas múltiplas faces, a narrativa das experiências vividas com os bebês pode ser fonte rica de reflexão para a construção de novas práticas, posto que narrar o vivido revela a singularidade dessas práticas, as possíveis mudanças, as dificuldades, as dúvidas na vivência da docência com bebês com TEA, bem como os caminhos encontrados para favorecer o desenvolvimento dos bebês.

Diante deste movimento de recordar, dialogar e refletir sobre o que já foi vivido, este estudo vai ao encontro de Teixeira (2004), ao considerar que “nos fios da memória, no resgate do vivido, ressignificado, reinterpretado, revivido na narrativa, os sujeitos produzem conhecimentos e vão se constituindo em processos de identificação e de subjetivação. Em processos de formação” (Teixeira, 2004, p. 160).

Logo, as narrativas acerca de nossas práticas podem ir para além do simples relato, tornando-se objeto de estudo que pode contribuir para a construção de material teórico e reflexivo sobre a educação, aqui se dando destaque para a educação de bebês com TEA. Ora, mesmo ao compreender que os bebês apresentam um processo de desenvolvimento muito particular, é por meio das relações próximas vivenciadas no cotidiano da instituição que se podem evidenciar as singularidades de cada sujeito. Desta forma, a análise das práticas curriculares adotadas ou abandonadas junto aos bebês torna-se fecunda por ser capaz de evidenciar, nas narrativas dos docentes, elementos para a construção de novas práticas.

No exercício de analisar as práticas curriculares, apropriamo-nos do conceito de prática de Sacristán (1999), quando a considera não como a mera ação do sujeito que transita pelo espaço, a qual acaba em si, mas como construção social e coletiva, imbuída de intencionalidade, que se enraíza no fazer dos sujeitos em um processo histórico, dando pistas para práticas futuras. Segundo o autor:

A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados

na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória (Sacristán, 1999, p. 72).

Desta forma, as docentes vão, no decorrer de seu percurso profissional, construindo as práticas que vivenciam diariamente com os bebês, posto que uma prática delinea os caminhos para uma nova, trazendo consigo marcas históricas, temporais e culturais que se cristalizam nas ações dos sujeitos. Nas palavras do autor, “[...] a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura” (Sacristán, 1999, p. 73).

Neste sentido, conforme afirma Lunardi-Mendes (2008a, p. 118), as práticas curriculares são “ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo”. Em outras palavras, consideram-se práticas curriculares aquelas que, por sua intencionalidade, levam a cabo a materialização do currículo, seja no processo de elaboração dos documentos curriculares nas instâncias competentes (nacionais, regionais ou locais), seja no interior das instituições de Educação Infantil. Tais práticas, no que tange à Educação Infantil, estão nas minúcias cotidianas, as quais expressam a finalidade do currículo, que, por sua vez, prioriza o desenvolvimento integral dos bebês.

### 2.2.1 Os instrumentos de produção de dados

Mediante a organização dos dados da pesquisa exploratória, destaco que as participantes desta pesquisa serão as quatro professoras da turma de berçário II na qual estão inseridos os bebês com TEA. Elas estão lotadas na instituição que encaminhou o maior número de solicitações para a avaliação multiprofissional. O processo de produção de dados ocorreu no segundo semestre de 2023.

Para o alcance dos objetivos propostos, como procedimento de produção de dados, adotei a entrevista aberta, que foi gravada e transcrita, por entender que esta possibilita, de forma livre e espontânea, captar as percepções dos sujeitos, dando-lhes liberdade de expressar tanto a complexidade de situações descritas quanto suas escolhas, incertezas e sentimentos. Assim, para Lüdke e André (2013, p. 33-34):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. [...].

A escolha desse procedimento de produção de dados se dá por permitir ao entrevistado discorrer livremente acerca do tema, bem como por possibilitar elucidar as dúvidas do entrevistador que interage com o sujeito entrevistado. Em processo de interação mediado pelo diálogo entre entrevistado e entrevistador, buscou-se motivar o relato de suas percepções acerca das experiências cotidianas diante da inclusão de bebês com TEA. Para tanto, a entrevista aberta se configura como um instrumento potente que revela detalhes das práticas curriculares das professoras, uma vez que compreendo que o cuidado e educação ocorrem nas minúcias cotidianas. Por isso, o processo de produção de dados buscou favorecer a descrição dos momentos mais singulares da rotina, que foram pensados e planejados para a turma, dadas as singularidades da mesma pela inserção de bebês com TEA.

Neste enredo, Benjamin (2011, p. 205) nos diz que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Essa afirmação sugere uma relação de confiança entre entrevistador e o participante, que, no caso desta pesquisa, possibilita o fluir da narrativa das práticas da professora. Assim, é imprescindível a habilidade do entrevistador em ouvir atentamente, a fim de favorecer o fluxo das informações em uma relação de respeito com o sujeito participante da entrevista.

Logo, a opção por uma entrevista aberta se dá pela ampla possibilidade de dar o máximo de liberdade às entrevistadas, para detalharem suas impressões, escolhas, vivências, considerações, podendo assim descrever livremente as relações cotidianas vivenciadas com os bebês com TEA no interior da instituição. Em conformidade com Lüdke e André (2013, p. 34):

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar. Em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de instrumento mais flexível.

O instrumento de pesquisa seguirá com uma questão norteadora que permita e motive as professoras a descreverem suas práticas curriculares em suas narrativas, conforme Apêndice A. As entrevistas são realizadas individualmente, de maneira que garantam a privacidade para os sujeitos participantes abordagem aspectos diversos como opiniões, expectativas, valores, além das experiências, entre outros elementos.

Dito isto, procedi ao contato com a coordenação da instituição *lócus* desta pesquisa, a qual organizou o primeiro encontro com as professoras da turma de berçário II, de modo que tive dois encontros com o grupo de professoras. No primeiro encontro, fiz a apresentação da pesquisa e o convite às profissionais que desejassem participar das entrevistas; neste

momento, as professoras demonstraram-se disponíveis para participar e aceitaram a proposta realizada. No segundo, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo E), o qual foi lido e assinado pelas participantes.

Mediante o aceite oficial, agendei quatro convites para encontros individuais, na própria instituição, no horário destinado ao planejamento das professoras. A coordenação disponibilizou um espaço reservado para a realização das entrevistas e o intervalo de aproximadamente uma hora de conversa para a produção dos dados desta pesquisa, entre os dias 18 de outubro e 3 de novembro de 2023.

De modo a complementar as análises dos dados produzidos pelas entrevistas, são também utilizados como fonte dos registros das práticas curriculares das professoras os projetos das turmas e os relatórios dos projetos, a fim de identificar as suas escolhas curriculares e como elas selecionam e organizam o conhecimento a ser compartilhado com os bebês, de acordo com as orientações curriculares da rede municipal de Belém. Neste sentido, Lüdke e André (2013, p. 100) afirmam que os “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. Também foram disponibilizadas fotos da organização do espaço da sala do berçário II, oriundas do acervo pessoal das professoras.

Durante o processo de produção de dados no interior da instituição, foram disponibilizados três projetos e dois relatórios de projeto elaborados pelas professoras entre março e de novembro de 2023. Na justificativa de cada projeto, constam os elementos que as professoras observaram e que fundamentaram as suas escolhas para o planejamento com os bebês; ao seu término, são elaborados relatórios nos quais constam as considerações acerca das experiências vivenciadas pelos bebês durante os projetos. Tais documentos são complementares e, em ambos, constam os elementos que justificam as escolhas das professoras. Assim, de maneira a complementar os dados constantes nos relatos das professoras, os documentos citados servem de fonte de dados para a análise desta pesquisa.

### **2.3 Procedimento de tratamento de dados**

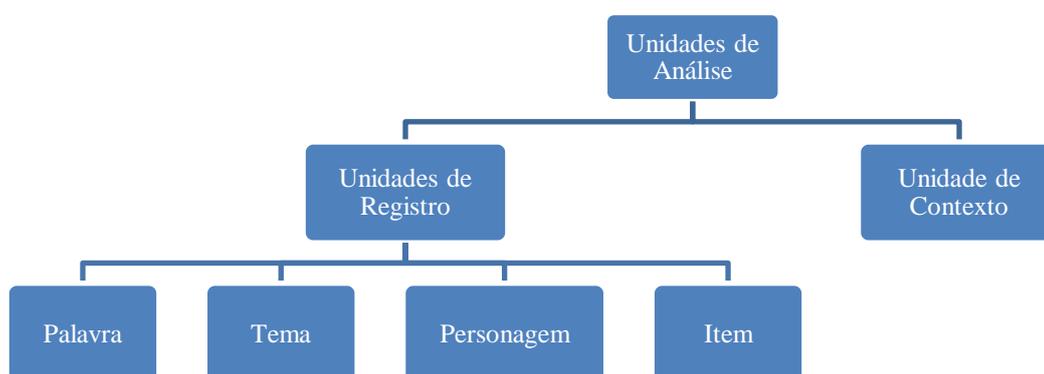
A análise dos dados produzidos será realizada mediante a análise do conteúdo das narrativas dos sujeitos. Para Franco (2005, p. 13), este procedimento está centrado na “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, da qual emergem os sentidos que os indivíduos ou um grupo atribuem ao seu enunciado, que vão para além da descrição da realidade, mas revelam

componentes “cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (Franco, 2005, p. 14), os quais estão relacionados a um contexto histórico e social.

Como procedimento de pesquisa, a análise de conteúdo busca realizar inferências que exigem um processo de comparação e classificação do conteúdo manifesto/explicito e do conteúdo “oculto” as mensagens. O primeiro refere-se ao que está “escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou explicitado”; o segundo, por sua vez, é o contexto que imprime significado às unidades de análise. Tal processo implica o entendimento de semelhanças e diferenças, relacionando os dados produzidos aos pressupostos teóricos da pesquisa. Segundo Franco (2005, p. 28): “[...] produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções mundo, de indivíduo de sociedade”.

Por conseguinte, buscam-se destacar as unidades de análise elencadas por Franco (2005), a saber: unidades de registro, que se subdividem em palavra, tema, personagem e item, e unidade de contexto. A autora enfatiza que as unidades de análise podem e devem ser utilizadas de forma “combinada, compartilhadas e inter-relacionadas”, a fim de possibilitar análises mais amplas dos diferentes sentidos e significados presentes nas comunicações. As unidades de análise destacadas pelas autoras estão ilustradas na figura abaixo:

**Figura 2** - Unidades de análise de conteúdo



Fonte: Elaborada pela autora com base em Franco (2005).

Para este estudo, considera-se pertinente a utilização das unidades de registro de tema e de personagem, por possibilitarem destacar, a partir dos relatos dos sujeitos, representações, opiniões, conceitos e sentidos, respectivamente, assim como caracterizar o grupo de professoras de acordo com o tempo de docência, formação, tempo de lotação em turma de berçário. Diante das particularidades da pesquisa narrativa, a unidade de contexto torna-se

elemento fundante para compreender os sentidos e significados contidos nos relatos das professoras.

Diante do exposto e considerando o problema de pesquisa, com o primeiro levantamento de dados na RMEB, a pesquisa exploratória descrita acima permitiu a definição de uma amostragem de professoras de berçário II da RMEB de uma UEI, as quais atendem a dois bebês com TEA. De acordo com os dados do arquivo do CRIE, este contexto é muito específico, já que não há registros anteriores semelhantes aos da realidade encontrada.

Em consonância com o objeto deste estudo – as práticas curriculares com bebês com TEA –, a definição do *corpus* da pesquisa buscou elencar documentos que permitissem identificar as escolhas curriculares das professoras. Para tanto, optou-se por analisar as suas narrativas por meio da realização de entrevistas abertas e, de maneira complementar, dos projetos de trabalho e dos relatórios dos referidos projetos. As entrevistas foram realizadas individualmente no segundo semestre de 2023, de acordo com a disponibilidade das professoras.

No processo de tratamento de dados proposto por Franco (2005), procedeu-se à leitura flutuante da transcrição das entrevistas realizadas com quatro professoras e dos documentos disponibilizados pela coordenação da UEI. Inicialmente, buscou-se identificar as aproximações no que tange às práticas curriculares que emergem da literatura, a qual versa acerca das especificidades da educação de bebês, constituindo os pré-indicadores, a saber: organização da rotina, organização do espaço tempo, escolha das experiências de aprendizagem, organização das brincadeiras, relação com as famílias, momentos de cuidados corporais, interação entre os bebês.

Diante da realidade encontrada e dos dados produzidos, foi feita a identificação das aproximações e distanciamentos existentes nas entrevistas e documentos. Assim, considerando as especificidades da pesquisa narrativa que valoriza e parte do estudo da experiência dos sujeitos, optou-se por “categorias de análise não definidas *a priori*”. Isso se deu considerando a fluidez das narrativas como fonte das percepções das professoras acerca das suas práticas curriculares e como elas descrevem seus sentimentos, suas escolhas, suas concepções e ações junto aos bebês com TEA, abrindo espaço para o que emerge de seus relatos. Optou-se assim por definir as categorias de análise a partir dos destaques das aproximações entre os relatos das professoras e dos documentos. Desta forma, buscou-se identificar quais foram as escolhas que permearam as práticas das quatro professoras.

De acordo com os temas identificados nos relatos e documentos, foi possível destacar os indicadores desta pesquisa conforme descrito no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Indicadores de análise

| Entrevistas / Documentos  |   |
|---|---|
| Objetivo  | Indicadores   |
| Identificar as escolhas curriculares priorizadas pelas professoras no desenvolvimento de sua prática curricular | 1. <b>Reorganizar tempos e espaços</b> para respeitar os tempos dos bebês   |
|   | 2. As <b>mudanças na ambientação da sala</b> são realizadas mediante a <b>observação dos bebês</b>  |
|   | 3. A professora busca intervir, a fim de <b>provocar mais o interesse e a curiosidade dos bebês</b>   |
|   | 4. <b>Organizar os tempos e espaços</b> da rotina para que os bebês possam explorar os diferentes espaços da UEI  |
|   | 5. As <b>mudanças ocorridas no espaço</b> para favorecer novas interações   |
|   | 6. As experiências são organizadas para toda a turma e as <b>mudanças ocorrem a partir das observações dos bebês</b>  |
|   | 7. <b>Reorganizar os momentos da rotina</b> para que o banho seja um momento de prazer e brincadeira  |
|   | 8. <b>Intervir para que todos possam participar</b> da brincadeira  |
|   | 9. Oportunizar <b>brincadeiras dentro e fora de sala</b> , especialmente no parquinho como um momento rico de diferentes aprendizagens e interação                            |
|   | 10. <b>As observações</b> registradas nos projetos fundamentaram as <b>escolhas das professoras para o projeto seguinte</b>   |
| Analisar a organização das práticas curriculares diante da inclusão de bebês com TEA                            | 11. A <b>realização do planejamento semanal não sofreu alteração</b> , mas houve maior necessidade da professora para motivar a participação dos bebês                        |
|   | 12. O <b>contexto da turma se altera</b> devido aos momentos de choro e irritabilidade dos bebês com TEA  |
|   | 13. <b>As professoras observam a necessidade de uma atenção maior ao bebê com TEA</b> devido aos momentos de choro intenso para que ele fique tranquilo novamente             |
|   | 14. A <b>relação com as famílias</b> é marcada por momentos de instabilidade devido à própria dinâmica da instituição   |
|   | 15. Os bebês com TEA ora brincam mais sozinhos, estando <b>apegadas a um objeto (brinquedo)</b> ora estão interagindo com o grupo mediante a <b>intervenção da professora</b> |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas e nos documentos selecionados.

A definição dos indicadores possibilitou identificar quais temas foram mais recorrentes nos dados empíricos produzidos, a partir dos quais foram definidas as categorias de análise desta pesquisa. Neste sentido, a identificação das categorias de análise evidenciadas nas narrativas das professoras participantes da pesquisa permitiu captar contradições, aproximações, bem como as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras. Segundo Minayo (2000, p. 94), as categorias analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”.

A partir dos indicadores, observei a recorrência de termos voltados à observação, ao respeito aos tempos dos bebês, às suas manifestações, que dentro da Educação Infantil alinham-se à ideia de escuta sensível, configurando esta como uma unidade temática, dentro da qual as narrativas deram ênfase à centralidade dos bebês, às brincadeiras e interações e aos espaços-tempo, as quais foram destacadas como categorias de análise.

Por conseguinte, a segunda unidade temática diz respeito ao que foi relatado sobre as necessidades específicas dos bebês com TEA. Assim, as falas remetem à importância conferida à reorganização dos tempos da rotina e da exploração dos espaços da UEI, especialmente a área externa, as quais tornaram-se também categorias de análise.

Neste contexto, as unidades temáticas e as categorias de análise delimitadas estão registradas no Quadro 5.

**Quadro 5** - Categorias de análise de dados

| Unidades temáticas               | Categorias de análise                |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Escuta sensível                  | · A centralidade do bebê             |
|                                  | · As interações e brincadeiras       |
|                                  | · Espaços-tempos                     |
| Práticas junto aos bebês com TEA | · Reorganização dos tempos da rotina |
|                                  | · Exploração de novos espaços        |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores de pesquisa, 2024.

Portanto, com base nos dados produzidos e nas categorias de análise definidas, foi realizada a análise de conteúdo das narrativas das docentes de berçário acerca de suas práticas curriculares junto a bebês com TEA, buscando destacar em seus relatos que aspectos eram priorizados nas práticas curriculares para o trabalho junto a esses bebês, com a intenção de compartilhar experiências que possam favorecer sua inclusão desde a primeiríssima infância, especialmente, no caso em tela, dos bebês com TEA. Neste contexto, o processo de análise das categorias já apresentadas nesta seção é realizado na quinta seção desta dissertação.

## **2.4 A rede, a instituição, as protagonistas e os bebês com TEA**

Com o objetivo de apresentar a RMEB e os sujeitos desta pesquisa, nesta subseção será apresentado como o trabalho pedagógico com os bebês e as crianças bem pequenas foi

desenvolvido no município de Belém ao longo dos anos, além da instituição *locus*, das professoras protagonistas e dos bebês com TEA.

Deste modo, será apresentado todo o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, descrevendo-se a rede municipal de educação e o movimento histórico da construção de suas propostas curriculares. Em seguida, serão abertas as portas da instituição que compartilhou com esta pesquisadora o seu cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas. Por fim, serão apresentadas as professoras protagonistas que se dispuseram a conversar sobre suas práticas, bem como os bebês com TEA que são a razão da realização desta pesquisa.

#### 2.4.1 A Rede Municipal de Educação de Belém e as orientações curriculares para educação dos bebês

Houve mudanças desde o final da década de 1980 e a década de 1990 no que diz respeito à educação na primeiríssima infância, com a legitimação da criança como cidadã pela Constituição Federal de 1988, e, por conseguinte, com o direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, instituído pela LDB, Lei nº 9.394/96. Todo esse cenário impulsiona estados e municípios a reorganizarem os sistemas de educação para receberem a Educação Infantil, antes vinculada à assistência social.

No município de Belém, desde o ano de 1997, quando as creches passaram a integrar o sistema de educação, a RMEB vem consolidando o seu trabalho com os bebês e crianças bem pequenas. Neste contexto, pode-se demarcar a elaboração de três propostas curriculares estabelecidas pelo município entre 1997 e 2022.

No ano de 1997, iniciou-se um movimento de reorientação curricular, sendo construído neste período o primeiro documento, que vigorou entre 1999 e 2003: o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana (PEC), o qual implementa a orientação curricular por temas geradores, partindo da compreensão de que “os conteúdos que compõe o currículo devem partir da vivência da criança” (Pena, 2005, p. 21), a fim de respeitar-se a identidade sociocultural das crianças. A ideia que inspirava o PEC emergia do movimento histórico da Cabanagem, que tinha como princípios a justiça e a igualdade social.

Este projeto teve como diretrizes “a democratização do acesso e a permanência com sucesso; a gestão democrática do sistema municipal de educação; a valorização profissional dos educadores; a qualidade social da educação” (Belém, 1999, p. 1). O PEC apresentou como eixos norteadores da Educação Infantil a linguagem, a afetividade, o raciocínio lógico e o brinquedo.

O referido documento traz o reconhecimento das diferentes infâncias vividas pelas crianças, sejam elas indígenas, ribeirinhas, ou das zonas urbanas, bem como delineia uma concepção de criança como sujeito de direitos, uma criança “concreta, inserida numa classe social que determina condições de acesso diferenciados, numa religião, num quadro de valores e de cultura” (Belém, 2001, p. 21).

A concepção de currículo fundamentava-se nos referenciais de Paulo Freire, tomando as necessidades e a realidade das crianças como ponto de partida para a busca de temas geradores, articulando a ação educativa à investigação da realidade. Como meio de organização dos saberes, era proposta a rede temática, que consistia em eleger categorias que emergiam da realidade social das crianças, as quais fundamentavam o planejamento das professoras (Belém, 1999).

Esta proposta esteve em vigor até o ano de 2005, quando se iniciou a elaboração de um novo documento de orientação curricular na RMEB. Este processo emergiu dos anseios das coordenadoras e professoras da rede por uma matriz curricular que indicasse os conteúdos da Educação Infantil. A elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil foi realizada por uma comissão de técnicas destacadas da Equipe Técnica de Educação Infantil (ETEI) (Belém, 2012).

A elaboração do documento final se deu entre os anos 2005 e 2011, e perpassou por sessões de estudo entre os membros da comissão de construção do documento, articuladas às observações dos assessoramentos e acompanhamento das Unidades de Educação Infantil do município. No ano de 2011, foi compartilhada com toda a ETEI a versão finalizada das diretrizes, as quais já incorporavam as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). No ano de 2012, o documento final foi revisado e socializado com a rede municipal por meio de um caderno de pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI) têm como objetivo “indicar princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas de Educação Infantil” (Belém, 2012, p. 11). As DCMEI afirmam a concepção de criança como sujeito sócio-histórico-cultural, e a Educação Infantil, direito de todas as crianças, como tempo-espço singular de vivência da infância. As DCMEI vigoraram entre os anos de 2012 e 2022, quando são lançadas novas diretrizes para a RMEB.

No ano de 2022, foram lançadas as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação, as quais também são ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Nelas está expresso que o currículo para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas é

uma seleção, ou seja, serão priorizados conhecimentos a serem trabalhados com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em detrimento de outros, esta proposta não é, portanto neutra, converge com uma intencionalidade política não partidária, que exige a participação, o diálogo e defende conhecimentos específicos para a faixa etária relacionados a diferentes linguagens sejam verbais ou não-verbais, problematizadas por crianças, professoras familiares e demais profissionais da Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB) como orientações às práticas pedagógico-curriculares neste nível de ensino (Belém, 2023b, p. 221).

Esta seleção materializa-se em práticas que articulam os saberes dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas ao patrimônio cultural já construído socialmente. Demarca ainda as singularidades da Educação Infantil, de modo que o referido documento enfatiza que:

Nesta organização curricular, não há caminhos previamente construídos, certezas cristalizadas, não é prescrição, mas oferece possibilidades para planejar, pesquisar, investigar e reelaborar a partir do experimentado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, de forma a garantir a especificidade que esta Etapa exige mediado pelo diálogo com o/a outro/a, seja outro/a professor/a, coordenador/a e os demais profissionais da educação (Belém, 2023b, p. 224).

Desta forma, segundo as Diretrizes Municipais, diante das especificidades da prática docente na Educação Infantil, não há uma demarcação prévia, mas possibilidades para que as instituições possam realizar as suas escolhas curriculares em um processo dialógico com toda a comunidade escolar (pais, professores, coordenadores, crianças). Assim, no decorrer do documento, são traçadas orientações às práticas pedagógicas no interior das instituições de Educação Infantil, considerando a diversidade das crianças e infâncias existente no município de Belém, tais como: as crianças do campo, quilombolas, indígenas, as áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, que compõem o universo do município.

#### 2.4.2 O espaço da UEI: organização administrativa e pedagógica

O desenvolvimento de uma pesquisa perpassa pela escolha diante de perguntas como: Onde? Em que cenário? Quem serão os sujeitos? Ao percorrer este caminho, o pesquisador busca considera seus dados empíricos ou os critérios que determinam esta escolha. Assim, de acordo com as informações da coordenação pedagógica, a UEI que é *lócus* desta pesquisa tem 20 anos completos neste ano de 2024. Este espaço recebe bebês e crianças bem pequenas com idade entre 0 e 3 anos, em tempo integral, das 7h30 às 17h30. A Instituição é composta por quatro turmas, descritas na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2** - Distribuição das turmas da UEI por faixa etária

| Turma             | Faixa etária | Número de crianças por turma |
|-------------------|--------------|------------------------------|
| Berçário I (BI)   | 6 a 11 meses | 15                           |
| Berçário II (BII) | 1 ano        | 15                           |
| Maternal I (MI)   | 2 anos       | 25                           |
| Maternal II (MII) | 3 anos       | 25                           |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações da Coordenação pedagógica da UEI.

O espaço do prédio é composto por quatro salas, dois banheiros (um para os berçários e um para os maternais), um banheiro para adultos, duas cozinhas (uma para os berçários e uma para os maternais), refeitório, sala de coordenação, *hall* de entrada (local onde fica o baú de histórias) e área externa com parquinho. O prédio é somente térreo e a estrutura arquitetônica do espaço não conta com elementos de acessibilidade, como rampas ou sinalização, tampouco há banheiros adaptados.

O corpo administrativo da instituição é composto por uma coordenadora pedagógica, uma professora que atua como apoio de coordenação, e uma servidora readaptada que auxilia nas atividades administrativas. A coordenadora pedagógica é responsável por administrar os recursos financeiros e humanos da unidade e acompanhar o trabalho desenvolvido nas turmas pelas professoras. A professora lotada como apoio pedagógico auxilia o trabalho da coordenação em seus aspectos de acompanhamento pedagógico. Em cada turma, são lotadas quatro professoras, com jornada de trabalho de 6 horas diárias pela manhã (7h30 a 13h30) ou pela tarde (12h30 a 18h30).

A rotina da instituição é composta por cinco refeições diárias: dejejum, lanche da manhã (para os berçários), almoço, lanche da tarde e jantar. Durante o período em que os bebês estão na instituição, são reservados horários para o banho e descanso, bem como para atividade direcionada pelo planejamento das professoras.

Durante o horário compreendido entre as 12h30 e 13h30, em que os bebês descansam, ocorre a Hora Pedagógica (HP). Este é o momento de encontro entre as quatro professoras da turma, em que são realizadas diversas atividades: elaboração e registro do planejamento; discussões acerca do projeto bimestral; preenchimento da caderneta; livro de ocorrência e de registro; e breves formações para as professoras, divididas em grupos por turma.

O planejamento é orientado de acordo com o documento intitulado *Documentação administrativa e pedagógica da COEI/DIED: Protocolos às Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belém*, o qual foi lançado no ano de 2022 e no qual constam as orientações gerais para o planejamento diário ou semanal – a ser vivenciado com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no cotidiano da instituição –, a orientação para a

elaboração dos projetos de cada turma e as orientações para o processo de avaliação para a Educação Infantil.

No referido documento, constam as “Orientações para a construção do projeto de trabalho”, contemplando os elementos: identificação, justificativa, objetivos, intercâmbios de experiências, procedimentos metodológicos, recursos materiais didático-pedagógicos, avaliação e referências. O projeto de trabalho é elaborado por cada grupo de professoras das turmas, e de acordo com o documento citado anteriormente, tem como fundamentação as observações dos interesses dos bebês durante as brincadeiras e interações dentro do espaço da UEI.

Durante o ano letivo, são elaborados quatro projetos. O primeiro é elaborado por todas as professoras e coordenação para organizar o processo de acolhida dos bebês e suas famílias. Ele é vivenciado durante os meses de janeiro, fevereiro e março. Os demais projetos são distribuídos nos meses de: abril, maio e junho; agosto, setembro e outubro; e novembro e dezembro.

A orientação e o acompanhamento do planejamento das professoras são de responsabilidade da coordenadora pedagógica da UEI, assessorada por uma técnica de referência da COEI. No que diz respeito ao trabalho junto aos bebês, público da Educação Especial, uma técnica do CRIE realiza visitas periódicas para o registro das demandas da UEI e orientações às professoras, à coordenação e às famílias.

O espaço da instituição é ambientado desde o hall de entrada no qual estão dispostos o baú com livros para contação de histórias e um cabideiro com fantasias. Neste espaço, são realizadas as atividades de contação de histórias referentes ao projeto “Entre fraldas e livros: a leitura na creche”. A sala do berçário II da unidade em que a pesquisa foi realizada é ambientada com materiais não estruturados<sup>6</sup>, tapetes e o mobiliário comum às salas (armários, mesa da professora, colchões e estante). Nesta turma, estão matriculados quinze bebês entre um ano e oito meses, e dois e seis meses.

### 2.4.3 As protagonistas e os bebês com TEA

Como já discutido na seção anterior, todos os bebês têm direito de acesso ao sistema educacional. Historicamente, como demarcado por Piccolo (2022), as pessoas com deficiência

---

<sup>6</sup> Materiais não estruturados são objetos únicos que podem ser encontrados na natureza (pequenos, galhos, folhas, troncos cortados, sementes, pedras) ou pertencentes ao cotidiano (colheres, tampas, vasilhas), sem uma função óbvia, que favorecem a criatividade da criança, que em suas brincadeiras lhes atribuem novos sentidos. (Andrade *et al.*, 2022).

foram a últimas a ter o seu direito à educação reconhecido e assegurado. No que tange à Educação Infantil, especificamente à educação de bebês, este processo não se dá de forma diferente, uma vez que ainda hoje ela é relacionada ao direito da mãe trabalhadora e não ao direito do bebê à educação.

Desta forma, esta pesquisa aponta a relevância de discutir a inclusão dos bebês desde a primeiríssima infância, haja vista a crescente expansão das matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, como demarcado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o INEP, entre 2013 e 2023, houve um aumento de 696% nas matrículas na Educação Especial em creches integrais em zonas urbanas. No município de Belém, as matrículas passaram de 6 crianças em 2013 para 120, em 2023, como apontam os dados do INEP.

Este dado também reflete também nas turmas de berçário, as quais, para a rede de educação no município de Belém, representam a primeira turma de ingresso dos bebês na Educação Infantil. De acordo com os dados do censo escolar, as crianças matriculadas com Transtorno do Espectro Autista têm o segundo maior número de matrículas registrado.

Neste enredo e de acordo com os dados empíricos produzidos e apresentados anteriormente, pode-se destacar a presença de dois bebês com diagnóstico médico de TEA matriculados em turmas de berçário na RMEB. Tais informações reafirmam a constituição da especificidade do estudo de caso desta pesquisa, haja vista a presença de bebês que em tenra idade já apresentam diagnóstico de TEA.

Assim, no ano de 2023, constituiu-se na RMEB uma turma de berçário II, com 15 bebês matriculados, tendo idade entre onze meses, e um ano e nove meses, em janeiro do mesmo ano. No primeiro contato com a instituição, pôde-se constatar que, ao iniciar o ano letivo na unidade, os pais de três bebês apresentaram para a coordenação da instituição e para o grupo de professoras: dois laudos de TEA e um de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Durante as primeiras observações, as professoras identificaram uma bebê com um desenvolvimento atípico, indicativo de TEA. Diante do exposto, esta turma constitui-se com 15 bebês matriculados, dos quais dois apresentam laudo de TEA, uma bebê apresenta laudo de TGD e outra foi encaminhada para avaliação multiprofissional.

Como participantes e protagonistas desta pesquisa foram convidadas as quatro professoras que atuaram no ano de 2023 na turma de berçário II da RMEB descrita, a qual recebeu três bebês com deficiência. Como indicado, no decorrer do processo de observação dos bebês no espaço da UEI, foi realizado um encaminhamento para a avaliação multiprofissional no CRIE. Mediante o aceite para contribuir, relatando suas práticas

vivenciadas com os bebês, foram realizadas as entrevistas, as quais serviram como meio de produção de dados empíricos, sendo conduzidas com as quatro professoras que são protagonistas desta pesquisa, as quais são apresentadas a seguir. Para identificar cada professora, foram-lhes atribuídos nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade.

a) *Professora Carla*: A sua formação inicial é Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA, no decorrer da qual já atuava na Educação Infantil da RMEB como estagiária. A professora cursou a Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Gestão e Currículo pela UFPA. Carla tem 16 anos de docência; destes, esteve dois anos em turmas de maternal I e maternal II. Nos 14 anos restantes, dedicou-se à docência em turmas de berçário I e II, na mesma instituição em que esta pesquisa foi realizada.

b) *Professora Nalva*: A professora relatou que cursou a graduação em Pedagogia da UEPA, no período em que havia habilitações: Magistério, Administração Escolar e Educação Especial. Ela optou pela habilitação Magistério, mas, em seguida, as habilitações foram substituídas pela Licenciatura em Pedagogia. Nalva atua há 18 anos como professora. Inicialmente trabalhava em outro município em turmas de Ensino Fundamental - anos iniciais. Em 2012, iniciou sua atuação na RMEB como professora de Educação Infantil. Destes 11 anos na rede, sempre esteve em turmas de berçário I e II.

c) *Professora Cláudia*: A professora Cláudia é graduada em Bacharel em Serviço Social e Licenciatura em Pedagogia. É especialista em Desenvolvimento Infantil, em Qualidade de Vida no Trabalho e em Saúde da Família pela UEPA, e em Projetos Sociais pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Em sua trajetória profissional, atuou em turmas do Ensino Fundamental - anos iniciais (3º ano) e do Ensino Superior. É professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade particular. Em suas falas, relatou que teve a oportunidade de estar como coordenadora de uma instituição de Educação Infantil em outro município. O ano de 2023 foi a primeira vez que a professora Cláudia esteve em uma turma de Educação Infantil, mais precisamente em uma turma de berçário II.

d) *Professora Rosângela*: Rosângela é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPA. As suas primeiras experiências profissionais foram em cursos profissionalizantes e como recriadora em um parque infantil. O primeiro contato com a Educação Infantil se iniciou na RMEB em 2014. A professora relatou que, em nove anos de docência, esteve em turmas de maternal I e berçário I e II, contudo, não se recordava precisamente quantos anos esteve em turmas de berçário.

e) *Os bebês com TEA*: A realização desta pesquisa justifica-se tanto pelo interesse particular desta pesquisadora pela educação de bebês, quanto pela constituição de um caso

com particularidades bem definidas. Isso, porque o diagnóstico precoce de TEA é questionado, haja vista que o mesmo é fundamentado em aspectos comportamentais do desenvolvimento humano. Assim, quanto mais jovem o sujeito, mais difícil é identificar o que pode ser considerado um atraso no desenvolvimento ou o tempo de cada bebê especificamente. Desta forma, o diagnóstico é geralmente determinado a partir dos três anos de idade.

Almeida e Neves (2022) apontam para as limitações dos estudos realizados sobre o aumento dos casos de TEA nos últimos anos. Segundo as autoras, a história do autismo revela que houve várias mudanças em sua concepção e, ao passar a ser considerado espectro, ampliou-se a imprecisão dos critérios de inclusão, bem como as discussões sobre a patologização podem levar a práticas mecânicas de medicalização.

Entretanto, é válido considerar que, mesmo diante da discussão acerca do diagnóstico precoce, os dados desta pesquisa demonstram uma realidade encontrada diante da apresentação de laudos emitidos por profissionais da saúde, que, ao serem apresentados pelas famílias, podem impactar na organização interna da UEI, especialmente nas práticas das professoras que se preparam para receber os bebês.

Para além das incertezas da precisão do diagnóstico apresentado, estão as observações diárias das professoras, as quais serão detalhadas na sessão seguinte, que demonstram as interações dos bebês com TEA e como estas refletem nas práticas das professoras da turma de berçário II no ano de 2023.

Assim, a partir dos dados produzidos pela pesquisa empírica, constatou-se que, em uma turma de berçário II da RMEB, havia a matrícula de bebês público-alvo da Educação Especial, conforme descrito no Quadro 6 a seguir:

**Quadro 6** - Bebês com TEA matriculados na turma de berçário II

| Nome     | Idade            | Laudos   |
|----------|------------------|--|
| Bernardo | 2 anos e 3 meses | Transtorno do Espectro Autista                   |
| Henrique | 2 anos           | Transtorno do Espectro Autista                   |
| Ester    | 2 anos e 1 mês   | Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD       |
| Heloisa  | 2 anos e 6 meses | Encaminhada para avaliação com indicativo de TEA |

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2023 com base nos dados disponibilizados pela Coordenação pedagógica da UEI.

Os bebês apresentados no Quadro 6 estão todos na mesma turma, sendo que Henrique deixou de frequentar a instituição logo no início do ano, não sendo possível o acesso ao seu laudo, posto que este não constava na pasta do bebê. Optou-se aqui por dar nomes fictícios para que, ao se fazer referência aos bebês, possa-se ter a representação real de um sujeito que

demonstra seus desejos, insatisfações e alegrias, de modo que, no desenvolver dos relatos, a representação de sujeitos reais seja criada no imaginário do leitor.

Em contato com a coordenação pedagógica foi possível ter acesso aos laudos emitidos pelos profissionais da saúde. Ester apresentou documento assinado por médico neurologista / de Neurologia Infantil, com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), sendo descrito como um quadro “crônico e permanente”, que necessita de acompanhamento multiprofissional “regular e contínuo” e de suporte pedagógico individual.

Bernardo apresentou laudo médico assinado por psicólogo, com indicativo de “diagnóstico fechado de TEA”. Este documento foi prescrito quando o bebê tinha um ano e seis meses de idade. O documento pontuava “grave comprometimento da comunicação, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldade motora, irritabilidade”.

Heloisa foi encaminhada para a equipe multiprofissional do CRIE para avaliação, contudo, a família optou por procurar assistência médica. Até o momento da realização da produção de dados, não havia retorno da família de Ester em relação a qualquer avaliação médica.

Os aspectos aqui descritos têm por finalidade apresentar o quadro clínico que foi apresentado à instituição, sem qualquer intenção de definir quem são os bebês, pois compreendo que, antes da prescrição e diagnóstico, existem sujeitos em desenvolvimento que com suas particularidades crescem e se desenvolvem nas relações que vivenciam com o meio e com os demais sujeitos.

### 3 EDUCAÇÃO DE BEBÊS E AS SINGULARIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES

*Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças.*

*(Oliveira, 2019, p. 72)*

Desde que nasce, o ser humano manifesta sua necessidade de estar em contato direto com outro que se dedica ao seu cuidado. Independentemente da época histórica a que se fizer referência, os bebês foram tidos como alguém que necessita de cuidado. Contudo, a forma como se reconhecem as suas potencialidades mudou no decorrer do tempo, haja vista os estudos que se debruçam sobre o desenvolvimento na primeiríssima infância. Reconhecer como as sutis manifestações representam a qualidade relacional que impulsiona a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês é algo que leva a compreender o desenvolvimento humano para além dos fatores biológicos, ao passo que aponta para a centralidade das relações na apropriação das qualidades humanas construídas histórica, social e culturalmente.

Neste contexto, esta seção propõe-se a discutir as bases teóricas que orientarão as análises das categorias elencadas do material empírico coletado. Para tanto, destacam-se duas subseções. Na primeira, são apresentadas as especificidades da docência com bebês, ressaltando as singularidades de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tratando das relações próximas e individualizadas, do respeito as suas formas próprias de exploração, bem do caráter essencialmente inclusivo das práticas em uma turma de berçário. Na segunda, será delimitado o conceito de práticas curriculares com bebês em turmas de berçário.

#### 3.1 A educação de bebês e seus desafios no contexto da inclusão

A institucionalização da guarda dos bebês, tendo em vista o ingresso da mulher como operárias nas fábricas, data do final do século XIX. A creche surge então como instituição que tinha como objetivo a guarda e a proteção infantil, particularmente das crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, e por muitas décadas esteve ligada às áreas da saúde, da filantropia e da assistência. Neste contexto, as mudanças sociais e econômicas impulsionam o aumento pela procura de instituições responsáveis pela guarda dos bebês, de modo que “a creche é, praticamente, o único equipamento público de apoio às famílias na tarefa de educar e cuidar

os bebês” (Coutinho; Cardoso, 2021, p. 176). Assim, diante das mudanças na sociedade, os bebês deixam de estar apenas no ambiente do lar familiar e passam a frequentar as instituições destinadas à sua guarda, atendendo primeiramente à necessidade das famílias.

Barbosa e Richter (2013) destacam algumas características históricas das creches no Brasil:

Ser um serviço social destinado às mulheres que trabalham;  
 Estar situada basicamente nas periferias das grandes cidades;  
 Atender crianças de 0 a 3 anos, ou de 0 a 6 anos conforme a região do país;  
 Ter como gestor profissionais das áreas de saúde ou assistência social: enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;  
 Ter como agente de atuação direta com as crianças profissionais de pouca escolaridade, sem formação específica, com remuneração baixa e/ou voluntários que centram o atendimento na atenção à saúde, higiene e alimentação; (Barbosa; Richter, 2013, p. 76-77).

A creche surge como “mal necessário” e “substituta da família”, caracterizando-se por um espaço de guarda e proteção do corpo. Assim, os profissionais que nela trabalhavam eram psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais, ao mesmo tempo em que não era exigida formação específica dos funcionários que atuavam diretamente com as crianças (Barbosa; Richter, 2013). Este cenário perdurou por várias décadas e a incorporação da creche ao sistema educacional ocorre somente na década de 1980, impulsionada pelas discussões políticas dos direitos das crianças e legitimada pela Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito à educação desde a primeiríssima infância. Por conseguinte, na década de 1990, emergem importantes conquistas demarcadas pela LDB (Lei 9394/96), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Tais mudanças nos documentos legais que vinculam a creche ao sistema educacional são acompanhadas das discussões sobre o cuidado e educação na primeiríssima infância, além de como sobre impulsionam a transformação na concepção de quem são os bebês. Tudo isso implica reconhecer as suas formas próprias de ser e estar no mundo, em seus diversos modos de agir e manifestar-se dentro dos contextos sociais em que estabelecem relação com os sujeitos, objetos e ambientes que os cercam. Com isso, reivindica-se uma concepção de instituição de Educação Infantil para além dos cuidados e guarda do corpo, buscando romper com a herança da vinculação à filantropia e à assistência. Neste cenário,

As mudanças sociais, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o debate sobre a igualdade de gênero, a visibilidade e consideração das novas composições familiares e a evolução da produção dos conhecimentos, tem permitido pensar outro lugar social para as crianças, que reconhece a importância da sua presença em espaços públicos, em contato com outras crianças e da garantia dos seus direitos (Coutinho; Cardoso, 2021, p. 176).

Assim, discutir as singularidades da educação de bebês configura-se como um tema de importância social e educacional, na medida em que se reconhece a sua função social das instituições de cuidado e educação dos bebês como espaços de aprendizagem e desenvolvimento. Esse movimento permite construir uma identidade capaz de romper com a ideia de assistência e filantropia destinada à guarda dos bebês das mães trabalhadoras.

Diante do exposto, pode-se dizer que historicamente os bebês não foram respeitados em sua individualidade, em sua maneira de comunicação, tampouco reconhecidos como sujeitos, posto que eles não estariam em um momento de preparação para a vida adulta, visto as suas limitações biológicas. Compreendê-los como sujeitos que reclamam direito de ser/estar no mundo e que exploram, desejam, comunicam-se e produzem cultura inaugura uma postura de respeito e cuidado com sua individualidade. Isso, porque “cada bebê, sendo um ser humano único, deve ser respeitado como um todo – seu corpo, suas emoções, seus sentimentos, suas expressões, seus desejos, seus interesses, suas iniciativas, seu tempo, seu espaço, seu ritmo” (Dalledone; Coutinho, 2020, p. 53).

Segundo Mello (2018, p. 26), “os bebês aprendem desde que nascem”, eles criam, questionam, investigam, exploram, inventam, interagem, brincam. Estar com eles exige uma postura que respeite este momento único de suas vidas, com suas formas próprias de exploração: o tato, o cheirar, tocar, sentir, ouvir, enfim, as suas formas particulares de relacionar-se com o mundo à sua volta por meio de seus sentidos, de seu corpo.

Desse modo, a comunicação emocional direta – esse relacionar-se por relacionar-se – que caracteriza o período inicial da vida do bebê vai se transformando aos poucos em atividade conjunta do bebê com o adulto. 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 (Mello, 2018, p. 28).

Somos, portanto, seres que nos formamos nas relações que estabelecemos com os demais sujeitos e com os objetos da cultura, dentro do momento histórico em que vivermos. No contexto da educação de bebês, as relações estabelecidas ocupam um lugar de destaque à medida que compreendemos a natureza relacional dos seres humanos desde o seu nascimento, posto que o biológico é um ponto de partida, mas é insuficiente para a apropriação das qualidades humanas (Mello, 2018).

Desta forma, é central considerar o bebê como um ser humano em processo de formação, que apresenta desde os primeiros momentos de vida competência para relacionar-se, posto que somos seres que nos formamos em relações. Guimarães (2018) destaca justamente a natureza relacional do ser humano, pois, para esta autora, as relações ocupam um

lugar de destaque no cuidado e educação de bebês, favorecendo o seu desenvolvimento. Nas palavras de Guimarães (2018), o bebê é um “sujeito relacional”, que participa ativamente das relações estabelecidas, fazendo com que a creche seja espaço de “aprendizagens sociais”.

Mello (2018, p. 26) afirma que a creche “[...] precisa assumir seu compromisso nesse processo de formação das qualidades humanas que acontece com as crianças desde bebês”. Por isso, deve estar comprometida com o desenvolvimento de sua personalidade, sua inteligência, de seus sentimentos, enfim, com as suas qualidades humanas, processo que se dá por meio das relações estabelecidas entre os bebês, entre eles e os parceiros mais experientes (professores, demais profissionais, crianças de maior idade), e entre eles e os objetos da cultura.

Neste enredo, a Educação Infantil se constitui como um rico patrimônio de experiências, enquanto a creche, enquanto instituição educativa e espaço intencionalmente planejado, assume o compromisso de potencializar a aprendizagem e desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, em uma rede de interações comunicativas, de relações com os outros e multiplicidade de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Assim, é preciso considerar as relações sociais vivenciadas dentro do espaço institucional – entre os bebês, e entre eles e as professoras – como aquelas que respeitam os seus tempos e demonstram-lhes disponibilidade e atenção durante as práticas de cuidado e educação, nos momentos da alimentação, do sono, do banho, da troca de fraldas etc. Todos esses aspectos podem favorecer a criação de novas necessidades, novos prazeres, novos afetos (Mello, 2018), uma vez que,

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, 2018, p. 28).

Nos momentos de cuidados corporais em que estão próximos e entregues um ao outro, é indispensável a disponibilidade do docente para estar com os bebês, a fim de fomentar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que cuidado envolve uma qualidade relacional, uma disposição para estar com os bebês (Guimarães, 2011). Neste sentido, os docentes de Educação Infantil tornam-se “mestres” do cuidado das crianças:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (em especial quando as crianças não se expressam verbalmente), indicam que seus gestos e expressões têm um valor. Não dirigir as crianças, mas incentivá-las a se dirigirem, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de

cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (Guimarães, 2011, p. 67).

Neste sentido, o processo de cuidado e educação de bebês é entendido como a relação próxima e íntima entre o docente e o bebê, a qual envolve escuta, entrega, disponibilidade e atenção ao outro de que se cuida. Assim, “[...] Os cuidados com higiene, alimentação, sono, proteção, amparo, aconchego e acalanto podem ser ricos momentos de trocas afetivas, inserção social, estimulação; [...]” (Tristão, 2004, p. 158).

Podemos, então, compreender que é nos momentos mais sutis do cotidiano da instituição que os bebês podem, por meio das relações que estabelecem entre si, com os docentes e com os objetos de conhecimento, construir a segurança emocional para o desenvolvimento de sua personalidade. Posto que,

Através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia, se torna capaz de estabelecer relacionamentos autênticos e de construir o seu ‘eu’ (Falk, 2016, p. 35).

Desta forma, compreende-se a Educação Infantil como momento de apropriação das qualidades humanas, que abarca o processo de aprendizagem e desenvolvimento que se dá nas relações próximas estabelecidas pelos bebês (Mello, 2018). Isso significa reconhecer e valorizar o que o bebê é capaz de fazer, bem como de favorecer o desenvolvimento de novas necessidades, uma vez que o olhar para aquilo que os bebês não conseguem fazer, assim como uma concepção de bebê como um ser incompleto, que somente necessita de cuidados para sua sobrevivência – e não como um ser humano em formação – representa um entrave para a educação de bebês, especialmente no que se refere aos princípios de uma educação inclusiva.

Nesta tessitura, as especificidades da educação de bebês exigem a apropriação de conhecimentos específicos e estão para além da guarda e cuidado com o corpo, enquanto atendimento de necessidades biológicas, levando à compreensão da creche como espaço de socialização e desenvolvimento. Dessa forma, ao deixar de fazer parte da pasta da assistência e integrar o sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil requer a construção de um campo de estudos que dê conta dos processos que são próprios da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, assim como devem estar alinhados aos pressupostos de uma educação inclusiva que favoreça a construção de uma escola para todos, que acolha e respeite as diferenças como singularidades dos sujeitos.

Neste contexto, Vitta (2010) aponta a importância da educação para a diversidade, abrangendo a inclusão como um elemento importante a ser incorporado à história atual da

Educação Infantil. Para a autora, as especificidades da docência com bebês podem facilitar a inclusão, na medida em que, nesta etapa da Educação Básica, as diferenças são consideradas como singularidades dos sujeitos, enquanto uma educação para todos evoca como os princípios inclusivos perpassam por todos os níveis da Educação Básica, a qual, de acordo com a LDB, inicia-se na Educação Infantil, mais especificamente na creche. Entretanto, discutir a inclusão na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao berçário, configura-se como um desafio porque a educação de bebês está construindo a sua identidade, estando por vezes relacionada apenas à guarda dos bebês das mães trabalhadoras.

Tendo em vista que as bases legais da educação brasileira instituem a inclusão como direito desde a primeira etapa da Educação Básica, a organização da Educação Infantil também deve se configurar em um contexto inclusivo. Podemos, então, considerar o quão significativa para os bebês com deficiência é a necessidade de que as práticas curriculares sejam inclusivas desde o berçário, de modo a favorecer a percepção dos diferentes tempos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que as diferenças podem ser vistas não a partir da incapacidade, mas como singularidade do sujeito.

Entretanto, discutir a inclusão na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao berçário, configura-se como um desafio à medida que a educação de bebês está construindo a sua identidade sendo por vezes relacionada apenas a guarda dos bebês das mães trabalhadoras – cenário este influenciado pelo aumento constante da participação da mulher no mercado de trabalho – bem como ainda se discute a necessidade de os bebês permanecerem no seio familiar sob os cuidados maternos (Schmitt; Martins Filho, 2017).

Ao compreender que as especificidades da educação de bebê residem nas relações estabelecidas entre as professoras e os bebês durante as ações de cuidado e educação, a fim de favorecer o seu desenvolvimento integral, pode-se ao encontro de Bossi (2017), para

[...] considerar que as atividades pedagógicas nas turmas de berçário devem ser aquelas que contemplem os cuidados necessários e demandados pelo bebê a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral. Com isso, a vinculação estabelecida entre as educadoras e o bebê com deficiência tende a ter impacto expressivo não só na sua inclusão no ambiente escolar, mas também no seu processo de desenvolvimento (Bossi, 2017, p. 23).

Essa ressalva é relevante haja vista que, em uma “perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares... As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar” (Mantoan, 2003, p. 25).

Desta forma, “a escola inclusiva direciona-se para um ensino que além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos auxiliam o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas” (Drago, 2005, p. 91). Diante deste contexto, como já dito anteriormente, as diferenças dizem das singularidades dos sujeitos e não de suas limitações.

Dainez (2017) aponta para a compreensão da deficiência como condição humana, logo, a educação de bebês, ao encontro de uma educação sob uma perspectiva inclusiva, está marcada pelo reconhecimento das diferenças como chave da identidade dos sujeitos. É nas sutilezas das relações cotidianas (Tristão, 2004) que a professora de bebês pode, por meio de seu olhar sensível, perceber, valorizar e respeitar tanto as diferentes formas de desenvolvimento quanto as limitações físicas e/ou sociais dos bebês com deficiência como formas próprias de estar no mundo.

Vitta, Mouro e Sgavioli (2019) destacam que nesta fase da vida os bebês apresentam características muito particulares e exigem uma postura que considere as suas especificidades, as suas formas próprias de conhecer e estar no mundo, necessitando de uma relação individualizada que privilegie as ações de cuidado e educação presentes em todos os momentos da rotina. Assim, as especificidades das práticas curriculares no berçário podem contribuir diretamente para inserção das crianças com deficiência, seja em uma instituição educativa seja em sua vida social, posto que:

Edificar um espaço de qualidade desde a mais tenra idade seguramente exercerá impacto positivo sobre todo o processo escolar, o que possibilitará que a inclusão, que diz respeito a todos, seja vivenciada não apenas pelo acesso aos espaços, mas também pela permanência e sucesso da parcela da população historicamente alijada dos espaços dominantes na apropriação dos saberes acumulados pela humanidade (Piccolo, 2022, p. 544).

Neste contexto, as especificidades das práticas curriculares em uma turma de berçário podem favorecer a inclusão do bebê com deficiência, bem como a percepção dos diferentes tempos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que as diferenças seriam vistas não a partir da incapacidade, mas como uma singularidade do sujeito. Então, o cuidado e educação de bebês em Instituições de Educação podem fomentar o desenvolvimento de todos os bebês, sendo possível perceber o caráter essencialmente inclusivo desta etapa da Educação Básica.

### **3.2 As singularidades das práticas curriculares no berçário: o que chamamos de práticas**

Diante da exposição das especificidades do cuidado e educação espaços coletivos, bem como de seu caráter essencialmente inclusivo, nesta subseção será delineado o conceito de prática curricular, destacando suas especificidades quando desenvolvidas junto aos bebês. Para fundamentar esta discussão, a perspectiva se alicerça em Sacristán (1999), que discute o conceito de prática educativa, para então se chegar aqui ao conceito de prática curricular, tendo como aporte teórico Lunardi-Mendes (2008a, 2008b, 2011). Feito isto, é possível delinear o que pode ser considerado como prática curricular para bebês diante do que é próprio de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, é necessário apropriar-se dos componentes básicos que constituem a prática educativa. Sacristán (1999) inicia estabelecendo a diferença entre ação e prática, trazendo para o bojo dessa discussão as categorias centrais para entender o que significa uma e outra. Cabe dizer que ação e prática não são categorias estanques e apartadas, mas estão imbricadas no processo de criar cultura subjetiva e objetiva.

Neste contexto, as ações são construtos de caráter subjetivo, que são acumuladas no decorrer da história em face das situações vivenciadas, as quais ampliam o repertório de suas experiências, as quais são o “capital que acumulamos para as ações subsequentes” (Sacristán, 1999, p. 70-71). Sendo assim, uma ação deixa pistas, marcas, efeitos, que subsidiam outras ações e que permanecem na experiência do sujeito sob a forma de *esquemas*.

Os *esquemas* são representações, formas de pensar o problema, que são geradas a partir da experiência do indivíduo diante de diferentes situações vivenciadas, são formas *sobre o fazer* e de *como fazer* acumuladas em nossa história. Estas não funcionam como soluções determinadas e acabadas, mas fornecem percepções acerca do fato em questão. Estas representações não se detêm apenas em um caráter retrospecto, mas também possibilitam pensar em uma situação, antecipando uma possível forma de agir de acordo com a representação já existente e que abre espaço para a criatividade, originalidade e singularidade(s) do sujeito confrontado com uma situação nova. Nas palavras de Sacristán:

Os esquemas não são sequencias de operações estáticas e de ações interiorizadas como peças de um fichário e nada mais, mas transformam-se em disposições organizadas entre si para abordar o mundo. Sua estabilidade não significa ser estático, uma vez que se criam e se modificam por seu próprio funcionamento (Sacristán, 1999, p. 52).

Um *esquema* não é ação propriamente dita, mas é o conhecimento e representação sobre ela, que nasce em uma situação anterior e se consolida na experiência do sujeito. Por consequência, é o acúmulo de experiências que gera novos esquemas capazes de fundamentar

novas ações. Neste sentido, experiência é o início para uma nova ação ou pode ser uma limitação que se torna mera repetição.

Para Sacristán, as ações e suas consequências são a primeira fonte da sabedoria. Neste contexto, a ampliação do repertório de esquemas se prolonga nas ações do sujeito, forjando sua forma própria de agir, “podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais” (Sacristán, 1999, p. 71). No que concerne à ação educativa, Sacristán (1999) considera que: “Um professor com recursos de ação é aquele que experiências muito variadas, vivências ricas, e não aquele que tem ‘muita experiência’ sobre poucos tipos de ação” (p. 71).

Contudo, nossas ações não ocorrem de maneira isolada, elas estão sempre dentro de um contexto mais amplo, posto que os sujeitos estejam em constante interação nos diferentes espaços e grupos de que participam. As ações são imitáveis, fazendo com que os esquemas individuais possam ser propagados e experiências compartilhadas como formas de fazer, condutas, crenças, valores, que partam da experiência de outrem, pois agimos conforme a nossa biografia e as ações de outros, criando uma cultura compartilhada.

Assim, os grupos de indivíduos envolvidos por um tipo de ações que compartilham, como acontece com os membros de uma família, ou com as ações no âmbito das instituições escolares (professores estudantes e pais), participam de uma experiência compartilhada de conduta, de crenças, de formas de compreender, emoções e de valores que os caracterizam como grupo e no qual não faltam desacordo e conflitos (Sacristán, 1999, p. 71).

Dito isto, cabe ressaltar que compartilhar não significa reproduzir, mas são traços comuns que permeiam as ações dos sujeitos em uma dimensão coletiva e histórica, que gera cultura objetivada que dá continuidade à vida social na forma de sabedoria armazenada.

A prática é, então, *cultura intersubjetiva* consolidada, que sofre a ação do sujeito que traz consigo os esquemas construídos em sua história. É o acúmulo das marcas culturais do como fazer e que pode assim fundamentar as ações posteriores. Podemos então ampliar o conceito de prática para além da efetiva ação do sujeito, entendendo-a como uma marca cultural compartilhada e historicamente construída, como forma concreta de relação social e cultural entre os sujeitos. Nas palavras do autor: “[...] a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito social, é cultura objetivada, que após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos. [...]” (Sacristán, 1999, p. 74). Assim quando as ações ganham uma dimensão coletiva que reverbera nas ações de outros, elas se tornam uma prática não mais como cultura subjetiva, mas como cultura objetivada acerca do como fazer e do sobre o fazer.

No intuito de construir o que para esta pesquisa se considera prática curricular, buscase compreender o que demarca a relação entre a prática educativa e o currículo. Para tanto, cabe apontar a perspectiva de Sacristán (2000), ao abordar a importância de analisar o currículo em seus conteúdos, sua forma e suas práticas, para compreender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades, posto que o currículo desempenha diferentes missões de acordo com o nível educativo. Então, as práticas podem diferenciar-se de acordo com o nível de ensino e com a organização curricular que orienta as instituições e das professoras. O currículo, então, como documento de identidade da escola, tal como demarca Silva (1999), expressa que sujeito se pretende formar, que conhecimentos foram selecionados, bem como o que socialmente considera-se como importante ser compartilhado com as gerações futuras.

Lunardi-Mendes (2008b) salienta que as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento não estão restritas ao ambiente escolar, mas ocorrem primeiramente em instâncias governamentais que elaboram os documentos curriculares que serão implementados nas redes de educação, seja a nível nacional, regional ou local.

No entanto, é no interior da escola, nas salas com as crianças, que o professor efetiva as suas escolhas decorrentes de seu acúmulo de experiências pessoais da docência partilhada com os pares e dos elementos condicionantes do cotidiano da escola, em um movimento de “regulação do trabalho docente que é histórico, processual e social” (Lunardi-Mendes, 2008b, p. 129). Com isso, o cotidiano da escola e seus diferentes elementos constitutivos e particulares abrem espaço para a originalidade do professor, dada a sua imprevisibilidade.

Assim, “a seleção feita pelos professores em suas práticas curriculares de sala de aula, denotam os valores, crenças e conhecimentos sedimentados no juízo professoral” (Lunardi-Mendes, 2008b, p. 129). Em outras palavras, as decisões tomadas no contexto da escola estão imersas nos elementos próprios de cada espaço e das experiências acumuladas por cada professor no exercício da docência.

Neste enredo, Lunardi-Mendes (2011, p. 137) afirma que “as ações implementadas pelos professores para a construção do currículo, são sempre coletivas, culturais e mediadas pelas contingências do tempo e do espaço escolar”. Nossos modos de fazer a docência estão imersos nas relações sociais e culturais que estabelecemos com os demais sujeitos com os quais trocamos experiências. Nesta troca, apropriamo-nos de suas formas de fazer e de seus conhecimentos sobre o fazer, bem como imprimimos nossa atuação individual – atribuímos originalidade à prática.

De acordo com Lunardi-Mendes (2008a, p. 117):

as práticas curriculares são ações desencadeadas dentro da escola no campo educacional e precisam ser entendidas considerando essas relações. Dessa forma, as práticas que são chamadas aqui de curriculares são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado.

Neste sentido, as práticas são construtos compartilhados em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos, alunos ou professores, que expressam as escolhas curriculares da escola – a forma como realizam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. São, portanto, práticas que expressam “o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma” (Lunardi-Mendes, 2008a, p. 118).

Portanto, quando uma prática – a qual é construída dentro de uma coletividade e carrega traços históricos e culturais – atende a uma dimensão curricular materializando as escolhas curriculares da escola, pode-se chamá-la de prática curricular, sendo importante mencionar que nela “convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas” (Lunardi-Mendes, 2011, p. 137-138). Desta forma, as práticas curriculares são ações para a implementação do currículo, constituídas dentro e fora do espaço escolar, que envolvem a seleção, organização e distribuição do conhecimento, sendo ações compartilhadas entre os sujeitos imbuídas de cultura objetivada e historicidade. Para fins deste estudo, serão levadas em consideração as práticas curriculares das vivências com os bebês.

Diante da delimitação do conceito de prática curricular, é imprescindível delinear uma concepção de prática associada ao que é próprio da dimensão curricular para os bebês. Dito isto e dadas as singularidades do processo de desenvolvimento dos bebês, as quais já foram demarcadas na subseção anterior, é fundamental pensar quais as especificidades do currículo e como este se materializa no interior das instituições de Educação Infantil.

De acordo com Richter e Barbosa (2010).

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e ‘conteúdos’ a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em ‘aulas’ e baseada na ‘transmissão de conteúdos’. Os bebês, por que não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a ‘nossa língua’, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo. Exigindo a abertura em outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (Richter; Barbosa, 2010, p. 90).

Em consonância com as autoras, compreende-se que nesta etapa da educação a dimensão curricular está para além do caráter prescritivo e linear. Antes, assume uma concepção mais ampla que respeita as formas próprias de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento por meio do cuidado e educação compartilhados entre família e as instituições de Educação Infantil. Assim, a docência com bebês diferencia-se do trabalho docente nas outras etapas da Educação Básica pelas especificidades das práticas adotadas, as quais se materializam nas ações de cuidado e educação em um contexto complexo, que envolve uma qualidade relacional entre os sujeitos.

Nesta contextura, Oliveira (2019) nos diz que, ao formar parte da Educação Básica, a Educação Infantil é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e do cuidado com bebês e crianças bem pequenas.

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB 5/2009, como documento orientador das propostas curriculares das redes de ensino, destacam como eixos norteadores da Educação Infantil as brincadeiras e interações; em seu 3º artigo, demarcam também o currículo como conjunto de práticas que articula os saberes das crianças ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009) socialmente construído.

Fundamentadas no que está posto nas DCNEIs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2018) preconiza um arranjo curricular por campos de experiência, por meio dos quais os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas possam brincar, interagir, questionar, investigar, enquanto os conhecimentos elaborados são fruto das experiências das crianças, sendo mediados pela professora de modo a qualificá-los e aprofundar as aprendizagens (Oliveira, 2019). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI) da RMEB, alinhadas à BNCC, organizam-se em intercampos de experiência por meio dos quais as crianças acessam o conhecimento nas diferentes formas em que se apresenta. Destarte, os documentos curriculares que estão postos são as orientações para o processo de organização, seleção e distribuição do conhecimento na Educação Infantil.

Desta forma, os documentos instituídos reafirmam uma organização diferenciada do currículo para a Educação Infantil. De acordo com Barbosa e Richter (2018), o currículo centrado no conhecimento científico/acadêmico, organizado e distribuído de forma disciplinar, desconsidera o direito de os bebês viverem a sua infância, sendo necessário romper com as influências escolarizantes de currículo, a fim de garantir o acesso dos bebês à educação, bem como de usufruírem da sua infância.

Assim, admitindo-se que a necessidade dos bebês de conhecerem o mundo que os cerca e de interagir com o adulto que é responsável pelo seu cuidado se manifesta desde seus primeiros dias de vida por meio de diferentes linguagens, pode-se então pensar que os bebês aprendem desde a primeiríssima infância e têm o direito de acessar o conhecimento nas diversas formas em que ele se apresenta, bem como de viver intensamente a sua infância. Barbosa e Richter (2018, p. 55) nos dizem que “cada ciência, com sua história, constituiu um saber e uma disciplina acadêmica que está presente na Educação Infantil não como abstração, mas como experiência de vida e linguagem”.

Isto posto, Oliveira (2019, p. 73) afirma que o currículo seja “[...] entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais [...]”. Então, o acesso ao conhecimento pode acontecer nas diversas formas em que ele se apresenta e por meio das diversas linguagens das crianças. Neste sentido, assumir que o cuidado e educação dos bebês podem ser compartilhados entre instituições educativas e as famílias requer a compreensão de que

O trabalho pedagógico com as crianças de até dois anos leva em conta que elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um espaço com determinados objetos e rotinas, um tempo para realizar certas atividades, materiais para com eles agir e interações com diferentes pessoas na realização das tarefas. Na organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar suas ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as como sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia (Oliveira, 2019, p. 111).

Diante do exposto, compreende-se que no currículo na Educação Infantil o conhecimento não está sistematizado em livros ou em cadernos ou em uma disciplina, pois os bebês têm formas próprias de aprendizagem e desenvolvimento, as quais exigem uma organização diferenciada, que favoreça as brincadeiras, a livre exploração de objetos e de ambientes, as relações próximas e individualizadas, a interação entre os sujeitos, e entre eles e os objetos de conhecimento, a exploração por meio dos sentidos, a ampliação da linguagem verbal, entre outras.

Assim, dadas às singularidades da educação de bebês e o papel social da creche, bem como a compreensão de que o currículo para bebês assume uma forma mais ampla, que envolve as ações de cuidado corporal, a organização do espaço, dos momentos da rotina e do tempo, a seleção das brincadeiras e experiências de aprendizagem, Oliveira (2015) nos diz que:

[...] o trabalho do professor junto às crianças reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais,

na seleção de experiências de aprendizagem, quanto o protagonismo de cada criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos (Oliveira, 2015, p. 81).

Neste contexto, as práticas cotidianas vivenciadas no interior das instituições de Educação Infantil possibilitam o acesso ao conhecimento socialmente construído, o qual se apresenta de diferentes formas, sejam elas por meio da organização do espaço, da seleção dos objetos, da organização rotina ou as relações vivenciadas.

Diante desta discussão, a organização e seleção dos objetos<sup>7</sup> para exploração no espaço da sala, bem como a disposição do mobiliário, dizem da intencionalidade da professora para favorecer o desenvolvimento dos bebês, possibilitando suas escolhas, estimulando seu interesse, o convite para a brincadeira e exploração, criando um ambiente acolhedor, desafiador, no qual os bebês experimentam o sentimento de segurança para escolher e criar novas brincadeiras. Por isso, “O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças” (Oliveira, 2019, p. 82).

Ortiz e Carvalho (2012) e Agostinho (2015) reafirmam o papel do espaço como um segundo educador. Cabe ao professor a seleção e organização dos objetos e materiais, para que os bebês, segundo seus ritmos e escolhas pessoais, possam brincar em grandes ou pequenos grupos, ou sozinhos, possibilitando ao professor a atenção individual ao bebê que naquele momento demonstrar esta necessidade. O bebê pode, então, apropriar-se do espaço, imprimindo-lhe suas marcas de inventividade e ludicidade, trocando os objetos de lugar atribuindo-lhes novos sentidos (Agostinho, 2015).

No que tange às relações vivenciadas, como já enfatizado por Guimarães (2011, 2018), estas ocupam um lugar de centralidade. Para tanto, a organização do tempo e dos momentos da rotina deve se dar de tal modo que o encontro entre as professoras e os bebês seja marcado pelo cuidado, atenção, proximidade e respeito, quando os sujeitos envolvidos estão entregues uns aos outros, considerando-se as singularidades de cada sujeito como únicas, especialmente nos momentos de cuidados corporais: a alimentação, o banho, o sono, as trocas de roupas. Nestes momentos de cuidado, a professora e o bebê estão entregues um ao outro, propiciando a segurança emocional que é base para a formação de sua personalidade (Falk, 2016). Desta forma, tais elementos favorecem o desenvolvimento dos bebês, na medida

---

<sup>7</sup> Na construção deste texto, foi utilizado o termo “objeto” para designar os brinquedos e demais materiais que possam estar presentes dentro da sala de referência ou nos demais espaços da instituição, por compreender que, para além de brinquedos, podemos encontrar materiais não estruturados para a livre exploração dos bebês (pedaços de galhos, folhas, tampas de metal, colheres, cortinas, tapetes, entre outros) e o mobiliário da instituição (cadeiras, mesas, armários).

em que ampliam as suas possibilidades de exploração, de criar, questionar, representar, interagir entre si e com parceiros mais experientes.

O encontro entre crianças de diferentes idades é considerado como um momento profícuo de aprendizagem e desenvolvimento, posto que assim os bebês experimentem os sentimentos de cuidado com o outro, proteção e de ensinar ao parceiro mais novo, assim como vivenciam o desafio de interagir com um parceiro com maior desenvolvimento linguístico e motor (Oliveira, 2019).

Ao se compreender que os bebês e as crianças bem pequenas são protagonistas nas relações que estabelecem, em suas escolhas, na manifestação de seus interesses e desejos, é por meio do olhar atento e sensível das professoras que se podem reconhecer as suas formas próprias de expressão. A escuta sensível da professora, preconizada pela Pedagogia da escuta proposta por Loris Malaguzzi, tem “como foco as relações que se estabelecem entre a criança e os saberes, nos tempos e espaços, pelo reconhecimento da escuta, da observação e da atenção como elementos fundamentais ao processo” (Martins, 2016, p. 33).

Segundo Rinaldi (2016), a escuta sensível valoriza os sujeitos que são escutados e busca dar sentido a suas mensagens por meio das diferentes linguagens das crianças – no caso desta pesquisa, dos bebês –, pois, ao serem reconhecidos como sujeitos ativos em sua inteireza, buscam dar sentido ao mundo que os cerca desde que nascem. Para Rinaldi (2016, p. 236), “escutar é a base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma e da troca, torna-se conhecimento e habilidade”.

Esta escuta sensível pressupõe “uma atitude de compromisso ético e amoroso para com as crianças” (Silva *et al.*, 2023, p. 489), pois possibilita um processo organização e reorganização das experiências a serem vivenciadas com os bebês, fundamentadas em seus interesses, reconhecendo suas formas próprias de exploração. Assim, os bebês ocupam a centralidade do planejamento, posto que o olhar da professora deve buscar valorizar a observação, a escuta, os anseios e expressões das crianças (Martins, 2016).

Neste contexto, ainda se pode dizer que, por suas singularidades, as práticas curriculares nas turmas de berçário diferenciam-se de tal modo que tomam cada vez mais uma expressão inclusiva, posto que valorizam as singularidades de cada sujeito, buscando ampliar inúmeras possibilidades de interações e brincadeiras que um bebê pode estabelecer dentro do espaço da instituição. Deste modo, pensar a inclusão de um bebê com TEA em uma turma de berçário é refletir acerca de como as práticas curriculares podem se materializar de maneira a respeitar as singularidades de desenvolvimento próprias destes sujeitos e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento.

Portanto, são as práticas que residem nas ações cotidianas de cuidado e educação – imbuídas de intencionalidade, história e cultura – que podem potencializar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, ampliando seu repertório de conhecimento acerca do mundo que os rodeia. Essas práticas se materializam nas relações sociais vivenciadas nas ações de cuidado e educação, na organização do tempo, espaço e dos momentos da rotina e na seleção das experiências de aprendizagem, as quais são um conjunto de ações para a implementação do currículo (Lunardi-Mendes, 2008a). Estas práticas carregam consigo traços históricos e culturais que expressam a singularidade do currículo para bebês, sendo aqui compreendidas como práticas curriculares da Educação de bebês, conforme o contexto desta pesquisa.

#### 4 AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS: AS SINGULARIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES JUNTO AOS BEBÊS

*A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e a necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos.*

*(Rinaldi, 2016, p. 236).*

Estar com os bebês neste momento da vida em que a linguagem oral ainda não é compreensível pressupõe o “escutar com todos os sentidos”, “escutar com o corpo inteiro”. Isto é ponto fundamental da relação entre os adultos e os bebês: estar disposto e disponível para compreender o que ainda não foi dito com palavras.

Ao construir este estudo, lancei<sup>8</sup> mão dos pressupostos da pesquisa narrativa como meio de produção de dados, os quais fundamentaram as análises aqui tecidas. Para tanto, dos relatos das professoras, destaquei suas escolhas curriculares e as singularidades que marcam suas práticas curriculares diante da inclusão de bebês com TEA. Dito isto, nesta seção mediante o processo de análise do conteúdo das narrativas das professoras de berçário II, destaquei em suas narrativas e dos documentos selecionados, como materiais complementares à análise, as categorias analíticas desta pesquisa.

Cabe dizer que as professoras em suas narrativas revelam não demonstrar preocupação em fazer “adaptações”, mas, ao compreender que a docência com bebês requer uma relação mais próxima, elas têm maior atenção às manifestações específicas dos bebês com TEA. Por isso, ao realizar a análise das entrevistas narrativas e dos documentos, a turma é mais evidenciada, pois o que será demarcado como especificidade da prática com o bebê com TEA se dá em função desta maior atenção dada às suas necessidades.

Assim, nas próximas subseções, serão discutidas as unidades temáticas oriundas da análise de conteúdo das narrativas das professoras. Para iniciar o diálogo, a primeira subseção apresenta a docência compartilhada entre as quatro professoras do berçário II. A segunda subseção destaca a escuta sensível como fundamento das escolhas curriculares junto aos bebês, evidenciando três aspectos: os bebês como a centralidade do planejamento; as interações e brincadeiras; e a organização do espaço-tempo. A terceira subseção reflete sobre as práticas adotadas mediante a observação das especificidades dos bebês com TEA, destacando-se a organização dos tempos da rotina e a exploração dos diferentes espaços da UEI.

---

<sup>8</sup> Em razão de descrever os efetivos passos da pesquisa realizados pela pesquisadora, a opção nesta seção se faz pelo uso da primeira pessoa, quando couber.

#### 4.1 Para iniciar a conversa: a docência compartilhada e as trocas entre os pares

Na Educação Infantil, especialmente nas instituições que recebem os bebês de zero a três anos, é comum a presença de mais de um profissional da educação que compartilha a docência em uma mesma turma. Na RMEB, segundo a Portaria nº 491/2024 GABS/SEMEC, em seu 26º artigo, nas turmas de berçário de tempo integral, são lotadas quatro professoras, com jornada de seis horas diárias, duas em cada turno de trabalho (manhã e tarde), ao passo que em cada turma serão matriculados 15 bebês (Belém, 2024), conforme descrito na seção anterior.

Dito isto, o fazer docente no município de Belém é marcado pela presença de quatro profissionais com formação em nível superior, como registrado anteriormente e instituído na portaria acima. Assim, dentre as singularidades que marcam as práticas no berçário, a docência compartilhada é caracterizada pela heterogeneidade do grupo, que apresenta diferentes concepções, processos formativos e tempo de docência – no que concerne a este estudo se está falando, especificamente, da docência com bebês.

Rodrigues, Silva e Varani (2020, p. 19) afirmam que

A docência compartilhada pode estar materializada de diferentes formas, salientamos duas delas. Pode ser abordada como a co-existência de dois ou mais profissionais dividindo tarefas na rotina do trabalho pedagógico realizado, definida por exemplo pelo que é gosto de cada um, pelo tempo de serviço de cada um, pelo nível de formação dos envolvidos. Em outra abordagem não significaria apenas uma divisão de tarefas rotineiras, mas uma assunção da co-responsabilidade do processo educativo em sua totalidade. E aqui nos remetemos novamente à ideia de trabalho coletivo, como espaço de diálogo parceria e não apenas de divisão social do trabalho.

Neste sentido, indo ao encontro das autoras, compreendo que a docência compartilhada vai para além de uma simples divisão de tarefas da rotina diária, mas envolve um caráter dialógico de partilha de responsabilidades, de decisões, bem como do cuidado e educação dos bebês em todos os seus aspectos. Complementando o exposto, Camilo (2018) explica que a docência na Educação Infantil tem como cerne as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, sejam professoras, crianças ou as famílias, em relações que envolvem valores, conflitos, sentimentos e emoções.

Diante deste cenário, podemos inferir que as decisões, as observações, o planejamento, em outras palavras, as várias práticas que envolvem a docência com bebês são marcadas pelas relações estabelecidas entre as professoras, as quais são permeadas por concordâncias ou discordâncias em relação à docência. Ao analisar as narrativas, é possível perceber

aproximações e distanciamentos que dizem do caminhar diferenciado que cada sujeito vive na docência.

Para evidenciar esta afirmação, destaquei das narrativas, dois excertos que explicitam o olhar das professoras sobre a necessidade do apoio de outro profissional para o cuidado e educação dos bebês com TEA.

***E o que às vezes sai da rotina, como eu falei, às vezes é quando a criança tá muito agitada e a gente tenta acalmar, né? Quando a gente tá com a estagiária, então eu percebo, assim, que a gente... A gente consegue manusear de uma forma melhor a rotina. Por quê? Porque a gente pode contar com ela, né? E, assim, a gente... Tendo uma pessoa pra ficar com ele, com o Bernardo ou com a Ester, que são os atípicos... (Professora Rosângela, informação verbal).***

***Então, se fosse um ambiente com mais adultos, não teria nenhum tipo de melhoria, na minha opinião. Porque é um espaço pequeno, a gente está no contexto institucional, a gente tem uma rotina do espaço mesmo, de espaço físico de sala, espaço físico de refeitórios, horários fechados de uma situação ou outra, que é próprio da instituição. E eu penso que um grupo menor de crianças, mesmo com a quantidade de professores. (Professora Carla, informação verbal).***

Cada professora exprime uma concepção diferente em relação às necessidades do bebê com TEA. A primeira demarca a necessidade do estagiário como um sujeito que pode dar uma atenção individualizada e direcionada a este bebê, posto que haveria “alguém para ficar com ele”, enquanto as professoras ocupam-se de outras demandas. A segunda demonstra compreender que um grupo menor de bebês oportuniza a vivência de relações mais próximas e a criação de vínculos. Isto informa sobre as concepções diferentes diante da presença do bebê com TEA e de como estas podem refletir nas práticas curriculares junto aos bebês.

Entretanto, ao se tratar do planejamento, de acordo com o relato da professora Rosângela, nos horários destinados, as professoras buscam conversar sobre suas observações e escolhas para os projetos da turma, garantindo-se espaço para as escolhas relativas a cada turno, manhã ou tarde. Nas palavras da professora Rosângela:

***Tem... a gente conversa, né, no momento que a gente chega, apesar deles estarem dormindo e a gente não pode fazer muito barulho, nem falar muito alto, né, mas a gente sempre conversa, assim, para dizer: Olha, está acontecendo isso, tal criança está se manifestando muito dessa forma, já está acontecendo já de formas é repetitivas, tais situações, a gente sempre tem essa troca nesse intervalo, né, que é o horário que a gente chega. (Professora Rosângela, informação verbal).***

As falas revelam como o diálogo vai mediando as relações das professoras que “conversam” e fazem trocas sobre as observações dos bebês, permitindo a discussão, sob olhares diferentes, das manifestações dos bebês que foram compartilhadas entre o grupo. De acordo com Rodrigues, Silva e Varani (2020, p. 14), “quando os sujeitos estão abertos ao diálogo e a um tipo de docência compartilhada, os diferentes pontos de vista sobre a condução do trabalho vão se manifestando para a produção de uma ação coletivizada e não fragmentada”.

Contudo, ao relatar que “apesar deles estarem dormindo, a gente não pode fazer muito barulho, nem falar muito alto”, a professora Rosângela revela que não há um momento reservado para as trocas entre as professoras. De acordo com a organização administrativa, as professoras se encontram diariamente nas Horas Pedagógicas, entre 12h30 e 13h30; neste horário, os bebês estão dormindo, e para que o diálogo ocorra as professoras limitam o tom de voz ou, no caso de algum bebê acordar, a atenção deixa de ser entre elas e passa para atender ao bebê. Entretanto, a construção do diálogo na vivência da docência exige tempo para as trocas, para as discussões e a mediação entre os sujeitos, a fim de minimizar possíveis conflitos. Na realidade estudada, as professoras dispunham do horário das HPs para suas trocas diárias, mas, por estas ocorrerem na hora do descanso dos bebês, eram cercadas por limitações e pela tensão entre o diálogo e a atenção aos bebês que estão em sala descansando.

De acordo com as narrativas, fica evidente que, mesmo havendo distanciamentos entre as concepções apresentadas pelas professoras, as decisões pautaram-se no diálogo e no respeito ao planejamento de cada uma delas. Assim, a partir das narrativas, pode-se inferir que, por um lado, as decisões gerais sobre os temas centrais dos projetos e algumas observações dos bebês eram realizadas coletivamente, por meio das relações dialógicas entre as professoras. Por outro, ao se tratar do planejamento semanal, eram respeitadas as decisões dos grupos por turno de trabalho, bem como se pode ainda inferir que as concepções de cada professora eram acolhidas pelo grupo, mesmo que prevalecesse a decisão coletiva.

Diante deste contexto, pude compreender que o grupo de professoras trilhava caminhos diferentes nas práticas adotadas na turma de berçário, pois elas, indo ao encontro de Sacristán (1999), carregam marcas de situações anteriores, com esquemas do “como fazer”, ou seja, que dizem da historicidade de cada sujeito. Portanto, mesmo que estejam pautadas no diálogo entre os pares, as práticas de cada professora têm o tom de originalidade de cada sujeito, mediante a experiência acumulada de suas biografias pessoais.

Desta forma, de acordo com os dados produzidos, a docência compartilhada entre quatro professoras não representa uma unanimidade das decisões, mas reflete um processo de

constante diálogo e trocas realizadas no interior da instituição, que pode ora representar avanços – na medida em que possibilita diferentes olhares das sinalizações dos bebês –, ora passa por tensionamentos em relação às escolhas curriculares, os quais podem ser minimizados pela docência compartilhada, quando esta é pautada no diálogo.

#### **4.2 Porque eles são todos bebezinhos! As escolhas curriculares guiadas pela escuta sensível**

Conhecer os bebês, criar vínculos, percebê-los em suas mais sutis manifestações não é um processo de fácil condução, haja vista tratar-se de seres humanos em formação que ainda não fazem uso da linguagem oral com clareza, tampouco expressam de forma direta seus desejos e emoções, seu desconforto ou contentamento. Ao iniciar este texto tendo o “olhar atento”, este olhar se volta “para conhecer” e “para planejar”, algo que diz do quanto o olhar sensível das professoras foi importante para fundamentar suas escolhas curriculares. Isso é relevante em razão de muitas serem as formas que os bebês buscam para comunicar seus sentimentos, seja com choro, balbúcio e por vezes com grito, ou mesmo com a entrega ou a negação, o corpo relaxado ou a rispidez dos membros.

Em uma turma de berçário, como compreender o que desperta a atenção, o interesse e a curiosidade? Como conhecer os bebês, sendo que eles, em sua tenra idade, não dominam ainda a linguagem oral, tal como os adultos?

Neste sentido, o olhar sensível torna-se prática fundamental para as escolhas das professoras, as quais que vão ao encontro do que é constitutivo das práticas no berçário: as experiências que são construídas com os bebês. Assim, nesta subseção demarco como as professoras realizam as suas escolhas curriculares para turma do berçário II, e como a observação dos bebês fundamenta as mudanças que são realizadas de maneira a atender às suas necessidades. Como bem demarcado na narrativa da professora Carla:

*A questão do olhar sensível, porque a gente trabalhando com bebês, a gente trabalha com todas as crianças no início da vida [...], mas o que me ajuda a caminhar com um pouco mais de tranquilidade, é esse tempo da minha prática com as crianças, especificamente com os berçários, dessa construção desse **olhar mais atento, dessa sensibilidade de ir conhecendo cada criança dentro da sua particularidade**, porque todas elas, mesmo as que tem TEA ou que não tem TEA, elas estão ali no início da vida, então, esse olhar mais atento, de observar cada uma, me ajuda, me ajudou bastante ao longo desse ano inteiro, **de observar e conhecer a especificidade de cada criança, e quando a gente consegue observar a especificidade de cada uma, e compreender cada uma delas, ou pelo menos tentar compreender**. E isso facilita um pouco mais o nosso trabalho. (Professora Carla, informação verbal).*

Em seu relato, a professora Carla menciona que, ao longo de seus 16 anos de docência, tem muita clareza sobre a importância do olhar sensível aos bebês de que cuida e educa no berçário II, pois, para ela, conhecer cada bebê em suas particularidades foi fundamental para conduzir suas práticas, bem como para tornar a docência mais leve diante de uma turma com um contexto específico.

Isto posto, aproprio-me da concepção de escuta sensível de Loris Malaguzzi, a qual, segundo Rinaldi (2016), a partir da experiência em Reggio Emília, consiste em olhar para a criança em sua inteireza, com a sensibilidade de perceber suas manifestações, seus desejos, suas curiosidades, suas emoções, tendo-as como protagonistas de suas descobertas. Neste sentido, o olhar volta-se para os bebês como sujeitos no mundo, que desde a mais tenra idade são inteiros em sua curiosidade, em suas criações, em sua necessidade de relacionar-se com os outros.

Assim, é o olhar atento, descrito pela professora Carla, que permitiu ao grupo de professoras conhecer os bebês em suas particularidades como sujeitos, sem focar de forma pejorativa na deficiência daqueles que precocemente foram diagnosticados, mas compreendendo suas sutis manifestações, para que o direcionamento de suas práticas estivesse pautado na observação das necessidades dos bebês.

Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 41) nos dizem que a criança é “ativa por si própria e competente desde o nascimento e de interesses espontâneos pelo que as rodeia”. Os bebês são, portanto, sujeitos que buscam dar sentido para o que está ao seu redor desde que nascem e, por meio de seu corpo, relacionam-se com o mundo e com as pessoas. Desta forma, é a escuta sensível que possibilita às professoras identificarem nas sutilezas cotidianas as necessidades dos bebês expressas por meio das diferentes linguagens.

Neste contexto, as palavras da professora Nalva nos revelam as suas observações, a sua sensibilidade de ir dando sentido aos gestos do bebê que acompanhava para o banho e de como foi organizando o momento para estar com Bernardo.

*Aí ele foi tomar banho hoje e levou um carrinho. Um onibuszinho. Aí não queria molhar, né. Ele não falou que ele não queria molhar. Eu botei o balde, **porque ele não tá gostando de tomar banho**. Botei o balde pra encher, quando ele chegou o balde tava cheio. E aí ele chegou assim, ficou olhando, até desceu... do meu colo. E aí eu tirei, bora tirar a fralda, Bernardo? Aí tirou a fralda, **mas aí quando foi pra banhar, ele levantou o carro que não queria molhar**. Ele...Aceitou. Mas ele falou alguma coisa que eu não me lembro. E levantou o carrinho. Ele fala. **Aí levantou o carrinho. Eu falei: Bernardo, não vou molhar o carrinho. Não vou molhar**. Eu vou banhar você, tá? Segura o carrinho. Levanta. Ele levantava. Molhei a cabeça com uma vasilhinha lá. Molhei a cabeça. Lavei o braço dele.*

*Levanta. Ele dizia, levanta. Levantava o carrinho. Molhei. Tá. Tranquilo. Tomou banho assim. (Professora Nalva, informação verbal).*

“Ele não falou que ele não queria molhar”, Bernardo nada disse com palavras, mas a partir de seus gestos observados e interpretados pela professora o momento do banho foi organizado para atender à necessidade do bebê. O cuidado aqui não diz respeito à higiene do corpo, mas sobretudo ao respeito à vontade expressa do bebê de estar com um objeto e que o mesmo não deveria ser molhado.

No relato, a professora observa os gestos e comportamentos: levantou o carrinho. Organizou o espaço respeitando aquilo que já observou anteriormente: o bebê demonstrava-se desconfortável na hora do banho. Com suas palavras, vai dando sentido às sinalizações do bebê que está educando, demonstrando-lhe atenção, respeito e cuidado ao perceber e verbalizar que compreendia que Bernardo não desejava molhar o carrinho. O olhar sensível da professora busca observar para conhecer, para acolher, para refazer, para reorganizar, para entender o tempo de finalizar o que não é mais interessante ou de persistir no que se demonstra motivador e desafiador.

Este corpo que fala, que aceita ou rejeita, diz de curiosidades e interesses, bem como de insatisfação e repulsa, e tais sentimentos não são perceptíveis a “olho nu”, mas é, por meio da lupa da sensibilidade, da atenção, da disponibilidade de estar entregue ao outro, que a professora, por meio da escuta sensível, dedica-se para o bebê de quem cuida e educa. Portanto, escutar é “[...] a capacidade da escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças. [...]” (Rinaldi, 2016, p. 235). Escutar é, neste contexto, valorizar os sujeitos escutados interpretando e dando sentido à mensagem enunciada.

Vale ressaltar que não se trata de uma relação individualizada, haja vista tratar-se de uma turma no interior de uma instituição, mas de estar por inteiro para o bebê de que se cuida naquele momento, demonstrando-lhe respeito e atenção. Assim,

[...] Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mas por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança [...] (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 52).

A professora Nalva demonstra-lhe empatia e respeito ao compreender suas necessidades: “seu desejo de não molhar o carrinho” e dá sentido aos seus gestos por meio de suas falas. Sobretudo, compreende que sua atenção deve voltar-se para a necessidade manifesta do bebê, em “[...] uma relação que considera o outro com respeito ao que tange a

singularidade” (Guimarães, 2018, p. 13). Na situação destacada, é por meio da escuta sensível, do respeito, da disponibilidade da professora que Bernardo pôde experimentar o sentimento de atenção recíproca (Havesi, 2011), em que a professora o observa, demonstra-lhe atenção e espera seu tempo de resposta e participação.

Segundo Havesi (2011, p. 55), “[...] a criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas está por conta dela, cuida especialmente dela. Fala com ela, escuta-a, espera a sua resposta e reage à sua resposta”. Especificamente nos momentos de cuidados corporais, esta atenção é direcionada ao bebê que, naquele momento está no banho, durante troca de fraldas, na hora do descanso, posto que, mesmo diante de um coletivo durante os cuidados corporais, a relação vivenciada é entre a professora e um bebê. Nas palavras de Guimarães (2018, p. 13), “[...] trata-se de situação de atenção individual que permite olho no olho, diálogo com cada bebê, colocando o adulto numa situação responsiva particular, demandando planejamento que permita qualidade relacional”.

O relato da professora Cláudia mostra como as interações no momento do banho são ricas para a criação de hipóteses pelos bebês, e a professora, como parceiro mais experiente, vai dando sentido às sinalizações da bebê com quem interage naquele momento.

*D.<sup>9</sup>: Professora, olha ali!*

*Professora Cláudia: Não! Ela disse assim:*

*D.: Tia! Olha!*

*Professora Cláudia: Aí ela viu um buraco no balde. Olha como a percepção da D. No balde.*

*Aí eu: Olha! Tá furado. Aí ela pegou a vasilhinha e botou lá no buraco para aparar água.*

***Mana! Aonde se tu der banho rápido naquela criança tu vai ver isso? Nunca!*** (Professora Cláudia, informação verbal).

A professora destaca o tempo como elemento importante para que os bebês possam ter a oportunidade de se expressar, de comunicar suas descobertas, pois, se o banho for um ato mecânico e acelerado, não permite a observação, o diálogo, a valorização das sinalizações dos bebês. Isto diz da necessidade de um tempo mais alargado para o banho, um tempo que vai de acordo com a manifestação do interesse do bebê, de suas descobertas, dos diálogos vivenciados. Para tanto, a sensibilidade da professora, ao conduzir o diálogo, demonstra a sua compreensão do quão importante é a atenção direcionada aos bebês, especialmente, nos momentos de cuidados corporais, bem como de perceber que as demarcações temporais impostas pela instituição não representam o engessamento de suas práticas.

---

<sup>9</sup> Ao identificar no relato das professoras os demais bebês que fazem parte da turma utilizarei somente a inicial de cada nome como forma de preservar sua identidade.

Em outro recorte a professora Cláudia demarca ainda como a preocupação excessiva com o cumprimento dos horários previstos na rotina da UEI pode cercear as experiências dos bebês. Posto que, “Às vezes a gente tá tão preocupada: porque tem um horário, porque tem cumprir, porque o horário, que tem que cumprir. É! Aí a gente não deixa a criança se desenvolver realmente dentro do tempo dela” (Professora Cláudia, informação verbal).

Destarte, é no respeito aos tempos, é na importância dos simples, do singular que podemos vivenciar relações de qualidade com os bebês, percebendo suas hipóteses, suas afirmações, suas descobertas. Assim, em suas escolhas curriculares para a turma do berçário II, as professoras apropriam-se da escuta sensível, pressupondo três aspectos fundantes nas práticas das professoras: a centralidade dos bebês; as brincadeiras e interações; e a organização do espaço-tempo como segundo educador.

#### 4.2.1 Os bebês em sua inteireza como a centralidade do planejamento

Para discutir a centralidade dos bebês o recorte da fala de uma das professoras ilustra a compreensão da complexidade que cada um representa na inteireza de suas emoções, de seus desejos, de suas expressões: “Porque cada criança ali... É um mundo. Cada uma delas, todos eles, são todos bebezinhos” (Professora Carla, informação verbal). E o quanto as professoras buscaram valorizar as suas particularidades dada a complexidade da primeiríssima infância, dada a singularidade que os constitui enquanto sujeitos.

Neste sentido, o olhar direciona-se para o bebê em sua individualidade, para que então se possa planejar para o grupo. Isso implica uma leitura de que as professoras podem enxergar os bebês e suas particularidades como sujeito no mundo. Este processo vai ficando evidente na medida em que se são analisados os documentos e as narrativas das professoras.

Neste contexto, como já exposto anteriormente, a organização do planejamento se dá em projetos bimestrais e em planos semanais das experiências a serem vivenciadas com os bebês. Diante disto, ao analisar os documentos selecionados – a saber, três projetos e dois relatórios de projetos, e as narrativas das professoras –, pode-se perceber que as professoras organizam seus projetos pedagógicos bimestrais a partir das observações dos bebês registradas nos referidos documentos.

Primeiramente, destaquei um recorte do Projeto de Acolhida do ano de 2023, conforme a Figura 3. De acordo com o planejamento registrado no projeto de acolhida *UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos!* (Belém, 2023c), no início do ano letivo, as professoras organizam suas práticas no intuito de conhecer e acolher os bebês e suas famílias,

bem como de criar vínculos e estabelecer uma relação de confiança entre as professoras, os bebês e suas famílias. Estes têm sua história, seus desejos, seguranças e inseguranças, os quais reverberam nas relações vivenciadas dentro da instituição. Diante disto, fiz o recorte da justificativa do projeto de acolhida (Figura 3), que revela a intencionalidade das professoras ao conduzir a acolhida dos bebês:

**Figura 3 - Trecho do Projeto de acolhida UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos!**

**1. JUSTIFICATIVA**

Considerando esse período de acolhida de suma importância para a criação de vínculos afetivos e propiciar um ambiente acolhedor é um processo que exige bastante sensibilidade, tranquilidade, afetividade e partilha entre criança e educador que vivenciará este tempo de acolhimento, na qual exige uma inserção de maneira processual de acordo com as especificidades de cada criança que esse momento nos apresenta.

Neste sentido, compreende-se a importância da acolhida não só para os bebês e demais crianças, mas também de suas famílias no momento da inclusão dos membros no espaço da creche, considerando o fato para que este processo ocorra de forma tranquila, é relevante que os responsáveis se sintam seguros, todavia para desenvolver essa segurança, é essencial que conheçam o trabalho desenvolvido, a rotina do ambiente, assim como conhecer os professores e estreitar laços de afetividade e, desta forma, conseqüentemente transmitirão estes sentimentos a sua criança.

Fonte: Belém (2023c).

O registro anuncia a intencionalidade do grupo de professoras que planeja os momentos iniciais, para que então possam conhecer os bebês e como, nas situações propostas, eles interagem ou não, o que lhes deixa mais tranquilos e seguros, como convidá-los para brincar, que linguagens favorecem as interações. Isso também é feito para que as famílias possam conhecer a rotina do espaço, o trabalho das professoras. Estes são aspectos importantes a serem observados, como afirma a Professora Carla:

*[...] a gente sempre prima muito, desde o início, a gente começar uma relação boa com as famílias, né, porque a gente sabe que ali naquele início, ele vai... não que ele vai determinar, porque a gente está, essa questão da relação é uma construção constante, mas aquele início, ele vai dizer muito de como a gente vai caminhar ao longo do ano [...] (Professora Carla, informação verbal).*

De acordo com o projeto de acolhida e a fala da professora, os primeiros momentos na instituição são importantes para criação de vínculos, para que as famílias possam conhecer o trabalho que é desenvolvido. É um momento para conhecer os bebês e, para tanto, a observação possibilita às professoras perceberem as suas particularidades: como preferem

dormir, como aceitam melhor as refeições oferecidas, o que acalma, o que causa desconforto, as brincadeiras que chamam a atenção, entre outros aspectos.

Mediante a leitura dos projetos da turma do ano de 2023 e dos relatórios de cada projeto, observou-se que o projeto de acolhida é a proposta inicial do ano letivo e, a partir dele, são realizadas as observações que motivaram as suas escolhas curriculares posteriores. Assim, de acordo com os documentos disponibilizados, foi possível identificar que, em sua escrita, as professoras registram suas observações e escolhas subsequentes ora com maior clareza, ora de forma descritiva, sem evidenciar a relação entre observação e planejamento. A relação entre observar e planejar somente é evidenciada nos documentos do primeiro semestre, enquanto os documentos referentes ao segundo semestre não apresentam esta relação de complementariedade.

Neste contexto, existem registros que evidenciam as observações e escolhas das professoras de forma muito objetiva e orgânica, enquanto outros não deixam claro este processo. Diante do corpus de documentos, foi possível evidenciar o movimento de observar para planejar na escrita do relatório do projeto de acolhida e na justificativa do projeto seguinte, intitulado *Encontros musicais no berçário II* (Belém, 2023d). Como registrado nas figuras 4 e 5.

**Figura 4** - Trecho do relatório do projeto de acolhida *UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos* (jan., fev., mar./2023)

Diante dos momentos mediados pela musicalização, os bebês foram bastante protagonista demonstrando-se alegres, estiveram sorridentes, cantando gesticulando e batendo palmas, principalmente diante das canções preferidas. Esses momentos também proporcionaram às crianças recém chegadas ao espaço, descontração e acalanto. Nesse sentido, os pequenos iniciaram a construção de vínculos afetivos com todos com quem lidam diariamente, construindo também o sentimento de pertencimento ao espaço, como deixam transparecer diante das muitas disputas por brinquedos e até por colo para se aconchegar.

Fonte: Belém (2023c).

**Figura 5** - Trecho do projeto *Encontros musicais no berçário II* (abr., maio, jun./2023)

#### 1. JUSTIFICATIVA:

Durante o desenvolvimento do projeto de Acolhida dos bebês e suas famílias, observamos nos pequenos da turma do berçário II, um envolvimento e um gosto pela música, expressados durante as experiências a partir da linguagem musical e até mesmo em simples ações como o bater das mãos em armários e mobiliários, motivadas pelos sons que esta ação produz.

Ademais, os bebês da turma do berçário II têm demonstrado algumas especificidades no que diz respeito às interações, havendo bebê com laudo de espectro do autismo, outros em processo de avaliação profissional, o que demanda um olhar mais atento e grande investimento nas relações, por meio da dialogicidade, sensibilidade e afeto, mediante o qual considera-se que a música poderá contribuir significativamente para esse processo.

Destarte, ao falar em música com e para os bebês, fala-se da vida, do contexto, do cotidiano, do afeto, entre outras questões, pois a mesma está presente em todos os ambientes e ações, que abrangem desde os sons à nossa volta até as músicas estruturadas em forma de canções.

Fonte: Belém (2023d).

A partir da leitura dos documentos, pude compreender a percepção das professoras sobre como o início do ano é momento que requer atenção e cuidado, pois é durante a

acolhida que os pais podem conhecer as professoras e toda a rotina da UEI, bem como é o momento de conhecer os bebês, tendo a princípio a família como sua interlocutora. Por conseguinte, as observações das professoras fundamentarão suas escolhas futuras, em um movimento que perpassa pelo ano inteiro. Neste contexto, os recortes destacados nas Figuras 4 e 5 revelam da continuidade do trabalho das professoras a partir de suas observações dos bebês.

Assim, ao proceder com a leitura dos projetos e relatórios disponibilizados foi possível perceber como os bebês vão assumindo a centralidade do planejamento mediante a intencionalidade das professoras e de suas observações. Os trechos acima demonstram o olhar das professoras que, em um primeiro momento, observam com cuidado as brincadeiras e interações dos bebês nas situações propostas durante o projeto de acolhida, para, no segundo projeto, ter como tema central a linguagem que mais despertou interesse e possibilitou a criação de vínculos: a linguagem musical. Neste enredo, as professoras planejam para estes bebês que receberem no ano de 2023, partem de suas sinalizações e enfatizam como as situações oportunizadas foram importantes para a criação de vínculos entre elas e os bebês e também com as famílias.

Ainda sobre o trecho destacado do projeto *Encontros musicais no berçário II*, as professoras registram em seu olhar atento a presença do bebê com TEA e demarcam “o que demanda um olhar mais atento e grande investimento nas relações, por meio da dialogicidade, sensibilidade e afeto”. Este registro revela seu olhar e sensibilidade para o bebê em suas especificidades, enquanto próprias daquele sujeito em desenvolvimento, bem como do valor que confere às relações próximas vivenciadas no berçário.

Entretanto, ao proceder com a leitura dos documentos referentes ao segundo semestre, a relação entre a observação e o planejamento não estão registrados de forma evidente, conforme destacado nas Figuras 6 e 7 a seguir:

**Figura 6** - Trecho do relatório do projeto " Encontros musicais no berçário II"

Neste sentido, as crianças tiveram a oportunidade de explorar os sons nos diversos ambientes onde tiveram contato com os variados sons e na maioria das vezes foram protagonistas, estando sempre participativas e sorridentes, demonstrando alegria.

Além das explorações dos sons e ritmos, as crianças participaram de outras brincadeiras, de forma individual e coletiva, tanto na área externa, quanto na sala de referência e nos demais espaços da Unidade. Interagiram no parquinho e na areia onde construíram brincadeiras significativas, de acordo com a compreensão que tiveram diante do que realizaram.

Em se tratando ainda, das experiências das crianças, outras possibilidades de exploração que elas puderam participar foram dos manuseios de livros, de contação de histórias e de mediação de leituras no que demonstram bastante interesse.

Dessa forma e para enfatizar o gosto e a expressividade dos pequenos, o projeto "Encontros musicais no Berçário II", foi concluído com a apresentação da turma na festa junina da UEI, sendo um momento prazeroso e descontraído tanto para as crianças quanto para os seus familiares e professoras.

Fonte: Belém (2023d).

**Figura 7** - Trecho do Projeto *Expressar-se no berçário II* (ago., out./2023).

#### 1. JUSTIFICATIVA:

O projeto "Expressar-se no Berçário II" tem como objetivo principal oportunizar o desenvolvimento integral das crianças do Berçário II, da Unidade de Educação Infantil [REDACTED] localizada no Bairro do [REDACTED].

Durante a execução do projeto anterior "Encontros Musicais no Berçário II" observou-se manifestações expressivas e significativas que nos chamaram a atenção para a elaboração deste novo projeto, em que nos objetivos específicos, buscou-se

favorecer o brincar e as interações entre pares, com as manifestações artísticas, como a musical e a corporal; a possibilidade de expressividade das crianças quanto aos aspectos sócio-emocionais, corporais e linguísticos;

- Propiciar a participação em experiências por meio da exploração do ambiente de convivência no espaço interno e externo da unidade.
- Identificar como as crianças se comunicam através do choro e da linguagem corporal.
- Criar condições para o desenvolvimento do expressar-se no berçário II da UEI [REDACTED].

O projeto tem como referência os seis direitos de aprendizagem para a educação infantil sendo estes: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se principais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) MEC, 2018. Mas especificamente o direito de expressar-se, por meio do choro ou da linguagem corporal. O brincar como a principal atividade na exploração dos ambientes internos e externos da Unidade de Educação Infantil e a utilização dos mais variados tipos de materiais reciclados e industrializados.

Fonte: Belém (2023e)

Os trechos destacados não apresentam uma relação entre as sinalizações dos bebês, presentes no relatório do projeto *Encontros musicais no berçário II*, e as escolhas do projeto *Expressar-se no berçário II*. No primeiro documento, faz-se referência a algumas situações propostas, como o "manuseio de livros" e a "contação de histórias". No segundo, há o anúncio de que houve sinalizações dos bebês, mas estas não foram descritas e, mesmo nos objetivos propostos, não há referências às vivências relatadas no relatório do projeto anterior. Desta forma, o projeto *Expressar-se no berçário II* apresenta uma escrita muito ampla das escolhas das professoras, não se podendo perceber qual a fundamentação das decisões tomadas.

Neste sentido, posso inferir uma possível divisão entre as professoras das demandas de elaboração e escrita dos documentos. Assim sendo, as experiências individuais de cada uma vão marcar a forma como elas registram o seu planejamento. Esta percepção, diante das narrativas das professoras, não significa que não haja um trabalho compartilhado, o qual, ao ser mediado pelo diálogo, é marcado por concordâncias e discordâncias, mas, sobretudo, que a prática carrega as marcas da biografia pessoal de cada sujeito, as quais, neste contexto, ficaram mais evidentes no registro escrito.

Diante do cenário exposto, considera-se que, mesmo diante da fragilidade dos registros escritos no planejamento, especialmente do segundo semestre, as práticas são direcionadas e redirecionadas de acordo com a observação individual e do grupo: como interagem, o que favorece ou o que dificulta as relações sejam elas entre os bebês ou entre as professoras e as famílias.

Rocha (2020, p. 63) afirma que

O professor ao escutar a fala da criança, ao dar a importância, valorizando a percepção dela diante do novo, do inesperado, ou ainda de sua observação sobre o objeto observado, está ele, considerando essa criança como sujeito único que se apropria de maneira pessoal de um contexto, numa perspectiva relacional.

Esta escuta sensível, cuja centralidade está no bebê, fundamenta as escolhas das professoras, suas decisões no que diz respeito às experiências de aprendizagem e às temáticas do projeto. As observações das interações dos bebês, de seus interesses e sinalizações em diferentes momentos dentro da instituição são consideradas no planejamento, seja o projeto bimestral ou nos planos semanais. Vale ressaltar que o registro nos documentos do primeiro semestre diz do processo de acompanhamento das professoras, demarcando a continuidade do processo de observação, bem como materializa o quanto o planejamento subsequente advém das observações realizadas anteriormente.

Em consonância com o exposto, o excerto retirado da fala da professora Carla a seguir demonstra a intencionalidade de sua observação em relação às sinalizações dos bebês nas experiências artísticas.

*A gente pensou em algumas situações, por exemplo, tem algumas crianças que elas têm uma dificuldade de pensar nas experiências mais direcionadas a partir do fazer artístico, né? Alguns bebês, eles iniciam aquele processo de ainda não querer tocar, né? Naquilo que é melado, naquilo que... E a gente sempre pensou em fazer e observar e para ver se fazer da mesma forma, ou se a gente modificava. [...] **A gente observa. Então, a gente propõe a experiência pensando em todos eles, as experiências de aprendizagem, a gente observa cada um. E aí a gente olha para o contexto geral de todas as crianças [...].** (Professora Carla, informação verbal).*

Neste relato, a professora revela com riqueza os detalhes do que é proposto enquanto experimentação artística. Entretanto, considera o desconforto que alguns bebês podem apresentar ao tocar em uma textura diferente. Então, ela propõe uma experiência ao grupo de bebês e observa individualmente para posteriormente decidir o que será ou não reorganizado.

De acordo com os registros destacados, pode-se depreender das falas das professoras que elas não planejam a partir de outra referência que não sejam os bebês. Suas escolhas e a

forma como selecionam a temática de cada projeto vêm de uma justificativa descritiva dos bebês, os quais estão no centro das suas escolhas. Assim, como na experiência descrita, a professora pensa uma situação, propõe-na ao grupo e observa a turma e as individualidades, e depois decide como serão propostas novas experiências.

Embora as narrativas expressem a escuta sensível nos registros documentais, podem-se observar as fragilidades, posto que, no segundo semestre, as observações não estão tão demarcadas quanto no primeiro semestre. Diante do exposto, os dados produzidos em sua totalidade revelam, que de um modo geral, as escolhas curriculares das professoras se orientam mediante a escuta sensível dos bebês a fim de perceber seus interesses, sendo eles, assim, o ponto central do planejamento.

#### 4.2.2 Brincar, interagir e se expressar de diversas formas

Desde a acolhida até o retorno aos seus lares, os bebês vivenciam diferentes e variadas experiências dentro do espaço institucional. Neste contexto, as interações e brincadeiras, conforme está expresso nas DCNEIs, são eixos norteadores da Educação Infantil e perpassam por todas as experiências vividas dentro do cotidiano das instituições, tendo um papel central como mediadores das aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas.

É por meio das brincadeiras e interações vivenciadas que os bebês podem ter acesso ao conhecimento socialmente construído e acumulado pela sociedade; no que tange à educação de bebês, é no espaço institucional que os bebês têm a possibilidade de estabelecer relações com seus pares, ter experiências científicas e artísticas que não estão presentes em seu cotidiano no lar, brincar e conviver com sujeitos com grande diversidade social e cultural (Barbosa; Richter, 2018).

Assim, no contexto interativo, os bebês vão criando suas brincadeiras, nas quais dão novo sentido aos objetos, criam hipóteses, representam seu dia-a-dia, entre outras situações. Por meio de seu corpo – gestos, balbucios, olhares –, comunicam as suas sensações, seus interesses, sua curiosidade e seus sentimentos.

No relato abaixo, a professora Cláudia descreve um momento em que os bebês criam suas próprias brincadeiras a partir dos objetos de sala:

*E aí, teve um dia que eu achei tão interessante que as panelinhas, as frutinhas, ela arrumou, assim, naquele que a gente guarda os livrinhos. Aí, ela ficou um tempão. Eu disse: olha, ela pegou o material, ela arrumou, porque ela tá arrumando ali, **porque é outro tipo de brincadeira que ela já tá fazendo.** Se ela ficasse só sentada brincando com as frutinhas,*

*não ia manter graça pra ela. Então, ela já tá espalhando em outros ambientes, pra criar a brincadeira dela, né? Assim como, por exemplo, T., B. L., P., sobem já aquela estantezinha de ferro, eles já querem subir. Eles ficam lá em cima na estante. O B. entra por debaixo da cadeira e sai pelo outro lado, entendeu? Eles criam a brincadeira deles ali, dentro daquele espaço. A gente só tem que tá ali. (Professora Cláudia, informação verbal).*

Podemos observar o protagonismo dos bebês ao criar brincadeiras, sua curiosidade e suas descobertas, e a professora atenta percebe que a bebê cria sua brincadeira, troca os objetos de lugar dando novo sentido ao que foi proposto, pois, somente sentada com as frutinhas “não teria mais graça”, perderia o interesse. A postura atenta e sensível da professora reconhece que não é momento de intervir, pois ela só “teria que estar ali”: próxima, atenta, observando.

Nas palavras de Mello (2018, p. 36-37):

Nessa perspectiva, nosso papel como professoras e professores não é controlar e dirigir a atividade dos bebês. Nosso protagonismo se estabelece de outra forma: quando organizamos o ambiente para o protagonismo dos bebês, quando nos momentos diretos de cuidado nos esforçamos para estabelecer e manter a atenção do bebê na atividade numa relação olho no olho, quando observamos os bebês em atividade e lemos suas necessidades e iniciativas, quando registramos o que aprendemos com eles e sobre eles em nossas observações, quando respeitamos suas iniciativas de realizar atividades de maneira livre e espontânea sem nossa intervenção direta sobre sua atividade, o que permite que assumam o papel de sujeito da atividade.

A organização anterior, com a seleção dos objetos e a sua disposição no espaço ao alcance da bebê, diz da intencionalidade das práticas da professora, que, ao dispor os objetos, inicialmente cria condições para que os bebês possam agir sobre eles, criando sua própria brincadeira. Em uma postura de respeito à exploração livre dos bebês que estão brincando, a professora observa e cria hipótese sobre suas descobertas, dando sentido a suas sinalizações. Em situações como o relato da professora Cláudia, podemos compreender o que representa o protagonismo dos bebês. A professora organiza e disponibiliza os objetos, os bebês, por sua vez, exploram-nos com liberdade e autonomia sob o olhar atento da professora.

Segundo Oliveira (2015, p. 81), “o trabalho do professor reconhece [...] o protagonismo de cada criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos”. A professora organiza o espaço e disponibiliza os materiais com intencionalidade, mas sempre respeitando o protagonismo do bebê durante a brincadeira ao criar novas possibilidades, movimentando os objetos ou atribuindo novos papéis. A bebê não desejava apenas sentar-se e manusear as frutinhas, ela as arrumou de uma maneira diferente, o que possibilitava novas sensações, novas criações diante do que lhe foi oportunizado.

Em outro momento, a interação entre os bebês é mediada pelo convite para brincar.

*O M. não estava vindo, ele só veio no primeiro semestre, a frequência do M. era bem irregular, mas ele teve um tempo que ele até veio bem. Aí hoje, aí ele voltou ontem, no segundo semestre. Aí ele chegou perto da Heloisa, a Heloisa estava em pé... aquele jeito dela... balançando. Ele olhou para a Heloisa, fez assim, sabe? Para correr, e aí corria, olhava para a Heloisa, ou seja, **chamando atenção, chamando para brincar, entendeu?** Eles conseguem fazer isso. Né essa... e aí eles vão acolhendo, a Heloisa ficou olhando para ele, **mas a Heloisa também tem o jeito dela de lidar, e aí ela não seguiu.** Mas, aos poucos, ele pode trazer ela para essa brincadeira, né? (Professora Nalva, informação verbal).*

Neste recorte, a brincadeira é convite para estar junto. Na situação descrita, os bebês demonstram sua potência para as relações ao estar com seus pares. M. não desejava correr sozinho, olhou para a colega, fez gestos com seu corpo e esperava a reação de Heloisa. Ela decidiu não participar correndo, mas, com seu olhar aos gestos de M., expressou sua atenção às manifestações do colega. À vista disso, é no olhar, nos gestos simples, que os bebês podem estabelecer relações, criar momentos de brincadeira livre, autônoma sem a intervenção direta da professora.

Neste contexto, Guimarães (2018) afirma que o bebê tem uma potência para estabelecer contato, para vivenciar relações: M. queria brincar e convidava Heloisa, que, mesmo não participando da brincadeira, observava o colega; a professora por sua vez compreende que não precisava intervir e reconhece o valor da interação entre os pares. A observação da professora, sem intervir na interação entre os bebês, respeita o momento vivido entre os pequenos: a brincadeira como convite para estar juntos.

Nos trechos destacados, ficou evidente como as brincadeiras e interações perpassam pelas situações vivenciadas. Seja na exploração dos objetos, seja nas relações entre os pares ou nos diferentes momentos da rotina da instituição, é pelo brincar livre que os bebês assumem o papel de protagonistas de suas escolhas e de suas aprendizagens.

Entretanto, nossas práticas trazem resíduos das experiências anteriores e, por vezes, os relatos revelam a intencionalidade da professora ao propor uma brincadeira como meio de desenvolver determinada habilidade. Na situação a seguir, a professora relata uma brincadeira que foi proposta ao grupo de bebês, mais especificamente para o bebê com TEA. É destacada a seguinte observação.

***Aí quando a gente assim... algumas atividades.** Olha, por exemplo, tem outra: da garrafa para colocar os canudinhos. A Ester não conseguiu fazer. **A Ester não sabe fazer a pinça.** [...] É aí ela, ela ainda não tem. É... a coordenação dela, ela tá desenvolvendo, mas aí se tu der... eu dei um pregador de roupa. Olha Ester põe aqui. Aí eu coloquei lá na cestinha, aqui! Aí eu mostrei para ela, peguei a mãozinha dela, fiz ela apertar, coloquei, mas ela não*

*consegue, ela não consegue. Ela empurrava, assim, com a mão fechada. Ela chegou a quebrar o pegador, mas ela não consegue fazer. A Ester, ela não consegue, entendeu? (Professora Cláudia, informação verbal).*

Em sua narrativa, a professora diz de seu objetivo em desenvolver a habilidade motora do movimento de pinça com os dedos e como, mesmo diante de sua intervenção, a bebê “não consegue” realizar o movimento. Esta situação remete ao olhar para o que o bebê ainda não consegue fazer, e do desenvolvimento de habilidades como objetivo das brincadeiras propostas. Neste contexto, vale ressaltar que as experiências dirigidas também se constituem como práticas na educação de bebês, contudo, seu foco é a ampliação das possibilidades de exploração.

Ao demarcar as aproximações e distanciamentos entre as falas das professoras, compreendo o quão significativo é evidenciar que a docência não se constitui de uma maneira uniforme, mas que a trajetória pessoal reverbera em nossas práticas. O relato demonstra as marcas do entendimento da brincadeira com a finalidade de desenvolver habilidades que muito fizeram parte da Educação Infantil, e que ainda influenciam nossas práticas. Neste sentido, Tardos e Szanto-Feder (2011) abordam a importância da postura de escuta e observação da atividade livre dos bebês, em um espaço que foi organizado para a sua exploração, permitindo observá-los de uma maneira nova – ao compreender que aquilo que o bebê ainda não é capaz de fazer tem menor importância diante do que já realiza com autonomia.

Portanto, quando os bebês vivenciam a experiência da atividade autônoma, eles criam brincadeiras, expressam seus desejos, satisfação ou insatisfação, observam e manuseiam os objetos, interagem com os sujeitos que estão próximos. No entanto, tudo isto só é possível se as práticas das professoras estão organizadas de modo a fomentar que, em todos os momentos, os bebês possam brincar e interagir de modo autônomo dentro do espaço, sendo protagonistas de suas escolhas durante as brincadeiras. Assim, seja no banho ou durante as refeições, seja nas brincadeiras na área externa ou dentro da sala de referência, durante a situação de aprendizagem oportunizada os bebês podem criar a seu modo diferentes brincadeiras.

#### 4.2.3 A organização do espaço como convite para brincar

A professora que observa e conhece o grupo de bebês e pensa em suas formas próprias de exploração, percebe que a experiência que cada bebê vivencia ao explorar o espaço da sala

de referência ou da instituição pode assumir diferentes sentidos. A seleção e organização dos objetos que irão compor o ambiente da sala de referência demonstram como este espaço pode ampliar as possibilidades das interações e brincadeiras, ou mesmo cerceá-las.

Na medida em que se compreende o espaço como um segundo educador que é propulsor de desenvolvimento, a sua organização ganha uma dimensão curricular e ele passa a ser pensado como espaço de aprendizagem e desenvolvimento. A experiência que cada bebê tem com os objetos de exploração varia conforme a sua organização no espaço: se estão ao alcance dos bebês, se apresentam peso, tamanho e textura diferenciados, entre outros aspectos.

Na ambientação da sala do berçário II da instituição *locus* desta pesquisa, estão: uma estante com brinquedos, tapete, um espelho, um sofazinho vermelho, pequenos pedaços de troncos e galhos de árvores cortados, dois cubos de madeira com entradas, e gradeados por onde os bebês podem entrar e sair livremente, conforme estão registrados nas Figuras 8, 9, 10 e 11.

**Figura 8** - Sala do berçário II: Cubos de madeira



Fonte: Acervo das professoras do berçário II.

**Figura 9** - Sala do berçário II: Espaço com sofá, brinquedos e espelho



Fonte: Acervo das professoras do berçário II.

**Figura 10** - Sala do berçário II: Estante de brinquedos



Fonte: Acervo das professoras do berçário II.

**Figura 11** - Sala do berçário II: Caixa com materiais não estruturados



Fonte: Acervo das professoras do berçário II.

Ao observar os registros das professoras, podemos identificar a utilização de materiais diferenciados para a livre exploração dos bebês, todos ao seu alcance, com texturas e tamanhos diferentes. As fotos dizem de suas escolhas ao organizar o ambiente, tanto com brinquedos, quanto com materiais do cotidiano dos bebês (pregadores de roupa, cesto de vime) e também materiais da natureza (pedaços de galhos cortados, ouriço de castanha do Pará, cuia de tacacá).

É possível inferir, com base nas fotos, que a forma como a sala está organizada permite a exploração de movimentos corporais ao entrar e sair dos cubos, talvez subir e descer deles, e também brincadeiras em grupos grandes ou pequenos. O sofá organizado com as bonecas, o tapete e o espelho pode representar um convite ao encontro dos bebês. Isto diz da concepção do espaço com diferentes possibilidades de exploração e brincadeiras, tanto pela disposição dos objetos, que possibilita o seu movimento, quanto pela seleção da variedade de materiais.

Complementando com a descrição da sala acima, o fragmento da narrativa da professora Nalva traz uma experiência diferente, que bebês podem vivenciar mediante a modificação dos objetos de sala.

*Só que quando tu muda de lugar, a brincadeira também muda, né? A visão da criança com o objeto é diferente, né? [...] A gente fazia até na mesa, fazia até nas mesas quando não era essa mesa. Aí, tipo, carrinho em um, aí bandejinha com frutinha no outro, coisas assim, entendeu? Quando eles chegavam, eles estavam tão animados, eles chegavam, eles olhavam, então... Aí, uns iam para baixo da mesa, do, do, como é... dos móveis, dos movezinhos, outros iam brincar. E muda o ambiente da sala, né? E aí, a gente precisa mudar. (Professora Nalva, informação verbal).*

A disposição diferente provoca novos interesses, motiva, causa alegria, curiosidade. Os bebês chegam ao espaço e percebem que algo está diferente, pois há brinquedos nas mesas e em outra há frutinhas. Principalmente, têm a liberdade de explorar como quiser: enquanto uns param para brincar com os objetos, outros vão para debaixo das mesas e outros para os móveis da sala.

De acordo com os seus relatos, as professoras vão realizando alterações, seja trocando de lugar, retirando objetos ou inserindo outros, para, então, observar e decidir se permanecem, se retornam à organização anterior ou se buscam uma nova organização.

Desta forma, a escolha de objetos e materiais e a organização do tempo possibilita aos bebês vivenciarem variadas e diferentes experiências dentro das instituições educativas, possibilitando a imaginação, inventividade e ludicidade, a ampliação dos movimentos corporais e o sentimento de segurança, ao poder realizar suas próprias escolhas de brincadeira bem como a exploração em um ambiente que foi pensado para os bebês, com os bebês e partir de suas sinalizações. Segundo Agostinho (2015, p. 88), “as crianças vão interagindo com o espaço dando a ele significados diferentes, criando o novo, a partir do que está disponibilizado materialmente e imaterialmente, que são suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias [...]”.

A organização do espaço como a escolha curricular das professoras demonstra como este, enquanto segundo educador, pode ser desafiador, convidativo e rico de experiências que favorecem a formação da autoestima e segurança emocional do bebê que vivencia um ambiente, que lhe “possibilita as interações e a progressiva construção da autonomia” (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 9).

Ao encontro de Mello (2018, p. 38), vê-se como

A presença de desafios como rampas e obstáculos, água e objetos como pedras, bastões e flores na área externa, assim como bolas, pequenos recipientes, mesas baixinhas que servem de obstáculos, tecidos e objetos variados na área interna possibilitam à criança experimentar novas situações e estimulam sua atividade nos diferentes espaços da creche.

Entretanto, o espaço não se limita à delimitação da sala de referência, como enfatiza a professora Nalva, ao relatar a riqueza da área externa:

*Então, algo assim que a gente faz, que a gente observa que eles gostam muito, **que tem como trabalhar todo mundo, é aqui fora, entendeu?** Aqui fora é um espaço que está até fazendo muita falta, que não está sendo utilizado por conta de formiga, né? Mas é um momento em que quem brinca com areia brinca, né? Quem está brincando lá no parquinho, está subindo, está brincando naquele vai e vem, entendeu? **Então, tem uma brincadeira para todo mundo.** O B. L., que é uma criança além do tempo dele, está lá com o maternal 2. A professora está*

*fazendo foto, ele está... Né? Fazendo pose também, muito engraçado. E aí, a gente vê que esse espaço aí é muito vivo, P\_\_\_, de desenvolvimento, de aprendizagem, brincam na areia, brincam com os potinhos, entendeu? (Professora Nalva, informação verbal).*

Cada espaço diz de formas diferentes sobre as infinitas possibilidades de exploração e experiências que nele podem ser vividas pelos bebês. A área externa, por sua vez, representa para as professoras um “poder estar” em um ambiente de possibilidades diversas, em que possam também interagir com os elementos da natureza, observar a área que cerca a unidade (do parquinho os bebês podem observar a rua em frente ao prédio), bem como observar as pessoas que passam pela rua. Sentir o sol vento, ver as flores do jardim, brincar com a areia e os brinquedos do parquinho.

A professora destaca em seu relato a importância de sair do contexto da sala para um lugar aberto, um lugar para todos, com uma brincadeira para cada um ou para o grupo, que permite escolhas, diferentes observações e descobertas. É um lugar vivo, de encontros variados entre os bebês de mesma idade e as crianças bem pequenas das turmas maiores. Este registro diz sobre o quanto se faz importante considerar a instituição como um todo, em todos os seus ambientes como possibilidade de experiências para os bebês.

Nessa mesma perspectiva, Ortiz e Carvalho (2012) afirmam que

[..] é no espaço externo que os sentidos são mais requisitados: há luminosidades diferentes, odores diferentes, vento que move objetos, que afeta o corpo, pássaros, aviões, caminhões que passam, cachorros que latem. Este contato direto o meio ambiente promove sensações relacionadas à vida cotidiana e que são dificilmente reproduzíveis em ambientes fechados (Ortiz; carvalho, 2012, p. 77).

As escolhas relatadas pelas professoras demonstram que o espaço foi pensado como um elemento que possa potencializar as interações e brincadeiras a partir dos interesses dessas crianças, possibilitando às professoras ora estarem voltadas para o grupo de bebês, ora direcionarem a sua atenção a um bebê em particular.

Portanto, de acordo com as narrativas e os documentos selecionados, pude identificar que as escolhas curriculares das professoras foram guiadas pelo seu olhar sensível ao observar as brincadeiras e interações vivenciadas pelos bebês dentro da instituição, tendo espaço como segundo educador e os bebês como centro de seu planejamento.

#### **4.3 As práticas curriculares e as singularidades dos bebês com TEA**

Na subseção anterior, demarquei como as professoras realizaram as suas escolhas curriculares na turma de berçário II, fundamentadas na escuta sensível. Esta turma, no ano de

2023, apresentou um contexto específico: a inclusão de bebês com TEA. Diante disto, os dados empíricos produzidos revelam dois aspectos importantes que as professoras consideraram para as escolhas de suas práticas, a fim de atender às especificidades do bebê com TEA: a reorganização dos tempos da rotina e a exploração da área externa.

Em seus relatos, as professoras sinalizaram que não sentiram necessidades de adequações específicas para o bebê com TEA no que tange à escolha das experiências de aprendizagem, de um modo geral o planejamento seguiu conforme elas sempre foram acostumadas a realizá-lo. Como diz a professora Nalva: “A gente tem. O nosso caderno de planejamento, ele não mudou, entendeu? O que mudou foi a tua... a tua prática, a tua ação, a forma de tu lidar com aquela criança [...]”.

As situações em que os bebês com TEA demandavam maior atenção da professora exigiram um olhar mais atento, com o objetivo de pensar intervenções que atendessem às suas necessidades. Segundo a professora Rosângela:

*E, ah.... eu acredito que, que a nossa demanda maior é os dias que ele está bem agitado, em que a gente tenta acalmá-lo, tenta pegar no colo, só que às vezes ele não aceita o nosso colo. Tem hora que ele aceita, tem hora que ele não aceita, é muito assim instável, sabe? É... na hora da alimentação também, se ele não estiver bem, ele não come, e às vezes ele se joga no chão e fica se debatendo, chora, grita, na verdade ele mais grita que chora, ele grita muito assim, e às vezes acaba tumultuando, né, aquele momento (informação verbal).*

De acordo com o relato, havia momentos em que o bebê com TEA demonstrava instabilidade emocional, fosse por meio do choro ou de comportamentos que poderiam causar machucados, demandando a atenção quase que exclusiva de uma das professoras. Nesses momentos, foram pensadas as intervenções a fim de que este bebê possa sentir-se mais seguro e tranquilo na instituição.

Schmidt (2017) aponta que as características que singularizam o sujeito com TEA estão relacionadas a aspectos de comunicação social e comportamentais. Compreendendo comunicação e interação social como indissociáveis, as dificuldades sociais recebem destaque. Neste sentido, as dificuldades sociais apresentadas pelos sujeitos com TEA impactam significativamente nas relações que eles estabelecem com os demais sujeitos a sua volta.

Em se tratando de bebês em tenra idade, esta comunicação torna-se ainda mais delicada, haja vista que, normalmente, os bebês até os dois anos não apresentam o domínio da linguagem oral; esse fato, quando associado a questões comportamentais de irritabilidade, instabilidade emocional, pode afetar diretamente as interações no cotidiano da UEI.

No intuito de acolher e conhecer os bebês em suas singularidades, as professoras foram, com seu olhar sensível, realizando alterações em suas práticas, para que o tempo que este bebê está na instituição seja rico de brincadeiras e interações. Neste sentido, Rinaldi (2016) afirma que “escutar demanda tempo”, um tempo que não é cronológico, mas que é mediado pelo diálogo e reflexão, um tempo “cheio de silêncios”. Tempo este que é de estar com o outro, de percebê-lo, de comunicar-se por meio dos sentidos, em uma relação de proximidade e segurança entre a professora e o bebê. Para tanto, em suas falas, as professoras revelam como foram reorganizando suas práticas: modificando a dinâmica das refeições, da organização na hora do descanso e dividindo entre si a atenção aos bebês que necessitavam de maior cuidado.

Diante disso, vejo como oportuna a afirmação de Rinaldi (2016) quando afirma que “escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro” (Rinaldi, 2016, p. 237). Escutar é perceber que os momentos de irritabilidade e do choro são manifestações das suas necessidades, as quais não são passíveis de previsibilidade, mas revelam o outro em suas particularidades.

Diante do exposto, as adequações das práticas durante a rotina e reorganização do tempo de exploração dos diferentes espaços foi alvo de especial atenção, haja vista a compreensão das professoras, segundo as quais, tais mudanças poderiam ser até negativas para os bebês com TEA e, conseqüentemente, para toda a turma.

#### 4.3.1 As singularidades dos bebês e as mudanças na rotina

A UEI, por sua organização institucional, apresenta uma rotina diária: acolhida, dejejum, lanche, banho, almoço, descanso, lanche, banho e despedida. Entretanto, somos seres plurais, diversos, diferentes, que, em nossas particularidades, trazemos para o cotidiano da instituição a imprevisibilidade que marca as relações vividas.

Na instituição, as professoras participantes desta pesquisa desenvolviam suas práticas há tempos, marcadas para cada momento dentro da UEI, a fim de organizar o seu funcionamento interno, conforme ilustrado no Quadro 7:

**Quadro 7** - Registro dos horários da rotina da UEI

| Rotina da UEI |                   |
|---------------|-------------------|
| Horário       | Momento da rotina |
| 7h30          | Entrada dos bebês |
| 8h00          | Dejejum           |
| 9h30          | Lanche            |

|       |                 |
|-------|-----------------|
| 10h   | Banho           |
| 10h45 | Almoço          |
| 12h   | Descanso        |
| 14h   | Lanche          |
| 15h45 | Banho           |
| 16h30 | Jantar          |
| 17h30 | Saída dos bebês |

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações fornecidas pela coordenação da instituição.

Os horários marcados condicionam o funcionamento da instituição e informam os horários da cozinha, do uso do banheiro para o banho, dos horários de entrada e saída. Estes tempos não dizem de desejos, de necessidades, de aconchego e cuidado, do prazer de permanecer no banho ou do desinteresse pela experiência proposta pela professora, nada dizem dos tempos dos sujeitos que ali estão e com suas particularidades atravessam os tempos e a organização institucional e exigem uma postura de respeito e acolhimento.

As narrativas das professoras mostram que os bebês com TEA apresentam demandas que vão para além do que está posto em uma rotina. No excerto a seguir, a professora relata como, ao observar o comportamento de Bernardo, foram reorganizando a hora do descanso, a fim de deixá-lo mais tranquilo, tornando aquele momento mais aconchegante para todos os bebês.

*Aí, quando foi já o segundo semestre, a gente já percebeu que se desse algo, se acontecesse alguma coisa que ele ficasse irritado, já perto do momento de dormir, aquilo dificultava totalmente o processo dele de repouso e de relaxar. Então, aquele que tu sabe, que tu é de berçário, tu sabe quando a gente retorna depois do almoço, quando a gente vai pra sala pra organizar a dormida, é um momento muito agitado e aquilo mexia muito com ele. Então, a gente começou a pensar... Não, bora ver o que a gente faz pra gente deixar o momento mais calmo possível. Então, vamos tentar (e a ideia é da Nalva). Bora deixar aqui pra fora, né? Fica uma fora, a outra organiza, e ele, quando ele entrar pra sala, já tá o colchãozinho dele lá todo organizado, agora vê o que que acontece. E aí, durante umas semanas, assim, quando o Bernardo entrava, olhava o colchãozinho dele, ele vai lá, se deita e fica lá. Aí, passam umas três semanas, olha, eu acho que é assim que o Bernardo dorme. É isso. Bora observar. Porque, de repente, né, e aí tem dias que ele simplesmente não quer, né. Então, são situações, assim, que a gente observa que o **Bernardo, ele tem a situação dele, que a gente não consegue fazer de uma forma linear, a gente não consegue é... dizer que a gente conhece exatamente todas as situações como a das outras crianças, né? A gente compreendeu que não dá pra fazer dessa forma, mas observar... Tudo isso nos ajuda muito. (Professora Carla, informação verbal).***

Diante do relato, a professora diz sua observação: a agitação dos bebês durante a arrumação dos colchões causava desconforto em Bernardo. Em diálogo, as professoras do turno da manhã decidem que é melhor que os colchões já estejam organizados antes da entrada dos bebês. E ainda enfatiza: com aquele bebê não poderia ser da mesma forma, pois ele tem a situação dele, que é particular.

A situação exposta demonstra como a organização da rotina buscava criar um ambiente tranquilo que proporcionasse ao bebê com TEA sentir-se seguro e acolhido. Os relatos vão ao encontro de Oliveira (2015) ao compreender que a organização da rotina também é parte das práticas junto aos bebês.

Deste modo, é pensada uma organização diferente para que o bebê se sinta tranquilo e seguro, decisão que é tomada mediante o olhar atento às necessidades do bebê com TEA e ao diálogo entre as professoras, que juntas decidem como irão proceder. Isto diz da constante observação das professoras, que redirecionavam as suas práticas conforme as sinalizações dos bebês, especialmente do bebê com TEA.

Neste contexto, o corpo como ponte da relação com o outro requer uma atitude de respeito e cuidado. Este corpo que, por meio de diversas linguagens, comunica os sentimentos e emoções, as descobertas e as curiosidades de um sujeito pequeno em tamanho, contudo, grande em sua inteireza.

Assim, nas palavras da professora Cláudia:

*Então, é... precisa de uma pessoa inteira. Porque é o tempo dele, é o tempo da Ester, né. Às vezes a Ester se joga no chão, a Ester só quer colo, entendeu? Aí para quem não sabe a deficiência deles, pensa: Ah, ó ta mal acostumada, isso é manha, e não é, né! Às vezes eles não tão bem. (Professora Cláudia, informação verbal).*

Os bebês em sua competência relacional não se expressam ainda por meio da palavra que é dita, mas, sobretudo com o seu corpo – no toque, no olhar, no choro, no sorriso –, em que está a potência de suas formas de comunicar ao mundo e ao outro suas necessidades. Em sua individualidade, o bebê com TEA manifesta suas emoções de maneira bem peculiar. À medida que surgem os momentos de insegurança emocional, irritabilidade e insatisfação, um primeiro olhar desatento e desavisado pode dar espaço para o julgamento, fechando as portas da compreensão e do acolhimento. Bem como está expresso nas palavras da professora Cláudia: “alguém pode dizer ‘é manha’, mas é o tempo dele ou ele pode não estar bem”. Estas palavras corroboram Dainez (2017), ao entender a deficiência sob o prisma da diversidade humana, que implica a construção de novas práticas.

Nesta mesma perspectiva, no fragmento abaixo, observa-se o olhar da professora Nalva durante a refeição, preparando para o descanso:

*É... Aí tá, aí a gente vai, almoça todinho com eles, aí eles ficam brincando, sempre tem que ter uma pra olhar, né? Tem que é... se organizar pra que todo mundo coma no mesmo tempo, que já é errado, né? P\_\_\_, já é uma coisa que não existe, mas que não fiquem muuuito tempo comendo, né? Almoçando, terminando de almoçar. Aí vem pra cá, aí a outra entra, começa a*

*escovar os dentes, quando fica um pouquinho pra escovar os dentes, já entra, já põe, disponibiliza todos os colchõezinhos, com lençóis, vai pegando a roupinha dele, já vai vestindo aqui, porque a gente não leva com roupa, que eles se sujaram muito, eles estão já nesse processo de se alimentar sozinho, eles comem sozinho, a maioria. Aí enquanto eles brincam aqui, e aí professora que tá aqui fora vai é... vestindo, preferência esses que já tem esse, né, esse caso aí, de se desregular, de precisar de uma atenção, aí veste, tipo, veste o Bernardo. Hoje, por exemplo, eu levei a Ester, terminei, como ela sobe muito, ela não pode ficar andando, ela fica subindo nas coisas. Aí eu levei a Ester, aí ficou a Carla e a S.<sup>10</sup> ficou ajudando ela. Aí arrumei tudo. Quando eu coloquei a Ester... usa é... como é? Pijama. Botei pijama, botei o... deixei, ela já vira. Lá ela dormiu, só precisou de um aconchegozinho. A outra irmã também, e o Bernardo entrou... chorando, estressado, aí a Carla com ele no colo foi, foi, foi, aí conversando com um outro. É... onde é que tá o pano? E até que foi ele se acalmou, né, porque as vezes nem se acalma, onde é que tá o pano do Bernardo? Aí o B. L., tá aqui, tia, o pano do Bernardo. Do Bernardo. Aí, olha, Bernardo, o teu pano. Aí foi... o pano, ele olhou. Bora deitar, Bernardo? Aí ela deitou ele, ele ficou. (Professora Nalva, informação verbal).*

Em consonância com o relato anterior da professora Carla, a professora Nalva descreve como elas vão se organizando para que os bebês possam estar mais tranquilos na hora do descanso e como as suas práticas vão se direcionando conforme a observação das particularidades dos bebês: Bernardo precisava entrar com o espaço já organizado, e Ester demonstrava maior agitação ao subir e descer dos mobiliários.

As observações das professoras revelam que pôr-se em um lugar de escuta e atenção, estabelecendo uma relação próxima de disponibilidade para com o outro de que se cuida, possibilita conhecer, acolher e compreender. Assim, a professora diz do seu olhar atento às manifestações do bebê com TEA, que necessita de acolhimento e atenção. Ela demonstra compreender que este é um momento que revela uma particularidade daquele sujeito e que o adulto que dele cuida tem que ter a “clareza de que ele precisa de mais atenção”.

Os relatos revelam as sutilezas da ação das professoras, que observam cada momento da rotina para que sejam planejadas práticas que favoreçam o bem-estar do bebê com TEA, não se deixando “levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas” (Tristão, 2015, p. 164). Para tanto, a escuta sensível foi fundamental para fundamentar e justificar as escolhas das professoras, as quais criam estratégias para que os bebês fiquem em uma condição de conforto e possam vivenciar as interações estabelecidas nos momentos da rotina, em um encadeamento de práticas que são organizadas em torno das necessidades dos bebês.

---

<sup>10</sup> Neste trecho a professora cita o nome de uma servidora responsável pela limpeza que por vezes auxilia no momento da refeição. Foi deixada somente a inicial do nome para preservar a identidade da servidora.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância da escuta sensível para a condução das práticas das professoras, a orientação e acompanhamento das práticas das professoras se fazem importantes a fim de garantir a elas o apoio para estruturar suas práticas de acordo com as especificidades dos bebês e na mesma medida, orientar adequações que possam atender a todas as crianças.

E como exposto na subseção 1.2 desta dissertação, uma das atribuições dos CRIE seria o acompanhamento do trabalho das professoras. Neste sentido, ao se referir às visitas da técnica de referência, a professora Carla relata:

*Quando ela vem aqui, aos momentos que ela veio, **foi mais mesmo pra fazer essa chamada com os pais**, que a gente já indicou em alguma situação pra iniciar a observação, ou pras crianças que já vieram laudada dela vir fazer aquela conversa com eles pra entender em que pé tá o atendimento dele, né? Mas assim, **mas em nenhum momento de chegar com a gente na sala e ver: meninas com quem vocês estão enfrentando dificuldades? Como é que vocês têm observado, né, que estão as crianças, né? Como é que é a Ester? Como é que é o Bernardo? Como é que é a Heloisa? Não, nós não tivemos esse momento. Não tivemos essa situação. A gente não teve essa possibilidade. Que de repente, de repente não. Acredito piamente. Se tivesse tido um assessoramento talvez a gente tivesse conseguido de uma forma mais tranquila, caminhar.** (Professora Carla, informação verbal).*

Sendo o acompanhamento das professoras uma dentre as várias atribuições do NEI/CRIE, vê-se que, na verdade, as visitas limitaram-se ao atendimento às famílias. O relato da professora revela a necessidade de uma orientação mais direcionada, de um acompanhamento mais próximo em que fosse possível dar indicativos de como conduzir as práticas com os bebês com TEA. Deste modo, as professoras, em seu tatear das práticas junto aos bebês com TEA, foram construindo, em sua experiência como docentes, modos de fazer, fundamentadas nos esquemas advindos de práticas vividas anteriormente.

Cabe dizer que a equipe do NEI/CRIE responsável por acompanhar a Educação Infantil na RMEB é composta por três técnicos, para assessorar 143 instituições. Tal aspecto revela o lugar ainda pouco valorizado da interseção entre a Educação Especial e a Educação Infantil e que implica na qualidade do trabalho desenvolvido.

Assim, vale dizer o quanto a observação sensível e atenta das manifestações dos bebês foi fundamental para as tomadas de decisão das professoras, que, ao observá-los, discutiam entre si e decidiam como organizariam os momentos da rotina de modo a favorecer o bem-estar dos bebês, mesmo diante da falta de orientação ao trabalho com os bebês com TEA.

Portanto, as “adequações” realizadas nos momentos da rotina dizem não de meras flexibilizações ou a simples troca de uma ação pela outra: daremos primeiro o almoço e depois o banho ou vice-versa, por exemplo. Mas, sobretudo, dizem de atender às necessidades

de um bebê que, por meio de seu corpo – gestos, choros, olhares, balbucios –, comunica que necessita de mais ou menos tempo, que os objetos precisam estar de outra forma, que na hora do descanso os colchões já têm que estar distribuídos. Neste contexto, não está sendo discutida a sequência de uma rotina, mas, primordialmente, o olhar atento das professoras que compreendem as sinalizações dos bebês e realizam as adequações necessárias ao seu bem-estar.

#### 4.3.2 Diferentes espaços, diferentes descobertas: a área externa e suas possibilidades infinitas de brincadeira

Um espaço de “possibilidades infinitas” é a descrição da professora Carla ao falar da área externa. Nas falas das professoras, podemos evidenciar a valorização da organização dos tempos para que os bebês possam explorar os espaços da UEI de diferentes formas, de modo a possibilitar a ampliação das brincadeiras e interações estabelecidas, seja dentro ou fora da sala de referência. Conforme afirma Agostinho (2015, p. 85): “os adultos têm a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem e planejarem a utilização dos espaços da instituição”.

Segue um recorte da fala da professora Carla, que demonstra o papel da professora em organizar tempos e espaços para a livre exploração dos bebês:

*Então, a questão do parque. O parque, para mim, é essencial. Estar em um ambiente diferente, um ambiente aberto, mais livre de sol, de areia, de possibilidades mais infinitas de brincadeira, além do espaço da sala. Isso daí, para todos eles, aí pensar no Bernardo, pensar na Ester, pensar na Heloisa. A Heloisa também adora. Ah, o negócio da areia é com ela mesmo. Ou até mesmo dela... Ah... a Heloisa, ela explora de uma forma muito diferente dos outros. Ela gosta de ficar andando aí ela vem, ela adora a parte das flores aqui do fora, então tem dias que ela vem e fica pra lá, e a gente observa por conta dos insetos mesmo, de formiguinha às vezes não pega ela, mas ela gosta muito de ficar pra cá. E aí ela pega as pedrinhas e depois ela vai lá pro outro lado aí não fica um pouco no sol, ela olha pra pele dela no sol brilhando aí depois ela vai pra um outro lugar. Então são, são... experiências que eles vão buscando ter cada um dentro do seu interesse, da sua curiosidade no mesmo espaço que é o espaço externo. Claro que eles fazem também dentro da sala. Mas aí eu penso assim, olhar de como a gente organiza e de dar essa possibilidade para a criança estar em um contexto diferente, num espaço diferenciado daqui da unidade, o quanto que isso é positivo para eles e para a turma de um modo geral. Porque quando a gente não tem essa possibilidade, a gente observa o quanto que muda, o quanto eles ficam mais estressados no momento do banho. (Professora Carla, informação verbal).*

O excerto traz para esta discussão dois aspectos importantes em relação às práticas no berçário: as diferentes possibilidades de exploração na área externa e a organização da

professora ao compreender a importância deste momento. Inicialmente, a descrição de como Heloisa vive diferentes experiências naquele espaço: pega pedrinhas, observa flores e como o sol reflete em sua pele. A professora diz estar atenta à prevenção contra os possíveis insetos, mas principalmente demonstra uma postura de respeito à vivência de Heloisa, que em nenhum momento é impedida pela professora.

As observações das professoras estão em consonância com Ortiz e Carvalho (2012) e Agostinho (2015), na medida em reafirmam o papel educador do espaço pelas suas infinitas possibilidades. A área externa por suas características próprias abre um universo de possibilidades aos bebês, como demarca a fala da professora Carla ao descrever como Heloisa pode ter diferentes sensações ao estar em contato com os elementos na natureza.

Cabe ressaltar que a área externa da instituição tem pequena extensão de areia e uma faixa de gramado e flores, delimitada entre a parede do prédio e o muro baixo com gradeado que possibilita a visão da rua. Neste espaço os bebês têm a possibilidade de contato com diversos elementos, de modo que o excerto acima revela a postura de observação atenta e sem intervenção direta da professora e a sua compreensão de que a forma como cada bebê irá explorar é muito particular do seu interesse, da sua curiosidade.

Com base no excerto, posso inferir sobre como a exploração dos diferentes espaços impactava de forma positiva, de tal maneira que favorecia um banho, alimentação e sono mais tranquilos, haja vista que os bebês teriam explorado um espaço com diferentes e diversas possibilidades.

Desta forma, as professoras organizaram o seu planejamento reservando diariamente um espaço temporal para que os bebês possam estar na área externa, haja vista as inúmeras formas de exploração que este espaço permite, tanto no que tange aos brinquedos do parquinho, como escorrega e casinha), quanto aos elementos naturais explorados pelos bebês, como a areia, o gramado, as flores, o sol, o vento, entre outros.

Em complemento a este contexto, Oliveira (2019) aborda a intencionalidade da professora de Educação Infantil ao organizar o espaço para a exploração dos bebês. No excerto abaixo, destaquei uma narrativa que demonstra como as práticas da professora podem ser um convite para que o bebê possa explorar o espaço.

*Aí, pensando, vamos mudar de lugar? Vamos tentar. Então, sempre foi muito tentativa, sabe? O que a gente fazia antes, isso eu posso considerar como uma mudança, o que a gente fazia antes, sem pensar, de repente, assim, vou mexer aqui nesse espaço, **porque a minha intenção é realmente fazer essa mexida**, fazendo com que as crianças observem que o espaço está diferenciado e se sintam convidadas a explorar de várias formas, de uma forma diferente, digamos assim. E aí, com o Bernardo, a gente foi começando a considerar algumas*

*situações e possibilidades. [...] Então, fizemos as mexidas, as novas organizações e observamos. [...] Então, por exemplo, o Bernardo é uma criança, nós temos aqueles cubos, né? Que eles vão entrando, são pequenos túneis. Então, eles gostam muito, geralmente, eles entram já explorando aquele espaço. O Bernardo foi diferente. Ele não conseguia entrar inicialmente. Então, é... logo nos primeiros dias, eu observava que ele tinha vontade de entrar, mas eu não sei se ele tinha medo, se ele tinha receio, não sei. Mas algo limitava ele logo na entrada. [...] Aí eu pegava a bolinha, daí quando ele me dava a bola, aí eu comecei jogar a bola. Lá dentro do circulozinho do túnel, né? Aí ele esticava a mão e começava esticando a mão e pegava a bola. Aí eu jogava a bola um pouquinho mais além. Aí ele começou a entrar. Aí depois ele ficava paradinho logo no início. Depois de um tempo, então, eu usava aquele objeto que ele gostava, né? Pra tentar fazer com que ele tivesse a vontade de entrar. Ou se sentisse convidado a entrar. Ou curioso a entrar. Mas despertar alguma coisa nele. Então, aquele foi o iniciozinho, ele começou. Aí, quando ele explorou aquele espaço ali, ele passou a entrar e sair sem que precisasse dessa minha mediação. (Professora Carla, informação verbal).*

As práticas descritas pela professora revelam inicialmente a intencionalidade ao realizar modificações no espaço, nesta situação, na sala de referência. Isso revela que anteriormente não se detinham em grandes ponderações para mudar de lugar os objetos, mas que, diante das particularidades dos bebês com TEA, passaram a observar com mais atenção, a fim de perceber se seria positivo ou não, se as modificações realizadas seriam um convite para a brincadeira ou a causa de insegurança para o bebê com TEA.

Entretanto, em seu relato, a professora demonstra compreender que as alterações no espaço podem ser provocativas e convidativas, podem aguçar a curiosidade. Então, as modificações foram realizadas e a prática da observação foi sempre uma constante para balizar as futuras decisões: as professoras manteriam as modificações ou retornariam à configuração anterior? Diante dos anos de experiência em turma de berçário, a professora não abandona a prática de realizar mudanças no espaço, pois demonstra compreender como estas podem motivar os bebês a experimentarem diferentes vivências.

A observação das manifestações de Bernardo dizia de sua curiosidade e de sua insegurança ao demonstrar interesse por adentrar os cubos, contudo, permanecia parado em frente ao círculo de entrada. A professora, ao perceber as sinalizações de Bernardo, busca formas de motivar o bebê a explorar o material: jogava a bolinha para dentro dos cubos.

Neste sentido, Agostinho (2015, p. 81) chama atenção para o papel das professoras de Educação Infantil em observar como as crianças “[...] ocupam o espaço, vendo como as se relacionam com ele[...]”. De acordo com Oliveira (2015), a situação exposta reafirma como as práticas adotadas pelas professoras, mediante a observação atenta e sensível dos bebês, dizem de seu papel em preparar o espaço, realizando a seleção e organização dos materiais de

maneira convidativa e desafiadora, para que os bebês possam criar diferentes brincadeiras com o que lhes foi oportunizado.

Cabe ainda dizer que, de um modo geral, as narrativas retratam a exploração de espaço e a sua organização como elementos importantes das práticas junto aos bebês, todavia, ainda podemos perceber em alguns momentos a compreensão de organização do espaço alinhada a ideia de decoração.

*Por enquanto, a gente não estava fazendo nenhuma ambientação, mas eu senti falta, porque sempre a gente faz, né? Então, até estava comentando com a Cláudia que eu estava sentindo falta de algumas coisas na nossa sala, né? E ela até falou assim, não, calma, amiga, que vai vir o Natal, agora tem que ser para o Natal já, né? E ela... Então, quando vier o Natal, a gente vai fazer a decoração da sala, né? (Professora Rosângela, informação verbal).*

Em sua fala, a professora diz que sente falta de fazer a ambientação do espaço. Porém, ao fazer referência ao que deve ser modificado no ambiente, fala da decoração natalina, pois já se aproximava o final do ano. Isto revela que ainda precisa-se avançar no entendimento do espaço como um segundo educador e que as concepções em relação às práticas junto aos bebês são uma construção que perpassa pela constante formação e pelo abandono de antigas práticas que se engessam na lógica do espaço de Educação Infantil como um ambiente decorado.

Como já dito anteriormente, a docência compartilhada não se refere a unanimidade da forma de pensar, mas a como, em uma relação dialógica, os sujeitos podem tomar decisões que irão refletir no grupo como um todo. Neste sentido, ao analisar as escolhas das professoras referentes à exploração dos espaços da UEI, podemos evidenciar nas falas a intencionalidade de preparar um espaço desafiador que possibilite variadas descobertas, assim como a organização dos tempos da rotina, para que diariamente os bebês pudessem estar na área externa.

Disto isto, as professoras em suas narrativas revelam que em seus fazeres as perspectivas do acolhimento imprimem uma lógica de que a presença do bebê com deficiência é entendida primeiro como a “presença do bebê”, e a atenção a deficiência se dá pelas suas especificidades como constitutivas daquele bebê. Neste sentido, as modificações realizadas pelas professoras se dão pelo respeito às necessidades manifestas dos bebês, especialmente dos bebês com TEA.

Desta forma, os elementos que em nossa trajetória nos constituem como professoras, para esta pesquisa com professoras de bebês, seja a formação ou o fazer docente em longa

data ou ainda a concepção de currículo adotada, são aqueles que podem imprimir em nossas práticas de fato uma sensibilidade para pensar a educação a partir das especificidades dos bebês como sujeitos de direitos. Então, os elementos que são constitutivos do currículo – a exploração do espaço, as curiosidades dos bebês, as descobertas, entre outros – são respeitados para todos os bebês, e no que tange à deficiência, esta é acolhida como característica do sujeito.

Portanto, no conjunto, a pesquisa revela que, dada a especificidade da Educação Infantil e tendo práticas de fato alinhadas por meio do diálogo entre os pares, não há mudança consideráveis em sua organização, uma vez que os dados revelam como as manifestações próprias dos bebês com TEA foram acolhidas como particularidades daquele sujeito que em processo de formação demonstra a necessidade de maior atenção das professoras. Assim, as narrativas revelam que as escolhas das professoras frente ao contexto específico desta turma se dão na organização das práticas nos momentos da rotina e na exploração dos diferentes dos espaços. Tais escolhas se dão por entenderem que o currículo na Educação Infantil é organizado a partir das experiências que são vividas, enquanto são as escolhas referentes aos tempos e espaços temporais que vão dar conta de uma melhor experiência deste bebê dentro da instituição.

#### **4.4 A educação de bebês e a Educação Especial**

As análises aqui apresentadas revelam que as escolhas curriculares das professoras se fundamentaram na escuta sensível como elemento-guia de suas práticas no berçário. Diante disto, compreendo o quão importante foram as observações e as experiências anteriores para que as professoras pudessem conduzir suas práticas. Entretanto, faz-se necessário compreender qual o lugar da Educação Especial como modalidade que perpassa por todas as etapas da Educação Básica – sendo o primeiro a Educação Infantil.

Deve-se considerar que o direito dos bebês com deficiência a acesso, permanência e participação é imprescindível para a consolidação de um sistema de educação inclusivo, assim como a oferta da Educação Especial como um conjunto de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade. Dentre eles, o AEE configura-se como um serviço que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, a fim de atender às especificidades dos bebês com deficiência matriculados nas instituições de educação, conforme está previsto na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI (Brasil, 2015).

No que diz respeito à instituição *locus* desta pesquisa, de acordo com os dados produzidos, as necessidades manifestas pelos bebês com TEA foram atendidas mediante a prática da escuta sensível das professoras, dada à ausência do AEE e de uma orientação próxima às professoras. Desta forma, a garantia do direito instituído pela legislação vigente limitou-se ao acesso e permanência, haja vista a efetivação da matrícula e o registro da frequência, contudo pode-se questionar a plena participação diante da ausência dos demais serviços da Educação Especial que visam a eliminação ou diminuição de barreiras.

Outro aspecto importante a ser considerado são as especificidades do cuidado e educação no berçário, em que a organização dos tempos, espaços e materiais constituem-se como elementos curriculares, a orientação e acompanhamento ao fazer docente pode representar um elemento para condução das práticas a fim de oportunizar que os bebês vivenciem experiências variadas em diferentes momentos e espaços da instituição.

Desta forma, Educação Especial pode dar subsídios para que as professoras possam elaborar seu planejamento, bem como direcionar suas práticas com maior tranquilidade e segurança diante das demandas apresentadas pelos bebês com TEA. Nesta direção, os relatos revelam a necessidade de um acompanhamento mais próximo das práticas das professoras.

Por um lado, as professoras sinalizam como foram construindo suas práticas em um processo de observação, registro e planejamento, considerando as sinalizações dos bebês como constitutivas dos sujeitos em formação que ali estavam. Por outro, revelam suas dificuldades e a necessidade de acompanhamento e orientação para melhor compreender as necessidades dos bebês com TEA, que no contexto da turma demandavam maior atenção.

Diante do que marca a educação de bebês, precisamos pensar no trabalho da educação especial consoante às especificidades dessa etapa e desse público. Assim, a acessibilidade está em garantir espaços motivadores, tempos adequados aos tempos dos bebês, brinquedos e brincadeiras que gerem estimulação, interação, socialização, entre outras dimensões que colaborem para o desenvolvimento integral do bebê.

Posto que os bebês acessam o conhecimento por meio das brincadeiras e interações vivenciadas dentro do espaço institucional nas diversas situações que são oportunizadas: na exploração dos objetos, na apreciação de músicas, ritmos e sons, nas experimentações artísticas, nos circuitos de motricidade, entre outras situações. Contudo, cabe ressaltar o direito dos bebês a estimulação precoce mediante a participação em experiências variadas que são necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, as mudanças curriculares estão numa dimensão mais ampliada e se articulam a escuta sensível e ao olhar atento à crianças que também precisa ser compartilhado com a família e os profissionais da Educação Especial

Desta forma, compreendo que a Educação Especial pode ocupar o lugar de acompanhamento e orientação ao fazer das professoras, oferecendo-lhes possibilidades de repensar a organização de seu planejamento, para além da situação de aprendizagem proposta. Além disso, é preciso haver a garantia da efetivação da Educação Especial na oferta de seus diferentes serviços, a fim de eliminar as barreiras que possam limitar ou impedir a plena participação dos bebês com TEA em todos os espaços e nas experiências vividas no interior das instituições de Educação Infantil.

## 5 OS ACHADOS DA PESQUISA – TECENDO CONCLUSÕES

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em um movimento que busca revelar, a partir das narrativas das professoras de bebês, quais foram as suas escolhas curriculares diante da inclusão de bebês com TEA. Diante disto, retomo o pensamento de Walter Benjamin ao compreender as narrativas como intercâmbio de experiências, sendo, por meio delas, possível compartilhar pistas das experiências vividas, bem como permitindo ao ouvinte que, ao tornar-se também narrador, imprima suas marcas ao que está sendo compartilhado.

Neste sentido, é no intento de compartilhar experiências e contribuir para fomentar novas práticas juntos aos bebês sob uma perspectiva inclusiva que esta pesquisa, alinhada as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), soma-se aos estudos desenvolvidos pela linha de Currículo na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB/UFPA).

Em sua conjuntura, a pesquisa revela as singularidades que marcaram as práticas das professoras de berçário II no ano de 2023 diante da presença de bebês com TEA. Neste contexto, posso destacar três aspectos: a docência compartilhada; as escolhas curriculares no berçário; e as práticas curriculares junto aos bebês com TEA.

Diante do exposto este estudo possibilita pensar a educação de bebês em um processo no qual o olhar sensível das professoras imprime em suas práticas uma lógica de acolhimento e respeito, uma vez que as suas observações estão voltadas para compreender os bebês em suas particularidades. Nesta perspectiva, a deficiência ocupa o lugar da singularidade, daquilo nos marca como sujeitos. Assim, a presença do bebê com deficiência é entendida primeiro como a presença do bebê, o qual, em suas formas próprias de comunicação e interação, relaciona-se com seus pares e com as professoras, manifestando suas necessidades, as quais, diante do grupo de bebês, exigem maior atenção das professoras em relação a como organizam suas práticas curriculares.

Desta forma, a deficiência é atendida nas especificidades que a mesma traz para o bebê, fazendo com que o olhar sensível fosse ponto central para a condução das práticas das professoras, a fim de que, dentro da rotina em que está posta, fosse possível realizar mudanças nas formas de organização dos tempos e na exploração dos diferentes espaços da UEI. Tais mudanças se deram pela compreensão de que as manifestações dos bebês com TEA são constitutivas daqueles sujeitos, as quais foram acolhidas e respeitadas pelo grupo de

professoras. Isto permite pensar a educação de bebês como um lugar de respeito à individualidade, às descobertas, às curiosidades, aos diferentes tempos e às relações próximas.

Nesta perspectiva de acolhimento dos bebês com TEA enquanto sujeitos, mesmo que o diagnóstico seja questionado, as suas necessidades foram compreendidas como constitutivas daqueles bebês, e as professoras buscam efetivar suas práticas dentro do que se compreende como direito dos bebês dentro do espaço institucional.

Vale dizer que o contexto da turma descrita por este estudo permite compreender que as práticas das professoras não estavam no lugar do “fácil” ou “do que já é conhecido”, mas que a sua condução somente foi possível, pois no interior da instituição tinham autonomia e segurança para alterar os tempos da rotina, seja demandando mais ou menos tempo para uma determinada atividade ou organizando a exploração dos espaços para além da sala de referência. Isto leva a refletir, por um lado, sobre o quanto as instituições podem estar presas à rotinização das tarefas, bem como fazendo uma separação do que é de fato cuidar e o que representa o educar. Por outro lado, as práticas narradas pelas professoras demarcam que todos os momentos são importantes, bem como que cada ação docente é de cuidado e educação, e contribui para a formação dos bebês.

Neste contexto, o olhar sensível como elemento-guia possibilita observar para conhecer e planejar a partir dos interesses dos bebês, sendo eles de fato o centro do planejamento, tendo as brincadeiras e interações como mediadores das aprendizagens. Esta forma de observar, registrar e planejar favorece o respeito à individualidade dos bebês, reconhecendo-os como sujeitos únicos em suas formas próprias de ser e estar no mundo, assumindo uma postura atenta, sensível e de respeito as suas curiosidades de exploração e das particularidades que os constituem.

Isto diz que, ao entender os bebês como seres únicos, a deficiência pode ocupar o lugar das diferenças, das individualidades, enquanto as práticas das professoras guiadas pela escuta sensível assumem um caráter, em sua essência, inclusivo, por compreender a deficiência pelo prisma da diferença e não pelo olhar da falta, da incapacidade.

Dito isto, o trabalho compartilhado nas turmas de Educação Infantil, especificamente, nas turmas de creche (bebês entre zero e três anos) possibilitou que, na troca de experiências entre as professoras e mesmo com um caminhar tão diferente no fazer-se docente, o grupo conseguisse manter uma unidade nas escolhas realizadas na turma. Desta forma, as narrativas revelam o quanto a prática em seu aspecto de construção social e histórica impulsiona novas práticas, as quais são compartilhadas entre os sujeitos e dão espaço para as marcas da originalidade da biografia pessoal.

Neste sentido, por ser histórica e social, a prática é construída dentro de uma coletividade nas relações que estabelecemos no decorrer de nossa trajetória profissional. Desta forma, ela representa as marcas que nos acompanham, nos diferentes espaços e com os diferentes sujeitos com os quais partilhamos a docência. Especificamente sobre a docência com bebês, pelo seu caráter coletivo dentro de uma mesma turma, as professoras têm uma possibilidade ampliada de trocas, bem como de imprimir tom de originalidade e novos traços às práticas que ao longo do tempo vão sendo instituídas. Deste modo, as práticas adotadas estão imersas em uma relação que é dialógica, mas também apresenta tensionamentos; apesar disso, no contexto geral da turma, era evidenciado um posicionamento comum ao grupo.

Assim, quando as práticas das professoras estão voltadas para atender às necessidades dos bebês, pensando em seu desenvolvimento integral, levando em consideração as dimensões culturais, das interações, das relações estabelecidas como propulsoras de desenvolvimento, não são evidenciadas adequações no que tange às experiências que são oportunizadas. Então, a reorganização das práticas das professoras se dá mediante a observação das necessidades dos bebês no intuito de direcionar o trabalho para potencializar as interações, a exploração dos espaços e dos objetos.

Contudo, destaco ainda a necessidade de a Educação Especial assumir um lugar próprio na Educação Infantil, com base nas singularidades dessa etapa, de forma a apoiar as professoras em seus trabalhos e resguardar o direito da criança. Isso, porque os dados revelam que as escolhas das professoras protagonistas desta pesquisa se deram em função de suas experiências pessoais e da partilha entre os pares. Desta forma, este estudo aponta a importância da efetivação da Educação Especial como direito de todos os sujeitos, garantindo o ingresso, a permanência e a aprendizagem dentro do sistema de educação.

Devem-se, ainda, considerar as condições referentes ao número de bebês que compõem as turmas de berçário, especialmente quando há a presença de bebês com deficiência, pois se torna possível compreender a importância deste momento da educação, que envolve questões referentes ao direito da criança, ao respeito ao trabalho da professora, para que ela possa de fato realizar uma intervenção mais qualificada, com um olhar mais cuidadoso, um olhar sensível.

Por fim, considera-se que, efetivamente, a presença de bebês com TEA nas turmas de berçário não impacta a necessidade de adequações curriculares, haja vista a natureza da organização curricular da Educação Infantil, a qual, por estar voltada para a vivência de experiências, das relações próximas, da organização de tempos e espaços para exploração, pode apresentar um caráter essencialmente inclusivo.

Desta forma, esta pesquisa se voltou para contribuir para a compreensão da importância do respeito aos bebês, a compreensão da Educação como um espaço de direito, marcado pela preservação da dignidade, pelo acolhimento, associado a uma postura da professora sensível e de respeito aos bebês. Isso potencializa a constituição dos espaços de educação como mais abertos a viver as diferenças.

E no intento de dar continuidade ao processo formativo e de contribuição ao tema estudado – a inclusão de bebês em turmas de berçário – , destaco a relevância de prosseguir com pesquisas que fomentem novas práticas ao compartilhar experiências que evidenciem tanto os avanços quanto as limitações da construção de uma Educação Infantil em perspectiva Inclusiva, que reconheça as singularidades que marcam as práticas curriculares no berçário. Considero importante também destacar que os achados que aqui foram compartilhados não representam uma verdade absoluta, mas compreendo que as respostas encontradas ao problema de pesquisa delimitado por este estudo trazem contribuições para as professoras de bebês que, em seu fazer docente, constituem suas práticas em sua trajetória profissional, bem como ao compartilhar experiências entre os pares.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? *In: MARTINS FILHO, A. J. M (Org.). Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola.* 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-96.
- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Uberlândia, v.40, p. 1-12, jul. 2018.
- ANDRADE, A. O.; PRADO, J. A. S.; MARQUES, K. C. C.; NASCIMENTO, M. M.; SILVA, R. M.; SILVA, R. R. R. Materiais não estruturados na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1316–1321, ago. 2022.
- ASSIS, C. P. **A utilização da tecnologia assistiva como um recurso para inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47-65, set./dez. 2018.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da infância.** Cadernos de Educação. Belém: SEMEC, 2001.
- BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 012 – CME, de 23 de maio de 2007.** Fixa as diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no sistema municipal de ensino de Belém. Belém: CME, 2007.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** Belém: SEMEC, 2012.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Documentação administrativa e pedagógica da COEI/DIED: Protocolos às Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belém.** Belém: SEMEC, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação do CRIE/DIED/SEMEC – 2023.** Belém: SEMEC, 2023a.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belém.** Belém: SEMEC, 2023b.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Acolhida 2023: UEI e família: acolhendo, educando e cuidando juntos.** Belém: SEMEC, 2023c.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: Encontros musicais no berçário II.** Belém: SEMEC, 2023d.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: Expressar-se no berçário II**. Belém: SEMEC, 2023e.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 491/2024-GABS-SEMEC, de 1 de março de 2024**. Belém: SEMEC, 2024.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria da Educação Infantil (COEI). *In: BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. SEMEC, [202-]. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/diretorias/diretoria-de-educacao-died/coordenadoria-da-educacao-infantil/> Acesso em: 20 out. 2023.*

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. v. 1. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

BIANCHI, V. A. **As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis/SP: delimitações históricas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSI, T. J. **Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Nota técnica conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAMILO, R. C. **Docência compartilhada na Educação Infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTINHO, A. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 175-194, jan./jan. 2021.

CRUZ, S. H. V. Questões éticas nas pesquisas com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição da capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 55-65.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para Educação Especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 1-10, dic. 2017.

DALLEDONE, G. C.; COUTINHO, A. S. As contribuições da Abordagem Pikler-Lóczy para constituição de uma pedagogia para bebês: uma análise dos princípios orientadores. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41. p. 47-72, jan./jun. 2020.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FALK, J. A estabilidade por meio da continuidade e da qualidade dos cuidados e das relações. *In*: FALK, J (org.) **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 25-39

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param**: criança, TDAH e escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 55-65.

GIL, M. O. G.; VASCONCELLOS, V. M. R. Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 241–249, maio-ago. 2018.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. Cortez: São Paulo, 2011. p. 27-54.

GUIMARÃES, D. O.; RAZUK, R. A. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, não paginado, 2018.

HAVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo? *In: FALK, J (Org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 53-62.

JOAQUIM, C. S. **Interação professor-bebê em creches inclusivas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUNARDI-MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. *In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008a. p. 109-162.

LUNARDI-MENDES, G. M. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, n. 1, p. 123-142, sep. 2008b.

LUNARDI-MENDES, G. M. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? *In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 137-148.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, T. C. Da Educação Infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan./jun. 2016.

MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

OLIVEIRA, Z. R. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Z. R (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, C. B. **Elaboração e aplicação preliminar do instrumento para avaliação da funcionalidade e incapacidade na infância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

- PENA, M. C. S. **o currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- PICCOLO, G. M. A inclusão como princípio inegociável: contribuições à Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 526-550, jul./jul. 2022.
- REIS, T. L. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 85–96, jan./abr. 2010.
- RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.
- ROCHA, R. B. A pedagogia da escuta e o papel do adulto na construção das aprendizagens na educação infantil. **Revista Gepesvida**, v. 6, n. 15, p. 58-70, nov.2020.
- RODRIGUES, S. M. G; SILVA, N. F.; VARANI, A. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 726-749, jul./dez. 2020.
- ROSEMBERG, F. R. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos, jurídicos, políticos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHERER, L. C. B. **Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, jul. 2017.
- SCHMITT, A. S.; MARTINS FILHO, A. J. Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano das creches. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 129-139, 2017.
- SILVA, D. B. R. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- SILVA, M. R. P. *et al.* A escuta na Educação Infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488–503, maio/ago. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 156

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é autonomia na primeira infância? *In:* FALK, J (Org.) **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. *In:* ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 153-165.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In:* MARTINS FILHO, A. J. M (Org.). **Criança pede respeito:** ação educativa na creche e na pré-escola. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 145-174.

VITTA, F. C. F. Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004

VITTA, F. C. F. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

VITTA, F. C. F.; MOURO, M. M.; SGAVIOLI, A. J. R. Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 14, n. esp., p. 826-841, abr. 2019.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZUTTIN, F. S. **Recursos de baixa tecnologia assistiva e Educação Infantil:** efeitos do recurso nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

### INSTRUMENTO DE PESQUISA

#### OBJETIVOS:

Conhecer a constituição das práticas curriculares das professoras do berçário II diante da inclusão, a partir das narrativas referentes aos seus fazeres e identificar singularidades das práticas curriculares de professoras do berçário no contexto da inclusão de um bebê com TEA. Proporcionando que este momento transcorra na forma de uma conversação agradável, na qual o entrevistado seja convidado a evocar as memórias de suas práticas curriculares, para tanto se delineou uma questão impulsionadora e aspectos centrais que possam orientar o diálogo.

#### 1. Identificação do (a) entrevistado (a).

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Quantos anos na docência? \_\_\_\_\_

Quantos anos como docente de bebês? \_\_\_\_\_

Quantos anos na rede municipal? \_\_\_\_\_

#### 2. Questão Impulsionadora

Conte como tem sido sua experiência como professora nessa turma de berçário II do ano de 2023? Relate o que você faz com os bebês, como organiza seu trabalho, os desafios (se existirem), o que diferencia o seu trabalho deste ano em relação a outras turmas?

#### 3. Aspectos centrais

- ✓ Organização pedagógica;
- ✓ Organização do espaço e da rotina;
- ✓ Relações com os bebês e entre os bebês;
- ✓ Atividades realizadas;
- ✓ Conteúdos trabalhados.

## ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES VINCULADAS A SEMEC



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES VINCULADAS À SEMEC.**

### 1. Identificação

Nome completo: Maria Paula Ferreira Maia da Silva.  
 Telefone \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_  
 Identidade: \_\_\_\_\_ Matrícula nº \_\_\_\_\_

### 2. Dados da Pesquisa

( ) Graduação (X) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Institucional ( ) Outros:

Título da pesquisa: O currículo na Educação Infantil: a inclusão de bebês com desenvolvimento atípico em turmas de 3 anos  
 Pesquisador: Maria Paula Ferreira Maia da Silva.  
 Orientador (a): Amélia Maria Araújo Mesquita  
 Instituição: NEB - Universidade Federal do Pará (UFPA)

### 3. Das cláusulas e condições institucionais

**Cláusula 1ª** – Este Termo de Compromisso formaliza as condições fundamentais para a realização de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém, sendo obrigatória a apresentação do respectivo Projeto de Pesquisa, o qual passa a ser parte integrante deste documento, devidamente aprovado pela Instituição de Ensino Superior.

Parágrafo único. O Projeto de Pesquisa deverá indicar a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma.

**Cláusula 2ª** – O presente Termo de Compromisso de Pesquisa subscrito pelo (a) pesquisador (a), orientador (a) e representante desta Secretaria, não gera vínculo empregatício entre as partes.

**Cláusula 3ª** – Ficam estabelecidas as seguintes condições para realização da pesquisa:

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.  
 (91) 984129739 / 30755428  
 diedsemec2021@gmail.com  
 gabs@semec.pmb.pa.gov.br



I. A vigência do presente Termo de Compromisso estará condicionada ao período indicado no cronograma apresentado no projeto, podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa.

II. Os dados catalogados deverão ser utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos, visando o embasamento da pesquisa informada neste documento;

III. A pesquisa será realizada em horário compatível com o funcionamento das unidades vinculadas a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém.

**Cláusula 4ª – Das atribuições**

I. Caberá à Secretaria Municipal de Educação de Belém, por meio da Diretoria de Educação:

a) Autorizar o (a) pesquisador (a) a realizar sua pesquisa em unidade vinculada à Secretaria, mediante assinatura do Termo de Autorização.

II. Caberá ao (à) Pesquisador (a):

a) Cumprir as atividades indicadas no cronograma do Projeto de Pesquisa, as quais tenham relação prática com a Semec;

b) Elaborar e entregar à Semec cópia da redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa, para fins de atualização do acervo institucional.

2

**Cláusula 5ª** - A pesquisa deverá observar as normas éticas vigentes e estar de acordo com os Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e demais dispositivos aplicáveis ao contexto institucional da promoção da educação básica, incluindo a proteção integral da infância e adolescência.

§ 1º Os dados institucionais coletados serão de uso exclusivo para o desenvolvimento da pesquisa, conforme as normas vigentes.

§2º Na hipótese dos dados coletados servirem enquanto subsídios para outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise desta Secretaria Municipal de Educação, visando nova autorização.

§3º Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a respectiva retificação perante esta Secretaria.

§4º O acesso, para fins de pesquisa, aos dados envolvendo informações de crianças e adolescentes matriculadas na rede municipal de ensino de Belém, inclusive de natureza pessoal, deverá observar o melhor interesse da infância e adolescência e garantir a anonimização, considerando a preservação dos direitos da personalidade, em observância

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.  
 (91) 984129739 / 30755428  
 diedsemec2021@gmail.com  
 gabs@semec.pmb.pa.gov.br



aos dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente.

§ 5º O acesso, para fins de estudo, aos dados funcionais dos servidores desta Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir o sigilo das informações pessoais, a fim de não haver qualquer associação com os sujeitos da pesquisa.

**Cláusula 6ª** – Constituem motivos para o cancelamento da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. Após a entrega do resultado aos envolvidos, ao término da pesquisa;
- II. A pedido do (a) pesquisador (a), por meio de comunicação escrita;
- III. Pelo descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade

da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

**Cláusula 7ª** – Fica eleito o foro da comarca de Belém, para dirimir qualquer dúvida ou litígio originário da execução do presente Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

#### 4. Do Compromisso

Eu Marina Paula Ferrreira Maia da Silva, (nome do aluno (a),<sup>2</sup> matriculado (a) no curso Graduado (nome do curso) da Universidade Federal do Pará (nome da IES), sob a orientação do (a) Professor (a) Marina Maria Proença Pereira (nome do orientador (a) e titulação), solicito a V. Sa. a autorização para realização da pesquisa intitulada: Dificuldades na Educação Infantil: A Inclusão de crianças com desenvolvimento atípico em uma turma de berçário do Município de Belém (nome do projeto de pesquisa), cujo objetivo Analisar as práticas curriculares em uma turma de berçário do Município de Belém (apresentar o objetivo geral e a relevância).  
A produção dos dados ocorrerá mediante a utilização de entrevistas com as professoras de uma turma de berçário de Belém (descrever instrumento, local e público alvo).

**Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados institucionais obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta Instituição.**

Declaro estar ciente e cumprir as normas e legislação vigentes, durante o período de realização da pesquisa.

*Declaro que li e aceito os termos deste documento*

Atenciosamente,

Marina Paula Ferrreira Maia da Silva  
Nome do (a) pesquisador (a)

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.  
(91) 984129739 / 30755428  
diedsemec2021@gmail.com  
gabs@semec.pmb.pa.gov.br



E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam.

Belém-Pa, 08 de março de 2023.

Maia Paula Ferreira Maia da Silva  
Pesquisador (a)

**Profª Mª. Jaqueline do Nascimento Rodrigues Pinto**  
Diretora de Educação de Belém

**OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:**

1. Todos os pesquisadores que vierem a participar do estudo deverão ter os seus nomes informados.
2. A anonimização é um método de preservação de dados pessoais e sensíveis por intermédio da exclusão de identificadores que vinculam os indivíduos aos dados armazenados.
3. A Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), em conformidade com o seu artigo 4º, inciso II, alínea "b", não se aplica ao tratamento de dados pessoais, realizado para fins exclusivamente acadêmicos. Todavia, devem-se observar os artigos 5º, 7º e 11 da referida lei quanto à realização de estudos por órgãos de pesquisa.

Art. 5º Para os fins desta Lei, considera-se:  
[...] Omissis.

XVIII - órgão de pesquisa: órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta ou pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos legalmente constituída sob as leis brasileiras, com sede e foro no País, que inclua em sua missão institucional ou em seu objetivo social ou estatutário a pesquisa básica ou aplicada de caráter histórico, científico, tecnológico ou estatístico

Art. 7º O tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado nas seguintes hipóteses:  
[...] Omissis.

IV - para a realização de estudos por órgão de pesquisa, **garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais;** [...]

Art. 11. O tratamento de dados pessoais sensíveis somente poderá ocorrer nas seguintes hipóteses:  
[...] Omissis.

II - sem fornecimento de consentimento do titular, nas hipóteses em que for indispensável para:  
[...] Omissis.

c) realização de estudos por órgão de pesquisa, **garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis** (BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais)

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.  
(91) 984129739 / 30755428  
diedsemec2021@gmail.com  
gabs@semec.pmb.pa.gov.br



SEMEC  
Secretaria Municipal  
de Educação



Prefeitura  
de Belém  
Secretaria de Assistência Social

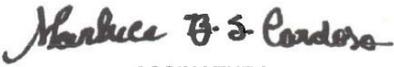
### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

A Diretoria de Educação, por intermédio de sua Titular, fora devidamente informada acerca dos objetivos da pesquisa intitulada Ouvinte na Educação Infantil: a inclusão de Belém com desenvolvimento atípico de autoria de Marise Paula Ferreira (marise da silva), discente do curso de pedagogia da IES Universidade Federal do Pará, sob orientação do Prof. Amélia Maria Araújo Mesquita concedendo a presente autorização para realizar o estudo na unidade [REDACTED], vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Cabe ressaltar que o pesquisador assinou o Termo de Compromisso anexo a esta Autorização, responsabilizando-se pelas seguintes condutas:

1. Utilização dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos, devendo zelar pela anonimização dos participantes;
2. Acesso ao conteúdo por parte desta Instituição, bem como a disponibilização do resultado para composição e atualização do acervo. 2

81  
Prof.ª Aline Rodrigues  
Educação Adjunta  
Mat.: 0875659-013  
Profª Mª. Jaqueline do Nascimento Rodrigues  
Diretora de Educação de Belém

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|   |  |    |  |
| <b>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO</b><br><b>CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES</b>  |   |  |   |
| <b>AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA</b>  |   |  |   |
| <p>A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) por meio do Centro de Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) informa que, desde o ano de 2022, está retomando a parceria interinstitucional com as Universidades para a realização de atividades acadêmicas no campo da educação especial e inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB).</p> <p>A referida parceria poderá ser desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMS) das unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental; nos Núcleos, Programas e Equipes de trabalho do CRIE, bem como nas salas de aulas regulares em que haja a matrícula e a frequência dos (as) estudantes com deficiência, transtornos em geral, superdotação e altas habilidades.</p> <p>A natureza da parceria consiste na realização de pesquisa, ensino e extensão referentes ao atendimento dos (as) estudantes supracitados/as na rotina inclusiva desenvolvida nas unidades escolares da RMEB, de forma que possa enriquecer o conhecimento acadêmico, as práticas escolares inclusivas e as aprendizagens dos profissionais nela envolvidos.</p> <p>Diante do exposto e do cumprimento das exigências, apresentamos o discente <b>MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA</b>, ao passo que autorizamos a realizar pesquisa na EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, do NUCLEO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, a qual se refere ao projeto de Dissertação de Mestrado intitulada <b>“O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO DE BEBÊS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO NO MUNICÍPIO DE BELÉM”</b>, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA).</p> <p>Declaramos que este CRIE está de acordo com a realização da pesquisa e recomendamos que ao final, os resultados da mesma sejam socializados pela professora no âmbito do CRIE/DIED/SEMEC.</p> <p>Certos de sua compreensão e colaboração, aproveitamos o ensejo para manifestar nossos agradecimentos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.</p> |   |  |   |
| Belém, 17 de março de 2023.  |   |  |   |
| <br><b>ASSINATURA DA PESQUISADORA</b>   |   | <br><b>ASSINATURA</b><br>COORDENADORA DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM<br>INCLUSÃO EDUCACIONAL – CRIE<br>GABRIEL LIMA MENDES |   |
| <b>AV. GENTIL BITTENCOURT, 694 - CEP: 66.035-340 - BELÉM (PA)</b><br><b>E-MAIL: <a href="mailto:CRIE.SEMECPA@GMAIL.COM">CRIE.SEMECPA@GMAIL.COM</a></b>   |   |  |   |



**ANEXO C - DEMANDA GERAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA POR  
UEI/EMEI/OSC/OSCI PARA ACOMPANHAMENTO DO CRIE**

| Nº  | NOME DA CRIANÇA | DATA DE NASCIM. | CÓDIGO TURMA | TURNO | QUAL A DEFICIÊNCIA OU SUSPEITA | LAUDO |     | ESTAGIÁRIO |         |
|-----|-----------------|-----------------|--------------|-------|--------------------------------|-------|-----|------------|---------|
|     |                 |                 |              |       |                                | SIM   | NÃO | TEM        | PRECISA |
| 1.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 2.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 3.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 4.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 5.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 6.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 7.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 8.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 9.  |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 10. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 11. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 12. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 13. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 14. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 15. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |
| 16. |                 |                 |              |       |                                |       |     |            |         |

**DEMANDA GERAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA POR UEI/EMEI/ OSC/ OSIP PARA ACOMPANHAMENTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CRIE**

**DISTRITO: UEI/EMEI/ ESCOLAS CONVENIADAS (OSC E OSIP):**

## ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a prática curricular de docentes do berçário no contexto da inclusão de bebês com Transtorno do Espectro Autista no município de Belém

**Pesquisador:** MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70609623.0.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.426.160

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa apresenta como tema a inclusão de bebês com Transtorno do Espectro Autista – TEA em turmas de berçário. A delimitação do objeto de estudo emergiu da trajetória profissional e formativa da docente e autora deste estudo, desta forma como objeto destacou-se prática curricular das professoras de uma turma de berçário no contexto de inclusão de um bebê com TEA. Dada a natureza do objeto este estudo segue uma abordagem qualitativa dos dados coletados. Assim, tem-se como objetivo geral analisar o que revelam as narrativas das docentes sobre suas práticas curriculares junto a bebês com TEA em uma turma de berçário, e como objetivos específicos analisar as escolhas curriculares priorizadas pela docente no desenvolvimento de sua prática curricular junto ao bebê com TEA e identificar que adequações curriculares para a inclusão do bebê com TEA a professora realiza para desenvolver sua prática em turma do berçário II. Para tanto se optou por desenvolver uma pesquisa narrativa, a fim de destacar das falas dos sujeitos participantes suas escolhas curriculares junto aos bebês com TEA. Como procedimento de coleta de informações será adotado a entrevista aberta, a qual será gravada e transcrita. Como procedimento de análise dos dados coletados será realizada a análise do conteúdo das narrativas das docentes de berçário acerca de suas práticas curriculares junto a bebês com TEA.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.426.160

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o que revelam as narrativas das docentes sobre suas práticas curriculares junto a bebês com TEA em uma turma de berçário

Objetivo Secundário:

Analisar as escolhas curriculares priorizadas pela docente no desenvolvimento de sua prática curricular junto ao bebê com TEA Identificar que adequações curriculares para a inclusão do bebê com TEA a professora realiza para desenvolver sua prática em turma do berçário II.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O processo de coleta de dados será realizado por meio de entrevista aberta ,no decorrer do qual a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, entretanto a pesquisadora buscará reduzir a possibilidade de você sentir desconforto ao discorrer acerca do tema proposto pela questão norteadora, possibilitando uma condução flexível do momento da

entrevista, a qual será realizada em local e horário adequado às necessidades da professora.

Benefícios:

O processo de pesquisa no intento de revelar as práticas curriculares adotadas pelas docentes pode oportunizar a reflexão acerca das mesmas,bem como favorecer a inclusão de bebês com TEA em turmas de berçário, possibilitando que as docentes participantes enriqueçam a suas práticas curriculares.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº6.216.084, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.426.160

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                              | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2162223.pdf | 08/08/2023<br>09:52:33 |                                    | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_USO_DE_IMAGEM_E_USO_DE_VOZ.pdf       | 08/08/2023<br>09:50:45 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Declaração do Patrocinador                                | DECLARACAO_DE_ISENCAO.pdf                     | 18/06/2023<br>00:39:30 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | TERMO_DE_ACEITE_DO_ORIENTADOR.pdf             | 18/06/2023<br>00:37:27 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONCENTIMENTO_DANSTITUICAO.pdf       | 18/06/2023<br>00:35:32 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf       | 18/06/2023<br>00:27:04 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável         | CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf                   | 18/06/2023<br>00:22:49 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                | 18/06/2023<br>00:21:24 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONCENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf  | 18/06/2023<br>00:07:43 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DE_PESQUISA.pdf                       | 18/06/2023<br>00:06:57 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | FOLHA_DE_ROSTO.pdf                            | 18/06/2023<br>00:06:09 | MARIA PAULA FERREIRA MAIA DA SILVA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.426.160

BELEM, 14 de Outubro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Wallace Raimundo Araujo dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

## ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada, **“O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA CURRICULAR DE DOCENTES DO BERÇÁRIO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE BEBÊS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE BELÉM”** cujo objetivo é: analisar o que revelam as narrativas das docentes sobre suas práticas curriculares junto a bebês com TEA em uma turma de berçário. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de entrevista aberta, que será gravada com a utilização de aparelho digital. Durante a realização da entrevista, à previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora, pois a entrevista seguirá um roteiro com uma questão norteadora, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada e realizada em local e horário adequado às necessidades da professora. Em todos os registros elaborados, um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos. Assim, a questão que norteadora do roteiro da entrevista será:

1- O cotidiano em uma turma de berçário é marcado pela proximidade das relações vivenciadas entre a docente e os bebês que compartilham momentos de brincadeira, interação, choros, sorrisos. Como você descreve as vivências de suas práticas curriculares junto aos bebês com desenvolvimento atípico?

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado, sendo que a também não será revelada a identidade de nenhum participante que responder às perguntas formuladas pela pesquisadora ou que contribuir com informações para que a pesquisa alcance seus objetivos. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Maria Paula Ferreira Maia /Telefone: (91) 98926-4318 e e-mail: [maria.maia.silva@neb.ufpa.br](mailto:maria.maia.silva@neb.ufpa.br). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)

  
**Maria Paula Ferreira Maia da Silva (Pesquisadora)**

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar e declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Maria Paula Ferreira Maia da Silva, responsável pelo projeto denominado O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a prática curricular de docentes do berçário no contexto da inclusão de bebês com Transtorno do Espectro Autista no município de Belém, me concedeu o prazo de 2 (dois) dias para refletir sobre a conveniência de aceitar para participar da pesquisa decorrente do referido projeto, cujo TCLE me está sendo apresentado, previamente. Assim como, entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belém, de de 2023.

---

**(Participante)**

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br).

---