

A estratégia de mediação na intervenção do projeto de extensão “Competência de Bebês”

MARIA DO ROSÁRIO DE
FÁTIMA RODRIGUES¹

BÁRBARA KELLY
GONÇALVES PEREIRA²

REGINA LIMA DE SOUZA³

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever o Projeto de Extensão “Competências de Bebês”, que consistiu em uma intervenção com educadoras de creche no reconhecimento das competências dos bebês. Os encontros foram conduzidos por meio da “Estratégia de Mediação”. Essa prática contribuiu para a ampliação dos conhecimentos das educadoras acerca das competências dos bebês, estimulando-as a observarem e interagirem com eles, além de favorecer também o aprendizado profissional das extensionistas.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês. Creche. Psicologia escolar.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the project of extension “Competences of Babies”, that it consisted of an intervention with day care educators in the recognition of the babies competences. The encounters were driven through the “Strategy of Mediation”. That practice contributed to the enlargement of the educators’ knowledge concerning the babies’ competences, stimulating them observe her and they interact with them. Also favored the extension of professional learning.

KEYWORD: Babies. Day care. School psychology.

INTRODUÇÃO

A interface entre as Políticas Públicas Educacionais e a Psicologia Escolar se constitui um debate contemporâneo em prol da melhoria da educação brasileira.

As políticas em educação infantil se transformaram, em especial a partir da Constituição de 1988, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Integra essa série o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relativo às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. O Referencial aponta metas de qualidade que se orientam para o desenvolvimento integral das crianças e a formação de suas identidades, de tal forma que cresçam como cidadãos cujos direitos da infância sejam reconhecidos. Ressalta-se que, somente a partir da LDBEN, a

Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UnilesteMG

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Docente do Curso de Psicologia e Coordenadora do Projeto de Extensão do UnilesteMG, Cel. Fabriciano, Brasil - rosariopsi@uol.com.br

² Graduanda em Psicologia do UnilesteMG, Cel. Fabriciano, Brasil, Extensionista do projeto e Bolsista da FAPEMIG, – bkgpereira@hotmail.com

³ Graduanda em Psicologia do UnilesteMG, Cel. Fabriciano, Brasil, Extensionista do projeto e Bolsista da FAPEMIG em um projeto de iniciação científica vinculado ao projeto de extensão – reginalima_psi@hotmail.com

educação infantil foi considerada como a primeira etapa da educação básica.

A partir dessa legislação, percebe-se a possibilidade de ampliação do trabalho do psicólogo escolar. As duas formas de atuação do psicólogo são denominadas como tradicionais e emergentes, com foco psicoeducativo e psicossocial, respectivamente. Enfatiza-se que o papel do psicólogo na forma de atuação emergente caracteriza-se pela realização de diagnóstico e intervenção em nível institucional, participação na construção da proposta pedagógica, contribuição para a formação técnica da equipe pedagógica, além de facilitar a implementação das políticas públicas.

A prática extensionista, especialmente com a criação dos Fóruns de Extensão, começou a entrar na discussão das políticas educacionais. Por meio de projetos e programas em diversos contextos sociais, vinculadas às várias áreas do conhecimento, a Extensão vem, cada vez mais, assumindo um caráter acadêmico. Siveres (2008) a categoriza como um processo de aprendizagem, priorizando o percurso do aprender, entendido pelo autor como acolhimento, cuidado e conhecimentos incidindo sobre a formação pessoal, a capacitação profissional, bem como a transformação social. Segundo ele, a extensão pode ser compreendida como uma articulação entre política institucional, projeto social e processo de aprendizagem.

Condizente com os referenciais da educação infantil e compatível com os novos formatos da atuação profissional, desenvolveu-se o Projeto de Extensão a ser descrito como um relato de experiência de formação em Psicologia.

O Projeto foi realizado entre fevereiro de 2010 a novembro de 2011, em oito creches municipais, com direção religiosa. Consistiu em uma sequência de 12 encontros em cada creche, com um total de 24 educadoras. Os encontros aconteciam semanalmente, bem como as supervisões com a professora coordenadora do Projeto. É importante ressaltar que essa prática partiu de uma demanda das próprias creches que, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, buscaram a formação junto à Coordenadoria de Extensão.

Inicialmente, considera-se importante descrever brevemente o percurso das políticas públicas em educação infantil, passando pelas formas de atuação do psicólogo escolar, para, finalmente, descrever o Projeto de Extensão "Competências de Bebês".

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

De acordo com a Constituição de 1988, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, no parágrafo segundo: "[...] os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (BRASIL, 1996a).

Conforme Oliveira (2007), foi somente após o ano de 1990 que a educação infantil passou a ser considerada uma política pública, concretizando-se legalmente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa Lei foi estabelecida em 20/12/96, descrevendo a finalidade da educação infantil e seus locais de oferta da seguinte forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996b, p. 11).

Após a promulgação da LDBEN, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizados em dez volumes, contendo temas que proporcionam o estudo de diversas áreas, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física; apresentação dos temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. O objetivo

dos PCNs é orientar e investir no Ensino Fundamental do país, caracterizando-se como uma proposta flexível, por meio da qual as regiões possam adaptá-los de acordo com sua realidade, afim de que a educação se desenvolva em um processo de cidadania e igualdade.

Integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. Como orientação desse nível da educação, o Referencial (BRASIL, 1998), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é uma coleção composta por três volumes, organizados da seguinte forma: um documento introdutório, no qual se apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, descrevendo as concepções a respeito da criança e definindo os objetivos gerais da educação infantil; um volume relativo à experiência de formação pessoal e social para favorecer o processo de construção da identidade e autonomia das crianças, e outro nomeado "Conhecimento de Mundo", contendo seis documentos referentes aos eixos de trabalho para a construção da linguagem delas e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, a saber: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 6).

Representou um progresso na educação infantil, uma vez que foi desenvolvido por diversos profissionais da educação, buscando soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Tal Referencial se tornou um guia de reflexão para os profissionais na área da educação infantil, buscando respeitar os estilos

pedagógicos e a diversidade de culturas presentes no país (BRASIL, 1998).

Propõe que as instituições criem um ambiente de acolhimento às crianças para que elas se sintam seguras e confiantes; sejam capazes de expressar seus desejos, vontades e necessidades; conheçam seu próprio corpo e as sensações que ele produz; brinquem e aprendam a se relacionar com seus pares e os professores. Sugere que as crianças, na creche, desenvolvam sua independência, aprendam a pedir ajuda, tenham interesse por diversas brincadeiras, possam desenvolver sua autonomia escolhendo brinquedos e locais onde queiram brincar, desenvolvam-se juntamente com seus pares, aprendendo a respeitá-los, entre outras tantas habilidades e capacidades, as quais necessitam também de estimulação para serem desenvolvidas.

A partir do exposto, percebe-se que as políticas voltadas para a educação investem em sua qualidade, a fim de proporcionar um bom desenvolvimento das crianças, cidadãos de nosso país. Entretanto, os dados mostrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004) contrariam esses ideais, sinalizando que menos de 14% das crianças de 0 a 3 anos se encontravam em creches no ano de 2004.

Oliveira (2007) ressalta que a procura de atendimento com qualidade em creches e pré-escolas (crianças de 0 a 6 anos) aumentou, uma vez que o mercado de trabalho para as mulheres se ampliou e que o ensino tenta abranger também essa faixa etária. As escolas particulares de educação infantil se expandiram, apesar de ser prioridade dos municípios atuarem nesse nível da educação. Assim sendo, essa etapa da educação ainda não se tornou universal, estando restrita àqueles que podem "comprá-la".

Souza (2010) destaca que, apesar de haver políticas públicas que priorizem a educação, não são todos os brasileiros que têm acesso a ela ou a frequentam. Dentro desse contexto, destaca que o psicólogo escolar tem o dever de lutar pela democracia na escola, promovendo a construção de uma escola participativa. Aos poucos, o psicólogo está se inserindo no contexto escolar e ganhando seu espaço, buscando exercer seu papel e proporcionando às crianças um ambiente no qual as políticas públicas não fiquem

somente no papel, mas repercutam na vida de cada aluno.

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Muitas perguntas são feitas a fim de esclarecer o papel do psicólogo dentro da escola: Para que serve? O que resolve? Qual a sua especificidade em relação aos outros profissionais, como o pedagogo, por exemplo? (MARTINEZ, 2010).

A história da Psicologia Educacional foi marcada pela utilização de testes e laudos para rotular os alunos "fracassados". Estes eram retirados da sala de aula, e seus destinos eram selados, colocando sobre suas costas a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar. Sobre essa situação, Andrada (2005) ressalta que se faz necessário perceber o aluno como um todo, parte do processo relacional (família-escola), não mais isolado com seus problemas.

A Psicologia Escolar tem sido alvo de muitas discussões. Martín-Baró (1996) aborda a diferenciação entre as formas de atuação do psicólogo escolar. Segundo ele, o trabalho do psicólogo se limitava, muitas vezes, à aplicação de testes com o intuito de detectar os problemas dos alunos, bem como definir seus níveis de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para formação de pessoas passivas, submissas e desprovidas de criatividade. Ressalta ainda que o trabalho do psicólogo escolar deveria ser o de conscientizador, promovendo nos alunos a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica.

Segundo a Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (2011):

Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído historicamente como importante campo de atuação da Psicologia. Psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como se dedicam ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2007, p. 18):

O psicólogo especialista em Psicologia escolar/educacional atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e

intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Andrada (2005) ressalta que o psicólogo, dentro do ambiente escolar, deve propor um trabalho diferenciado, promovendo reuniões regulares com a equipe pedagógica, a fim de conhecer a escola, bem

“

Aos poucos, o psicólogo está se inserindo no contexto escolar e ganhando seu espaço, buscando exercer seu papel e proporcionando às crianças um ambiente no qual as políticas públicas não fiquem somente no papel, mas repercutam na vida de cada aluno.

”

como as demandas vindas dela como um todo, além de se posicionar em relação ao modo de trabalho e ao atendimento dessas demandas. Deve ainda ouvir as crianças, saber o que elas pensam em relação à escola, aos professores, bem como ouvir os professores e propor intervenções eficazes mediante os problemas que se apresentam.

Na medida do possível, deve-se incluir os professores nessas intervenções, chamar a família à escola, para que acompanhe os alunos, e proporcionar um ambiente de escuta e socialização do conhecimento. Quando necessário, confrontar família e professores, para que estes últimos não culpem a família pelo fracasso dos alunos. Ressalta ainda que a

atuação do psicólogo deve ser diária, nas reuniões de classe, de conselho, além da participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Um ponto muito importante é ser questionador, curioso e, acima de todos esses quesitos, assumir uma posição de “não saber”, para criar junto à equipe uma estratégia de intervenção colaborativa, na qual todos têm influência sobre o aluno, assim como se influenciam mutuamente.

“**Na medida do possível, deve-se incluir os professores nessas intervenções, chamar a família à escola, para que acompanhe os alunos, e proporcionar um ambiente de escuta e socialização do conhecimento.**”

Martinez (2010, p. 107) conceitua Psicologia Escolar como:

[...] um campo de atuação do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade.

Há muito tempo, a Psicologia Escolar tem sido vista essencialmente focalizada no diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação aos problemas emocionais de aprendizagem e de comportamento. Entretanto, ela não se restringe a esses fazeres; é um conjunto de todos os saberes da Psicologia enquanto ciência, e o psicólogo só poderá melhorar sua atuação na escola quando se apropriar desse saber.

Segundo Martinez (2010, p. 40), o papel do psicólogo dentro da instituição escolar é alvo de reflexões e definição entre os próprios psicólogos e os demais profissionais escolares, sendo às vezes, “[...] implicitamente rejeitado, devido à representação de sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano dessa instituição”. Sua atuação dentro desse ambiente é limitada à de terapeuta, tanto de alunos, como de pais e de professores e, segundo a autora, essa visão é fruto de como a Psicologia é vista no Brasil, assumindo apenas uma função terapêutica.

O papel do psicólogo ainda não está definido dentro da escola, nem por ele mesmo, nem pelos demais profissionais. Alguns profissionais temem que o psicólogo “roube” seu lugar, porém Martinez (2010) adverte que cada um tem sua função e que o trabalho em equipe entre esses profissionais é algo desejável e valioso. O psicólogo deve ter sensibilidade e cautela ao chegar a uma escola onde a equipe profissional já está organizada e ao mesmo tempo assumir profissionalmente seu lugar.

A especificidade do papel do psicólogo escolar deve ter dois objetivos: o primeiro deles é contribuir na otimização do processo educativo e o segundo, atuar nas diferentes instâncias do sistema educativo, em especial na instituição escolar.

O que se observa em estudos recentes é a mudança gradual dos fazeres do psicólogo escolar, assumindo assim a demanda de transformações sociais. Martinez (2010) classifica a atuação do psicólogo em dois grupos: tradicionais e emergentes. Entendendo “tradicionais” como aquelas formas de atuação consideradas com uma história relativamente consolidada, e as “emergentes”, as que apresentam uma configuração relativamente recente. Ambas coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas.

Na forma de atuação “tradicional”, os fazeres do psicólogo escolar restringem-se a atividades como: avaliações, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional e sexual; formação e orientação de professores; além de elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Nas formas de atuação denominadas “emergentes”, o fazer do psicólogo é mais amplo, caracterizando-se por: diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo; participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; contribuição para caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o intuito de aprimorar o processo educativo; além de ações que facilitem de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

É possível perceber que as chamadas formas “emergentes”, ampliam as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar e estão vinculadas à dimensão psicossocial da escola, e que essas coexistem com as formas tradicionais, considerando-se essa articulação como positiva, já que há uma transformação do quantitativo ao qualitativo (MARTINEZ, 2010).

Considerando essa forma de atuação do psicólogo dentro do ambiente escolar, será descrito o Projeto de Extensão “Competências de Bebês”, o qual se acredita que esteja inserido no formato emergente.

“

**O papel do psicólogo
ainda não está
definido dentro da
escola, nem por ele
mesmo, nem pelos
demais profissionais.**

”

O PROJETO DE EXTENSÃO “COMPETÊNCIA DE BEBÊS”

Acredita-se que o Projeto de Extensão a ser descrito se configura como uma ação de formação condizente com os referenciais da educação infantil e compatível com os novos formatos da atuação profissional.

O Projeto de Extensão “Competências de Bebês” teve por objetivo propor uma intervenção envolvendo educadoras no reconhecimento das competências dos bebês, a fim de identificar as concepções delas, bem como enfatizar os comportamentos de cuidados favoráveis ao desenvolvimento dessas competências e prevenir eventuais transtornos de desenvolvimento.

Este trabalho justifica-se, conceitualmente, pelo pressuposto de que as interações constituem-se como um suporte fundamental na promoção do desenvolvimento infantil, especificamente o cognitivo, situação na qual os educadores assumem a função de mediadores no processo de aprendizagem dos bebês. Acredita-se ainda que os encontros com os educadores provocam transformações nas concepções deles, proporcionando alternativas educativas específicas para o contexto de creche. Além disso, considera-se que este trabalho possa ampliar os campos de atuação do psicólogo nos contextos educacionais, promovendo qualificação profissional dos educadores, bem como dos alunos que participaram do trabalho.

O Projeto aconteceu durante dois anos e contemplou oito creches municipais, envolvendo 24 educadoras. Ressalta-se que essa prática partiu de uma demanda das próprias creches que, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, buscaram formação junto à Coordenadoria de Extensão. Configurou-se ainda como um formato de atuação profissional, vinculado ao curso de Psicologia.

A seguir, será descrita uma intervenção realizada no segundo semestre de 2010 em uma creche com direção religiosa. Essa sequência de encontros contou com a participação de três educadoras. Dessas, duas estavam em formação cursando Pedagogia e a outra não estudava. Os encontros aconteciam semanalmente, bem como as supervisões com a professora coordenadora do Projeto.

Inicialmente foi realizada uma visita à creche, a fim de conhecê-la, bem como acordar dia e horário dos encontros. O segundo e o último encontro consistiram na realização de entrevistas, uma inicial e outra finalizando o Projeto, com o intuito de compará-las, a fim de averiguar se houve mudanças nas concepções das educadoras. Os encontros tinham a duração de 40 a 50 minutos, em média. Neles eram realizadas discussões acerca dos diversos aspectos implicados no desenvolvimento dos bebês, tanto físico, cognitivo e social, como afetivo.

O segundo e o último encontro consistiram na realização de uma entrevista baseada no questionário de Ribas e Seidl de Moura (1995) para o estudo da concepção de adultos acerca das competências do recém-nascido. Composta de sete perguntas, a entrevista questionava as concepções das educadoras sobre as capacidades sensoriais dos bebês, capacidade de comunicação, imitação, necessidades e preferências, interação com as pessoas e as situações que os cercam, vida emocional, sentimentos e as diferenças interindividuais. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, após a entrevista inicial, participaram de dez encontros nos quais foram apresentadas, discutidas e enfatizadas as competências dos bebês e os comportamentos de cuidado favoráveis ao desenvolvimento dessas competências.

Os encontros foram conduzidos por meio da “Estratégia de Mediação”, proposta por Lidz (1991), composta de sete itens: a *Intencionalidade* (informar o objetivo do encontro); *Significado* (explicar a importância do objetivo); Exemplo (ilustrar a intenção e o significado); *Transcendência* (encorajar respostas às perguntas do tipo: “e se?” “como seria?”); *Autoavaliação* (favorecer a compreensão da importância do objetivo da sessão); *Planejamento* (favorecer a internalização do objetivo); e *Transferência* (favorecer o desenvolvimento de uma estratégia para a lembrança da utilização do objetivo).

Ao início de cada encontro, as extensionistas apresentavam o tema a ser refletido, e as educadoras comentavam suas percepções sobre a importância daquele tema para as atividades delas na creche, sendo todos, segundo seus relatos, importantes.

“

Acredita-se ainda que os encontros com os educadores provocam transformações nas concepções deles, proporcionando alternativas educativas específicas para o contexto de creche.

”

Os temas refletidos com as educadoras abordavam as características de temperamento e formas individuais de reações dos bebês; o sistema de cuidados primários que envolve prover o bebê de alimento, abrigo e condições de higiene, e o sistema de contato corporal, a saber: carregar o bebê, protegendo-o e oferecendo-lhe o calor emocional; os sistemas de cuidados exclusivos da espécie humana, como o sistema de estimulação, ou seja: uma atividade na qual os cuidadores se envolvem com os bebês, observando suas reações e modulando seu comportamento de acordo com o deles, e o sistema de trocas face a face que se caracteriza pela mutualidade no contato visual e uso da linguagem; o sorriso do bebê, considerado como um prenunciador de escores subsequentes do desenvolvimento cognitivo; a consciência do bebê sobre seu próprio corpo, abordando a orientação do bebê para os sons; o tratamento de informações, a partir de duas modalidades sensoriais; e a imitação inicial, culminando na diferenciação do seu corpo e o do outro.

“O bebê e o outro” foi também tema de reflexão, momento no qual se discutiram assuntos relativos à preferência do bebê pela voz humana feminina, sua capacidade para o tratamento da fala e discriminação olfativa, bem como a preferência por faces, além da imitação de expressões faciais; o bebê e os objetos, abordando sua audição, paladar, olfato, visão e coordenação mão-olho, enfatizando-se que o bebê

prefere olhar para objetos em movimento, pois esses emitem estímulos variados; a linguagem do bebê sob a perspectiva da interação social, momento no qual as educadoras foram convidadas a refletir sobre o desenvolvimento linguístico do bebê; a brincadeira, enfatizando sua importância, social e efetiva; e finalizando com a adaptação do bebê na creche.

Os temas foram escolhidos de forma que abrangessem os aspectos do desenvolvimento do bebê, tendo como embasamento os itens discutidos por Seidl-de-Moura (2004) no livro *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*.

“

**A partir da
implementação das
recentes políticas
públicas educacionais,
abriu-se maior espaço
para o psicólogo no
contexto educacional,
favorecendo a
intervenção em prol
do desenvolvimento
humano, dentro das
instituições educacionais.**

”

A fim de demonstrar como eram realizados os encontros, tendo por base a “Estratégia de Mediação”, relataremos um deles. No penúltimo encontro, sobre “a adaptação do bebê na creche”, as extensionistas apresentaram a *Intencionalidade*, a saber, o objetivo, que era refletir sobre o processo de adaptação dos bebês na creche.

Após o objetivo, as extensionistas pediram que as educadoras expusessem o *Significado*, ou seja, qual a importância para elas de se refletir sobre aquele tema. Elas emitiram suas respostas apontando

para a necessidade de entenderem esse processo de adaptação das crianças, visto que são muitas, e que são diferentes entre si; sinalizaram ainda o interesse em entender o que elas deveriam fazer para minimizar as consequências dessas mudanças para o bebê, visto que ele ainda não possui uma compreensão da mudança do ambiente da casa para a creche.

Como *Exemplo*, foi utilizado um questionário retirado de um texto que fundamentou esse encontro (RAPOPORT e PICCININI, 2001) que abordava questões acerca do comportamento dos bebês diante de diversas situações aos quais são expostos na creche. O questionário apresentava alternativas gradativas de respostas, desde “nunca” até “sempre”. Depois do *Exemplo*, e com o questionário respondido, aconteceu o momento da *Transcendência*, ou seja, as extensionistas encorajaram as educadoras a falarem como eram aquelas situações expostas no questionário, ali, na creche; como elas as vivenciavam e lidavam com os bebês que apresentavam dificuldades de adaptação. As educadoras trouxeram diversos exemplos de crianças que apresentaram dificuldades na adaptação ao novo ambiente; muitas delas não se adaptavam e tiveram que ser retiradas da creche pelos pais, mesmo com muito esforço das educadoras para que a criança se acostumassem ou se familiarizassem com o ambiente.

Após a *Transcendência*, foi o momento da *Autoavaliação* e do *Planejamento*, no qual as extensionistas fizeram pontuações acerca do que a literatura trazia sobre o tema, levando o conhecimento do texto, articulando ao que elas haviam relatado. Uma das pontuações foi que, para que a criança tenha um processo de adaptação mais exitoso, o ideal seria que, no período de adaptação, a mãe, o pai ou outro familiar ficassem junto dela para auxiliá-la na exploração do ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos com as educadoras e com outras crianças. Além disso, nos primeiros dias, é aconselhável que a criança permaneça apenas meio período na creche, para que não sinta tanto a falta da mãe e/ou da cuidadora.

Ressalta-se que, nesse encontro em particular, depois das pontuações feitas pelas extensionistas, as educadoras questionaram-nas dizendo que não compreendiam e nem concordavam com o que a

literatura colocava, pois, para elas, a criança deveria ficar o dia todo na creche, desde sua entrada, para que ela se “desgrudasse” da mãe mais facilmente.

Essa ponderação foi aqui ressaltada, no intuito de esclarecer que a finalidade do Projeto de Extensão foi de promover reflexões horizontais e não ensinamentos verticalizados, que favorecessem o crescimento, a aprendizagem e a compreensão dos aspectos implicados no desenvolvimento dos bebês, e que estão diretamente relacionados com as vivências na creche, bem como o entendimento das extensionistas sobre as relações entre teoria e prática, como também sobre o papel delas enquanto mediadoras.

Depois desse momento de *Autoavaliação* e *Planejamento*, no qual se favoreceu a compreensão e internalização da *Intencionalidade*, foi feita a *Transferência*, na qual as extensionistas encorajaram as educadoras a observarem o processo de adaptação das crianças naquela semana.

CONCLUSÃO

A partir da implementação das recentes políticas públicas educacionais, abriu-se maior espaço para o psicólogo no contexto educacional, favorecendo a intervenção em prol do desenvolvimento humano, dentro das instituições educacionais.

Por meio da experiência vivenciada pelas extensionistas, foi possível perceber quão grande é a necessidade e a importância do profissional psicólogo na creche, considerando-se a articulação entre as formas tradicionais e emergentes da Psicologia Escolar, proporcionando uma formação técnica e o favorecimento de mudanças, para otimização do processo educativo, além de orientação à equipe pedagógica, entre outros.

Considera-se importante a utilização da técnica “Estratégia de Mediação” para condução dos encontros, promovendo uma melhor orientação às extensionistas, além de possibilitar a abrangência e a exploração dos temas e das reflexões mediadas, favorecendo ainda a interação entre extensionistas e educadoras. Pontua-se ainda a colaboração dessa técnica como propulsora de reflexões para as educadoras acerca de suas práticas na creche, possibilitando conscientização e ampliação de

seus conhecimentos, contribuindo dessa forma para a atuação profissional delas.

A prática na creche foi bastante frutífera, visto que as educadoras já possuíam conhecimentos prévios acerca dos temas refletidos, devido às suas vivências na creche, suas experiências, além de estarem em processo de formação continuada, o que proporcionou melhor interação e aprendizagem tanto a elas quanto às alunas extensionistas, que, certamente, contribuirá efetivamente para a continuação da formação e desenvolvimento profissional.

Como descrito anteriormente, durante a realização do Projeto de Extensão, foram realizadas entrevistas com as educadoras, uma no início e outra finalizando a intervenção, com o intuito de compará-las, visando melhor compreensão acerca das contribuições desse Projeto para a prática delas na creche.

Ressalta-se que as entrevistas foram analisadas em Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

A seguir será descrita breve análise de três entrevistas, antes e depois da intervenção, como ilustração dos resultados. Essas são referentes à participação no projeto de três educadoras de bebês, de uma creche municipal com direção religiosa. Duas delas trabalhavam na instituição há dois anos, e a outra, há cinco anos. A idade delas variava de 24 a 35 anos. Duas cursavam Pedagogia e a outra, Normal Superior.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com o conteúdo apresentado. As competências dos bebês descritas nas entrevistas foram: suas capacidades sensoriais, necessidades e preferências, capacidade de comunicação, a possibilidade de imitação do bebê, a interação dele com as pessoas e o ambiente à sua volta, além das diferenças interindividuais e a vida emocional do bebê.

Assim, nas entrevistas iniciais, apareceram as seguintes categorias em frequência descendente: competências, diferenças interindividuais, cuidados, comunicação, sentimentos, maturacionismo, interacionismo e adaptação.

A partir dessa frequência das categorias, pôde-se perceber que as educadoras ressaltaram em

maior quantidade as **competências**, descritas como a curiosidade do bebê e as experiências dos sentidos, na interação com os brinquedos e com a educadora; a segunda categoria mais citada pelas educadoras foram as **diferenças interindividuais**, significando a referência delas a respeito das características individuais dos bebês. Os **cuidados** se constituíram na terceira categoria, sendo entendidos como as ações delas na promoção do desenvolvimento do bebê. Elas destacaram ainda a **comunicação**, definida como as formas que o bebê possui de se comunicar verbal e não verbalmente. Os **sentimentos**, categoria referente às expressões relacionadas à vida emocional do bebê, foi seguida do **maturacionismo**, que se caracterizou como as atividades tidas como inatas nos bebês. As categorias menos frequentes foram **interacionismo**, que se referia à interação entre as variáveis ambientais e biológicas no comportamento do bebê e a adaptação, referente ao processo de **adaptação** do bebê na creche.

Nas entrevistas finais, a ordem das categorias foi alterada da seguinte forma: competências, diferenças interindividuais, sentimentos, cuidados, comunicação, maturacionismo, adaptação e interacionismo.

Novamente, a categoria mais frequente foi relacionada às **competências**, seguida das **diferenças interindividuais**. Entretanto, em terceira posição, no lugar de **cuidados**, obteve-se a categoria **sentimentos**, seguida pelos **cuidados**, que ocupou o lugar da **comunicação**. Em quinto lugar, posição antes ocupada por **sentimentos**, apareceu a categoria **comunicação**. Na sexta posição, manteve-se a mesma categoria, **maturacionismo**. Na sétima categoria, ficou a **adaptação**, antes, interacionismo, e por fim, a última categoria foi o **interacionismo**, preenchendo o lugar, na entrevista inicial, da **adaptação**.

Assim, pode-se pensar que as professoras passaram a se interessar mais pelos **sentimentos** das crianças do que pelos **cuidados** a serem dispensados. Outro aspecto que chama atenção é o fato de a **adaptação** ter sido mais enfatizada do que o **interacionismo**.

Do ponto de vista quantitativo, houve pouca mudança em relação à frequência das categorias das entrevistas iniciais para as finais. Entretanto, algumas mudanças foram percebidas, e parecem indicar que,

ao mencionarem mais sobre **sentimentos** do que **cuidados**, as vivências emocionais do bebê passaram a ter mais importância do que o exercício de cuidar. Além disso, a mudança relativa à **adaptação** preceder o **interacionismo**, sugere que a entrada da criança na creche adquiriu mais relevância após os encontros.

Para além dos resultados das entrevistas, brevemente descritos, acredita-se que o Projeto de Extensão contribuiu para o desenvolvimento profissional das alunas extensionistas e das educadoras, uma vez que se caracterizou pela aprendizagem de ambas as partes, sendo uma situação propícia de interação entre teoria e prática.

Finalmente, por meio deste Projeto, mais uma vez, enfatiza-se a importância do desenvolvimento humano como um todo e, principalmente, o seu início: o bebê e suas competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-79722005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **O psicólogo escolar**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/opsicologo.htm>>. Acesso em: maio 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais e Emendas Constitucionais de Revisão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: maio 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 2011 e 2012 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/1996/14.htm>>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/leing394.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília MEC-SEF, 1998, v. 2, p. 01 a 85.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Resolução nº 002/2001**. Definição das especialidades a serem concedidas pelo conselho federal de psicologia, para efeito de concessão e registro do título profissional de especialista em psicologia. Disponível em: <http://www.crp16.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=212&Itemid=31>. Acesso em: nov. 2010

_____. **Resolução nº 013/2007**. Consolidação das resoluções do título profissional de especialista em psicologia. Disponível em: <http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2007_13.pdf>. Acesso em: abr. 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2004. **Suplemento de educação do IBGE pesquisa, pela primeira vez, oferta e consumo de merenda escolar**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=563>. Acesso em: dez. 2010.

LIDZ, C. S. **Practitioner's guide to dynamic assessment**. The Guilford school practitioner series. New York, NY, US: Guilford Press. 1991.

MARTIN-BARO, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, jun. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/6292>>. Acesso em: nov. 2010

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de. Políticas públicas e educação infantil: potencialidades e vulnerabilidades. **Univ. FACE**, Brasília, v.4, n.1/2, p. 83-100, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/viewFile/478/452>>. Acesso em: abr. 2011.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: maio 2011.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia S. Construção de um questionário para o estudo da concepção de adultos acerca das competências do recém-nascido. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 47, p. 89-99, 1995.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SIVERES, Luiz. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos**. Brasília. v. 10, 2008. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946/1266>>. Acesso em: ago. 2011.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149. Acesso em: mar. 2010.